

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (LÍNGUA, LITERATURA E
CULTURA ITALIANAS)

CRISTIANE MOURA LIMA DE ARAGÃO

Letramentos digitais e autonomia para além do ensino de línguas: reflexões a partir de
um estudo de caso

Versão corrigida

São Paulo

2023

CRISTIANE MOURA LIMA DE ARAGÃO

Letr@mentos digit@is e @utonomia para @lém do ensino de línguas: reflexões a partir de
um estudo de caso

Versão corrigida

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Letras.

Área de Concentração: Língua, Literatura e
Cultura Italianas

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale

São Paulo

2023



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Cristiane Moura Lima de Aragão

Data da defesa: 24/02/2023

Nome do Prof. (a) orientador (a): Fernanda Landucci Ortale

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 09/05/2023

(Assinatura do (a) orientador (a))

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Aragão, Cristiane Moura Lima de
A6591 Letramentos digit@is e @utonomia para @lém do ensino de línguas: reflexões a partir de um estudo de caso / Cristiane Moura Lima de Aragão; orientador Fernanda Landucci Ortale - São Paulo, 2023.
306 f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Italiana.

1. LETRAMENTO DIGITAL. 2. ENSINO E APRENDIZAGEM. 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 4. LÍNGUA ITALIANA. I. Ortale, Fernanda Landucci, orient. II. Título.

Nome: Cristiane Moura Lima de Aragão

Título: Letramentos digitais e autonomia para além do ensino de línguas: reflexões a partir de um estudo de caso

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em: 24 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Não votante

Assinatura: _____

Profa. Dra. Lucilene Cury

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Profa. Dra. Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque Instituição: Universidade de Brasília

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Profa. Dra. Alessandra Paola Caramori

Instituição: Universidade Federal da Bahia

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Ao Deus que faz infinitamente mais do que sonhamos, Deus
único e eterno, Senhor meu e Rei meu.

Aos meus pais, Vilma e Humberto, e aos meus sobrinhos Arthur
e Thalita.

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão do meu viver, pelas incontáveis bênçãos e por caminhar ao meu lado.

Aos meus queridos pais, Vilma e Humberto, pelo amor, pelo carinho, pela paciência, e pela torcida.

Aos meus irmãos e cunhadas: Humberto e Patricia, Rodrigo e Tomomi, pela convivência e pela torcida. Ao meu cunhado Euler, pela torcida.

À minha irmã, Solange, pelo apoio, pelas conversas, pelas sugestões, pela criteriosa revisão desta tese e por ter me incentivado nos momentos de exaustão.

Ao meu sobrinho Arthur e à minha sobrinha Thalita, pelas risadas, pelas brincadeiras e pela espera.

À professora Fernanda Ortale, pela orientação, pela infinita paciência, pela confiança (“*mi fido di te*”) e por ter contribuído para que eu concluísse outra etapa da minha vida acadêmica. A minha gratidão eterna!

Às professoras da área de Língua, Literatura e Cultura Italianas. Em especial, às professoras Adriana Iozzi, Angela Zucchi, Cecilia Casini, Elisabetta Santoro, Giliola Maggio e Paola Baccin, por tudo que tive a oportunidade de aprender com vocês.

Às professoras Cristina Pietraróia e Lucilene Cury, pelas sugestões e pelas orientações, não apenas no Exame de Qualificação, mas desde os tempos das disciplinas cursadas.

À professora Angela Zucchi, pela oportunidade de participar do projeto AGILe, e ao meu “fiel escudeiro”, Pablo Wycliffe.

Aos queridos amigos e irmãos italianos: Maria, Naomi, Angelo, Lea, e Rosario, pelo carinho e pelas orações. *Siete la mia famiglia*.

Às amigas Ana Paula Barbosa, Elaine Cardoso, Márcia Isejima, Meire Cipano, e Silvia Maria da Silveira Almeida (SMSA), pela amizade de toda uma vida e pela torcida.

Aos amigos do IFUSP: Selene Amaral, Carlos Fiore, Masayuki Hase e Silas Luiz de Carvalho.

Aos participantes desta pesquisa: *Frida Khalo, Latte Lecce, Louise Andresen, Navegante, Nero Mariz, Nik Sachs, Rosa, Susie Carmichael, e Vera*, por terem aceitado o convite para embarcar comigo nesta aventura digital. Sem a preciosa contribuição de cada um de vocês, esta pesquisa não teria se concretizado.

Aos meus queridos alunos de Italiano: Marisa, Maria Inês, Miriam e Mário. *Grazie mille!*

À professora Enilde, pelas descontraídas e reflexivas aulas de piano.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para que eu chegasse até aqui.

Quiconque porte dans le cœur une cathédrale à bâtir, est déjà vainqueur. La victoire est fruit de l'amour. L'amour reconnaît seul le visage à pétrir. L'amour seul gouverne vers lui. L'intelligence ne vaut qu'au service de l'amour.

Chi porta nel cuore una cattedrale da costruire è già vittorioso. La vittoria è frutto dell'amore. Solo l'amore riconosce il volto da plasmare. Solo l'amore conduce a lui. L'intelligenza conta finché è al servizio dell'amore.

Quem traz no coração uma catedral a construir já é vencedor. A vitória é fruto do amor. Somente o amor reconhece o rosto a moldar. Somente o amor conduz ao amor. A inteligência só vale se a serviço do amor.

Antoine de Saint-Exupéry

Piloto de guerra

RESUMO

ARAGÃO, C. M. L. de. Letr@mentos digit@is e @tonomia para @lém do ensino de línguas: reflexões a partir de um estudo de caso. 2023. 306 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como os letramentos digitais podem ser associados à autonomia, no contexto do ensino de línguas, por meio de uma análise da literatura dessas áreas e de um estudo de caso. Este estudo fundamenta-se em duas bases teóricas principais: os estudos sobre letramento e, em particular, os letramentos digitais, e os estudos sobre autonomia realizados no âmbito do ensino de línguas. A pesquisa é baseada em uma abordagem qualitativa, e o método utilizado é o estudo de caso. Os dados foram obtidos a partir do curso “Ensino de línguas estrangeiras: letramentos digitais, autonomia e TICs”. O curso, gratuito e composto por dez encontros, ocorreu de forma remota, durante os meses de março e abril de 2021, tendo contado com a colaboração efetiva de oito participantes. O contexto na ocasião da realização do curso foi o do isolamento social, devido à pandemia de covid-19, coincidindo com a segunda onda. A proposta do curso foi apresentar recursos digitais em cada encontro, dentre aqueles que despertaram maior interesse nos participantes, refletindo sobre suas possíveis aplicações no ensino de línguas. O grupo era formado por quatro integrantes cuja língua estrangeira (LE) era o italiano, dois do inglês, uma do espanhol e outra do alemão. Cada um dos participantes possuía uma bagagem de experiências e vivências que contribuiu para uma troca muito positiva de saberes. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio dos questionários respondidos, das participações durante os encontros, e das atividades desenvolvidas. Como fruto do curso, foi criado um blog: <https://letramentosdigitais2021.blogspot.com/>, para apresentar os temas e recursos abordados nos encontros. A experiência foi preciosa, tendo se mostrado uma oportunidade de aprendizagem colaborativa para todos os integrantes do projeto. A análise sinalizou mudanças na autonomia dos participantes, em especial, a autonomia do aprendiz em TICs. A partir do estudo de caso foram feitas reflexões sobre os letramentos digitais e sua relação com a autonomia, que levaram a uma proposta para os componentes dos letramentos digitais voltados para o ensino de línguas e um quadro que apresenta a relação entre os letramentos digitais e a autonomia.

Palavras-chave: letramentos digitais, autonomia, ensino de línguas, formação de professores, italiano língua estrangeira.

ABSTRACT

ARAGÃO, C. M. L. de. Digital literacies and autonomy beyond language teaching: reflections based on a case study. 2023. 306 p. PhD's Thesis – Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences at the University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This research aims to investigate how digital literacies can be associated with autonomy, in the context of language teaching, through an analysis of the literature in these areas and a case study. This study is based on two main theoretical bases: studies on literacy and, in particular, digital literacies, and studies on autonomy carried out in the context of language teaching. The research is based on a qualitative approach, and the method used is the case study. Data were obtained from the course “Teaching foreign languages: digital literacies, autonomy and ICTs”. The course, free of charge and consisting of ten meetings, took place remotely, during the months of March and April 2021, with the effective collaboration of eight participants. The context at the time of the course was that of social isolation, due to the covid-19 pandemic, coinciding with the second wave. The purpose of the course was to present digital resources at each meeting, among those that aroused the greatest interest in the participants, reflecting on their possible applications in language teaching. The group consisted of four members whose foreign language (FL) was Italian, two whose FL was English, one whose FL was Spanish and one whose FL was German. Each of the participants had a knowledge base that contributed to a very positive exchange of experiences. The research data were obtained through the answers to the questionnaires, through participation in meetings, and the developed activities. As a result of the course, a blog was created: <https://letramentosdigitais2021.blogspot.com/>, to present the topics and resources addressed in the meetings. The experience was valuable, having proved to be an opportunity for collaborative learning for all members of the project. The analysis pointed to changes in the autonomy of the participants, in particular, the autonomy of the learner in ICTs. Based on the case study, reflections were made on digital literacies and their relationship with autonomy, which led to a proposal for the components of digital literacies aimed at language teaching and a table that presents the relationship between digital literacies and autonomy.

Keywords: Digital Literacies, Autonomy, Language Teaching, Teacher Training, Italian as foreign language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. LETRAMENTOS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUAS	17
1.1 Alfabetização e Letramento	18
1.2 Novos Letramentos e Multiletramentos	22
1.3 Alfabetização, literacia ou letramento?	26
1.4 Letramento digital, letramento midiático e letramento informacional	29
1.5 Letramento em biblioteca	34
1.6 Letramento midiático	35
1.7 Letramento computacional	36
1.8 Letramento informacional	38
1.9 Letramento digital	41
1.10 Letramento em rede	43
1.11 Letramentos digitais	44
1.12 Letramentos Digitais ou Competências Digitais?	46
1.13 Componentes dos Letramentos Digitais	48
1.14 Testes disponíveis	54
2. AUTONOMIA E ENSINO DE LÍNGUAS	56
2.1 Breve panorama da pesquisa sobre autonomia	57
2.2 Autonomia, um conceito que transcende o mundo ocidental	68
2.3 Autonomia do professor	73
2.4 Autonomia e tecnologia	74
3. METODOLOGIA	77
3.1 Pesquisa qualitativa e estudo de caso	78
3.2 Contexto da pesquisa	79
3.3 O curso	79
3.4 Participantes	84
3.5 Descrição dos encontros	88
3.6 Coleta/Geração de dados e corpus	112

4. ANÁLISE	115
4.1 Estudando o caso	115
4.1.1 Efeitos da pandemia no ensino de línguas	115
4.1.2 Letramentos digitais associados às atividades realizadas no curso	117
4.1.3 Desafios finais	118
4.1.4 Questionários	119
4.1.5 Questionário iTest – versão e resultados	120
4.1.6 Autonomia(s) – percepções dos participantes da pesquisa	127
4.1.7 Mudanças percebidas pelos próprios participantes do curso e/ou pela pesquisadora	128
4.1.8 Comentários dos participantes sobre a experiência	129
4.2 Reflexões a partir do estudo de caso	131
4.2.1 Proposta de componentes dos letramentos digitais para o ensino de línguas	131
4.2.2 Refletindo sobre a autonomia	133
4.2.3 Letramentos digitais e autonomia – o que os une?	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE: iTEST - VERSÃO EM PORTUGUÊS	147
ANEXO: FORMULÁRIOS E QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PARTICIPANTES	150

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge como uma continuidade da pesquisa que desenvolvemos durante o nosso mestrado, cuja dissertação intitula-se #Imigrantes, #escritas e #letramentos digitais: uma viagem virtual, um blog e um estudo de caso, realizado sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale (ARAGÃO, 2015).

Aquele estudo foi baseado em um curso extracurricular do Italiano no Campus, oferecido nos dois semestres de 2013, ministrado e organizado por nós. O curso propunha uma viagem virtual pela Itália, abordando aspectos linguísticos e culturais a partir de sites e do uso da *Internet*. Ao longo do curso, os participantes tiveram a oportunidade de escrever *posts* em um *blog* coletivo.

Um dos resultados obtidos foi uma perceptível mudança na autonomia dos alunos participantes do estudo – todos eles eram imigrantes digitais, segundo a definição proposta por Marc Prensky (2001). Além disso, essa mudança apontava para um caso particular de autonomia: o aprender a aprender com a *Internet*, que chamamos, na ocasião, de “autonomia digital”, pois a *Internet* fazia parte do contexto de aprendizagem.

Por outro lado, durante o mestrado, lecionamos como monitora junto aos cursos do Italiano no Campus, oferecidos pelo Serviço de Cultura e Extensão (SCE) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Criamos, então, um grupo no moodle da USP para os monitores do Italiano no Campus, tendo sido responsáveis pela inclusão de grande parte do material que se encontra lá. O objetivo principal era criar uma espécie de biblioteca virtual do grupo, centralizando todo o material em versão digital em um único lugar. Observamos, porém, que várias colegas tinham dificuldades em utilizar o moodle e procuramos auxiliá-las nesse sentido.

A partir dessas considerações surgiu a motivação para realizar um novo estudo envolvendo letramentos digitais e autonomia na formação de futuros professores de línguas estrangeiras, e sua capacitação para ensinar nativos e imigrantes digitais, utilizando a *Internet* como recurso que possibilita uma imersão virtual do aprendiz em um contexto cultural autêntico da língua estrangeira (LE).

Inicialmente, a proposta era oferecer um curso para os alunos de Licenciatura em Italiano, mas, em 2020, com a pandemia de Covid-19 e os períodos de quarentena, a proposta original precisou ser repensada. Naquela ocasião, nós, professores e alunos, fomos arremessados para o ensino remoto, muitas vezes, sem uma formação prévia que pudesse nos

preparar para essas mudanças, outras tantas, sem condições adequadas para acompanhar as aulas remotas.¹

Evidenciou-se a necessidade de abordar as tecnologias digitais nos cursos de formação de professores. Assim, para a coleta de dados da nossa pesquisa, elaboramos um curso *on-line* voltado para alunos de Licenciatura dos cursos de Letras. O curso foi oferecido entre os meses de março e abril de 2021, contando com a participação efetiva de oito inscritos, sendo quatro representantes do italiano como LE, dois do inglês, uma do espanhol e outra do alemão.

Durante o curso, exploramos, com os participantes, vários recursos digitais que podiam ser utilizados nas aulas de LE, sendo que alguns permitiam a colaboração *on-line* síncrona. Os letramentos digitais foram abordados no primeiro encontro do curso e, mesmo quando não eram mencionados diretamente, podiam ser associados às atividades desenvolvidas.

As questões que nortearam o percurso da nossa pesquisa foram:

Como a autonomia e os letramentos digitais se relacionam?

Quais componentes dos letramentos digitais seriam mais relevantes na formação de futuros professores de línguas estrangeiras?

Como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são utilizadas por estudantes e professores durante a graduação?

As questões do tipo “como” podem ser respondidas por meio de um estudo de caso, que possibilita, entre outras coisas, que o leitor se identifique com o caso descrito e faça generalizações a partir do seu próprio contexto. Justifica-se, assim, a escolha do estudo de caso para a obtenção dos dados da pesquisa.

O título do nosso trabalho sintetiza a nossa proposta:

Letr@mentos digit@is e @utonomia para @lém do ensino de línguas: reflexões a partir de um estudo de caso.

O objetivo geral é investigar a relação entre autonomia e letramentos digitais no contexto do ensino de línguas. Os objetivos específicos são (a) a partir de uma revisão da literatura, refletir sobre a relação entre autonomia e letramentos digitais, (b) estimular a autonomia e os letramentos digitais dos participantes do curso realizado para a coleta de dados,

¹ No dia 05 de maio de 2023, enquanto fazíamos as últimas correções desta tese, a Organização Mundial da Saúde, após mais de três anos, declarou o fim da emergência sanitária da pandemia de Covid-19. De acordo com os dados oficiais, houve quase 7 milhões de mortes decorrentes da pandemia, porém, estima-se que o número real tenha sido em torno de 20 milhões de vítimas. Informações disponíveis em: <https://drauziovarella.uol.com.br/coluna-2/oms-declara-fim-da-emergencia-internacional-causada-pela-covid/>. Acesso em: 06 maio 2023.

(c) a partir da revisão da literatura e das reflexões proporcionadas pelo estudo de caso, propor um quadro conceitual que envolva autonomia e letramentos digitais voltado para o ensino de línguas.

No decorrer da pesquisa bibliográfica feita para selecionar a fundamentação teórica desta tese, percebemos que tanto os letramentos digitais quanto a autonomia têm uma importância que vai além do ensino de línguas. Portanto, ao proporcionarmos condições que promovem ambos no ensino de línguas, contribuímos para que o aprendiz se desenvolva enquanto cidadão de um mundo que também é digital.

Vale ressaltar que apesar da relevância do tema, ainda há poucos trabalhos brasileiros que o abordem no contexto de italiano como LE.

Esta tese está dividida em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O capítulo 1 aborda, primeiramente, o letramento tradicional e os estudos feitos no Brasil e no exterior. São apresentadas várias áreas de pesquisas que, aos poucos, nos conduzem aos letramentos digitais e à sua relação com o ensino de línguas. São feitas também várias reflexões sobre os termos utilizados nos estudos sobre letramentos e considerações sobre esses estudos, particularmente aqueles relacionados aos letramentos digitais e seus componentes. Temas como “Alfabetização e Letramento”, “Novos Letramentos e Multiletramentos”, “Literacia ou Letramento”, “Letramentos digitais ou Competências Digitais”, bem como os diversos tipos de letramento de interesse para essa pesquisa, e os componentes dos letramentos digitais, são abordados nesse capítulo.

O capítulo 2 apresenta um panorama das pesquisas realizadas sobre autonomia no contexto da linguística aplicada à aquisição de línguas. Refere-se, portanto, essencialmente, às questões relacionadas à autonomia e o ensino de línguas. O conceito de autonomia, autonomia do aprendiz, autonomia do professor e a relação entre autonomia e tecnologia são problematizados nesse capítulo.

O capítulo 3 especifica os métodos adotados, contextualiza a pesquisa e apresenta o relato detalhado do curso sobre letramentos digitais, oferecido para a coleta de dados, assim como o conteúdo de cada encontro e os recursos selecionados. Além disso, evidencia o perfil dos participantes do curso e revela suas expectativas em relação ao conteúdo. Ou seja, neste capítulo o caso estudado é descrito de forma detalhada. Ao final do capítulo, é descrito o corpus da pesquisa, constituído principalmente pelos vídeos dos encontros do curso, pelos questionários aplicados, pelas atividades desenvolvidas nos encontros e pelas apresentações de cada participante ao final do curso.

O capítulo 4 compreende a análise dos dados coletados, com uma atenção expressiva dada às respostas dos questionários e às falas dos participantes da pesquisa, demonstrando ainda quais letramentos digitais estão associados às atividades realizadas e a percepção dos próprios participantes em relação à autonomia e sua experiência ao longo do curso. É neste capítulo também que apresentamos uma proposta de componentes dos letramentos digitais para o ensino de línguas e nossas reflexões sobre a relação entre a autonomia e os letramentos digitais.

Nas considerações finais, retomamos os resultados da pesquisa e a proposta feita a partir das reflexões, indicando os possíveis desdobramentos deste trabalho.

1. LETRAMENTOS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão sobre os termos utilizados nos estudos sobre letramentos, tanto no âmbito do ensino da escrita e leitura em língua materna, quanto no âmbito digital. Abordamos, também, alguns estudos sobre letramentos, em particular, aqueles que podem ser relacionados com os letramentos digitais e seus componentes.

Antes, porém, é necessário fazer algumas considerações sobre o termo “*literacy*” em inglês que, como veremos adiante, será associado a dois termos em português, ou seja, a dois conceitos diferentes.

A palavra inglesa *literacy*, cujo primeiro uso conhecido foi em 1880, deriva do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que indica condição. Segundo o *Merriam-Webster Dictionary*:

*Literacy: the quality or state of being literate*².

Ou seja, a qualidade ou condição de ser letrado (*literate*). O adjetivo *literate*, por sua vez, é definido como

able to read and write

*having knowledge of a particular subject, or a particular type of knowledge.*³

Ou seja, 1. capaz de ler e escrever, 2. ter conhecimento de um determinado assunto, ou ter um determinado tipo de conhecimento.

Apesar das mudanças no significado do conceito e do termo “*literacy*” ao longo do tempo, a partir das definições acima, podemos observar que esse termo possui uma dupla natureza: a primeira, associada à capacidade de ler e escrever; a segunda, “certamente implica essa capacidade, mas também requer algo além dela” (BAWDEN, 2001, p. 221). De acordo com Paul Gilster, “o conceito de letramento vai além de simplesmente ser capaz de ler, ele sempre denotou a capacidade de ler com significado, e entender” (GILSTER, 1997, p. 2)⁴.

Conforme veremos a seguir, no contexto brasileiro, podemos associar a primeira natureza do termo “*literacy*” ao termo “alfabetização”, enquanto a sua segunda natureza será associada ao termo “*letramento*”.

² “*Literacy.*” Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, Disponível em <https://www.merriam-webster.com/dictionary/literacy>. Acesso em: 3 dez. 2022.

³ *Definition of literate from the Cambridge Business English Dictionary* © Cambridge University Press. Disponível em <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/literate>. Acesso em: 3 dez. 2022.

⁴ Tradução nossa de: “*The concept of literacy goes beyond simply being able to read; it has always meant the ability to read with meaning, and to understand*”. Realizamos todas as traduções indicadas com o auxílio de dicionários monolíngues e bilíngues *on-line* e impressos, comparando, quando necessário, nossas escolhas com as traduções feitas com o auxílio do google tradutor.

1.1 Alfabetização e Letramento

No contexto de aprendizagem de escrita e de leitura em língua materna, Magda Soares apresenta um panorama conciso de como o termo “letramento” foi introduzido no Brasil e como seus correspondentes surgiram em outros países (SOARES, 2004, p. 6). Conforme relata Soares, no Brasil, o termo “letramento” surge na década de 1980 e, no mesmo período, temos o aparecimento dos termos “*illettrisme*”, na França, e “literacia”, em Portugal, como resultado da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6).

Segundo Soares, o termo “letramento” é introduzido no Brasil a partir de uma “nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever” (SOARES, 2016, p. 20 – texto publicado originalmente em 1996). Soares menciona três autoras de livros pioneiros no uso desse novo termo no Brasil: Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, e Ângela Kleiman. Mary Kato, em seu livro de 1986, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, da Editora Ática, utiliza o termo⁵, sem, contudo, defini-lo (KATO, 1986, p. 7). Leda Verdiani Tfouni faz uma distinção entre os termos “alfabetização” e “letramento” em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de 1988, publicado pela Editora Pontes⁶. Finalmente, em 1995, o termo consta no título do livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman (SOARES, 2016, p. 15).

Soares, em 1985, apesar de não usar o termo, aponta a necessidade de “diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita)” (SOARES, 2018, p. 16 – texto produzido em 1985). Ou seja, aponta para uma distinção entre alfabetização (processo de aquisição) e letramento (processo de desenvolvimento) que viria a ser estudada e consolidada nos anos sucessivos.

Em um artigo de 1988, Tfouni associa a alfabetização à aquisição da escrita por meio da aprendizagem de práticas de linguagem e de habilidades para escrita e leitura, geralmente em um contexto escolar. Portanto, a alfabetização diria respeito ao âmbito individual, enquanto o letramento se concentraria nos aspectos sócio-históricos envolvidos na aquisição da escrita (TFOUNI, 2010, p. 11-12).

⁵ Segundo Kato, a língua falada culta seria “consequência do letramento” (KATO, 1986, p. 7).

⁶ TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

Soares menciona como o conceito de alfabetização utilizado nos censos demográficos feitos no Brasil sofreu alterações ao longo das décadas, caminhando, aos poucos, em direção ao conceito de letramento. Assim, até o Censo de 1940, alfabetizado era aquele que “declarasse saber ler e escrever”; a partir de 1950, era aquele “capaz de ler e escrever um bilhete simples”; e, mais recentemente, a quantidade de anos de escolarização passou a ser o critério que determina o “nível de *alfabetização funcional*”.

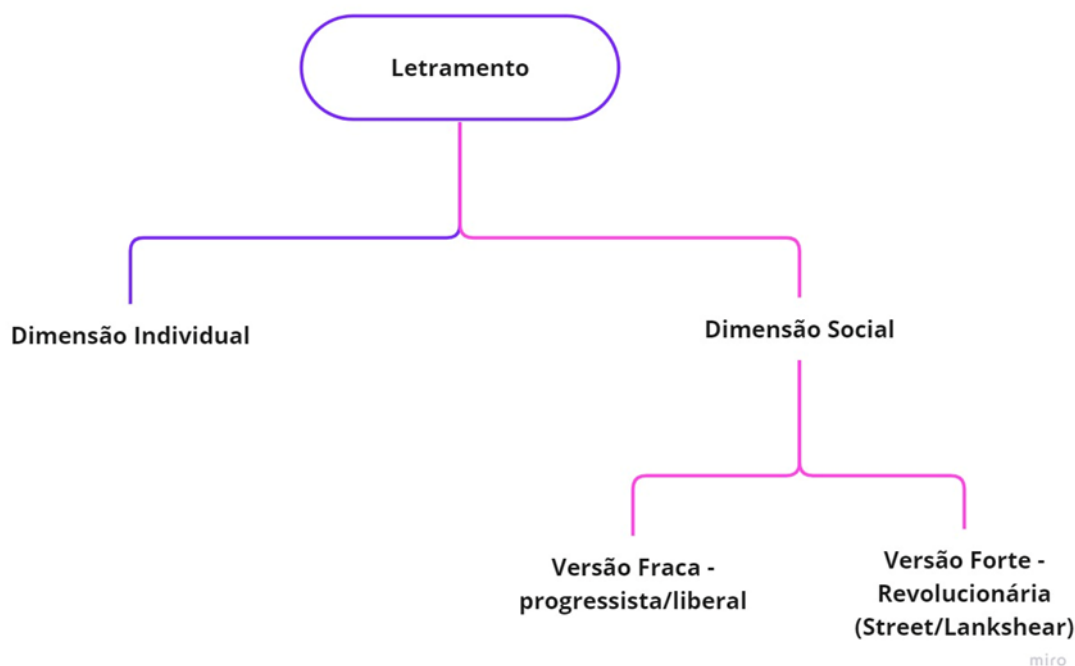
Em um artigo de 2004, Soares ressalta que, apesar de processos distintos, alfabetização e letramento são “interdependentes e indissociáveis” (SOARES, 2018, p. 64).

Soares propõe, então, a seguinte diferenciação entre alfabetização e letramento:

Em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas (...). (SOARES, 2004, p. 16)

As diferentes dimensões do letramento levam, por vezes, a diferentes definições do conceito. Segundo Soares, as duas dimensões principais do letramento são a dimensão individual – letramento abordado como atributo pessoal, e a dimensão social – letramento visto como fenômeno social (SOARES, 2016, p. 66). A figura 1.1, a seguir, ilustra essas dimensões:

Figura 1.1: Dimensões do letramento segundo Magda Soares.



Fonte: Diagrama feito a partir do texto de Soares (2016).

Quando a dimensão individual é abordada, é preciso considerar que o letramento envolve dois processos distintos e complementares: ler e escrever. Estes, por sua vez, são conjuntos de habilidades diferentes. Sob essa perspectiva, a leitura, vista como uma “tecnologia”, além de ser um processo em que símbolos escritos são relacionados a unidades de som, também é um processo de construção de interpretação de textos escritos (SOARES, 2016, p. 69). A escrita, por sua vez, vista igualmente como uma “tecnologia”, além de ser um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, também é “um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita” (SOARES, 2016, p. 70).

Como a leitura e a escrita são constituídas por uma grande quantidade de habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas, de natureza heterogênea que, por sua vez, devem ser aplicadas a uma grande variedade de gêneros de escrita, segundo Soares, seria difícil estabelecer uma definição consistente de letramento a partir de habilidades individuais de leitura e escrita que permitisse qualificar um indivíduo como letrado ou não (SOARES, 2016, p. 70). Além disso, o letramento é, de acordo com Soares, uma variável contínua, pois as competências que o constituem se distribuem de forma contínua. Ou seja, não se trata de uma variável dicotômica, segundo a qual ou o indivíduo é letrado ou é iletrado (SOARES, 2016, p. 71).

Para aqueles que dão preferência à dimensão social do letramento, este não é visto como um conjunto de habilidades individuais, mas como um “conjunto de práticas sociais ligadas à

leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2016, p. 72). Porém, mesmo nessa abordagem, há interpretações conflitantes: na versão fraca, tem-se uma interpretação progressista ou liberal, segundo a qual o letramento é definido a partir das habilidades que o indivíduo precisa ter para que possa “funcionar” de forma adequada em seu contexto social (SOARES, 2016, p.72). Na versão forte, em que as relações entre letramento e sociedade são interpretadas de forma “revolucionária”, o letramento é considerado um “conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2016, p. 75).

Brian Street e Colin Lankshear são dois conhecidos representantes dessa versão revolucionária da dimensão social do letramento.

Street⁷, em 1984, propõe dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico - este, segundo Soares, associado à dimensão social do letramento (SOARES, 2016, p. 75). De acordo com Street, no modelo “autônomo” o letramento é estudado em seus aspectos técnicos, desconsiderando o contexto social envolvido (STREET, 2014, p. 172). No modelo “ideológico”, por sua vez, as práticas letradas são vistas como “inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade” (STREET, 2014, p. 172), a partir de uma abordagem etnográfica.

Lankshear, assim como Street, descarta o modelo autônomo em que o letramento além de neutro, é tido como uma variável independente (LANKSHEAR, 1987, p. 44), adotando a proposta de Street: o termo “letramento” é “melhor compreendido”⁸ (LANKSHEAR, 1987, p. 58) “como uma forma concisa para expressar as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”⁹ ¹⁰ (STREET, 1984, p. 1).

Segundo Lankshear, para muitos contextos sociais seria mais apropriado utilizar o termo no plural: “letramentos”. Além disso, o “letramento deveria ser visto como um aspecto integrante – uma dimensão – da prática social como um todo, refletindo e promovendo simultaneamente certas crenças, valores e processos”¹¹ (LANKSHEAR, 1987, p. 44). Ou seja, não seria possível dissociar o letramento das práticas sociais envolvidas, assim como não é possível dissociar a língua (ensinada) da cultura do povo que a utiliza.

⁷ STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

⁸ Tradução nossa de: “*best understood*”.

⁹ Tradução nossa de: “*as a shorthand for the social practices and conceptions of reading and writing*”.

¹⁰ Cf. com a tradução de Soares: “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita” (SOARES, 2016, p.75).

¹¹ Tradução nossa de: “*literacy should be seen as an integral aspect – a dimension – of social practice as a whole, simultaneously reflecting and promoting certain beliefs, values and processes*”.

Outro aspecto interessante a ser destacado é que, de acordo com Lankshear, o letramento adequado, ao possibilitar que as pessoas possam identificar e compreender relações e práticas sociais em que o poder é estruturado de maneira desigual – permitindo que aquelas atuem para transformar estas, melhora o controle que as pessoas têm de suas próprias vidas (LANKSHEAR, 1987, p. 74).

É interessante observar que tanto Street (STREET, 1984, p.8) quanto Lankshear (LANKSHEAR, 1987, p. 48), analisando o letramento no contexto de leitura e escrita em língua materna, propõem que o termo seja abordado no plural: letramentos. Como veremos adiante, isso vale também no contexto digital.

Apesar de considerar aparentemente “impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (SOARES, 2016, p. 79), Soares, citando Ronald Cervero^{12 13} (CERVERO *apud* SOARES, 2016, p. 82), conclui que é preciso estabelecer-se uma “definição geral e amplamente aceita [...] especialmente quando se pretende avaliar e medir níveis de letramento” (SOARES, 2016, p. 82), de tal forma que seja possível estipular critérios que definam a diferença entre letrado e iletrado, além de identificar os diferentes níveis de letramento.

1.2 Novos Letramentos e Multiletramentos

Novos letramentos e multiletramentos são dois campos temáticos que carregam em seus nomes o termo “letramento”. Apesar de não corresponderem à abordagem da nossa pesquisa, consideramos pertinente mencioná-los brevemente em nosso trabalho. Para tanto, recorreremos ao auxílio dos textos de Raquel Bevilaqua (2013), e de Roxane Rojo e Eduardo Moura (2019).

Bevilaqua se propõe, a partir de uma revisão da literatura, a situá-los (local e temporalmente), identificando suas principais obras, e os conceitos-chave relacionados a cada campo temático. Desse modo, apresenta suas diferenças e semelhanças ou pontos comuns (BEVILAQUA, 2013, p. 100).

Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*, doravante NLS): denominação atribuída por James Gee, em seu livro *Sociolinguistics and Literacies*, de 1990 (GEE, 2010, p.

¹² CERVERO, R. M. Is a common definition of adult literacy possible? **Adult Education Quarterly**, v. 36, n. 1, p. 50-54, 1985.

¹³ “afirmar que uma definição geral e comum a todos não é possível... não quer dizer que não haja a necessidade de uma definição geral e comum a todos” (CERVERO, 1985, p. 53).

1), aos estudos feitos a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, em diversos países (Brasil, Estados Unidos, Reino Unido), em que o enfoque era o lado social do letramento, chamados de novos justamente porque havia ali uma mudança de paradigma: leitura e escrita passaram a ser abordadas levando-se em conta o contexto das práticas sociais e culturais em detrimento da mente do indivíduo (BEVILAQUA, 2013, p. 101).

Esses estudos provinham de diversas áreas, tais como educação, linguística, psicologia, antropologia, estudos da composição e retórica, entre outras. Apesar dos diversos campos e das diversas linguagens, possuíam em comum uma abordagem oposta àquela tradicional da psicologia, segundo a qual o letramento era definido em termos de estados e processos mentais do indivíduo, associados às habilidades de leitura e escrita (GEE, 2010, p. 1-2).

Dentre os expoentes dos NLS, encontra-se Brian Street, já mencionado neste capítulo. Com *Literacy in Theory and Practice*, de 1984, Street escolheu a etnografia como método de pesquisa e apresentou os modelos autônomo e ideológico do letramento, também citados anteriormente. Bevilaqua cita também os trabalhos de Paulo Freire que apontavam que a teoria precisava de uma revisão sociocultural (BEVILAQUA, 2013, p. 102).

Os teóricos dos NLS introduziram os conceitos de prática de letramento e de evento de letramento. Rojo e Moura mencionam que tanto Brian Street (1984) quanto Ângela Kleiman (1995) definem as práticas de letramento ou letradas como “os modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (an)alfabetismo” (ROJO; MOURA, 2019, p. 17)¹⁴. Os eventos de letramento, por sua vez, “têm sido definidos como qualquer ocasião em que a escrita desempenha papel fundamental nos processos interativos e interpretativos entre os participantes” (BEVILAQUA, 2013, p. 104).

Uma observação interessante é que tanto Bevilaqua quanto Rojo e Moura, ao mencionarem o surgimento do conceito de eventos de letramento, citam Shirley Heath a partir de uma citação feita por Street em 2012 (STREET, 2012, p. 7)¹⁵.

¹⁴ Vale ressaltar que, enquanto Soares trata os termos “letramento” e “alfabetismo” como sinônimos (SOARES, 2016, p. 18), Rojo e Moura os diferenciam, atribuindo a alfabetismo o significado de “habilidades e capacidades de compreensão, interpretação e produção de textos escritos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 16 – 17). Segundo eles, “letramento(s) é um conceito com uma visada socioantropológica; alfabetismo(s) é um conceito de base psicognitiva; alfabetização designa uma prática cujo conceito é de natureza linguístico-pedagógica” (Ibidem, p.16). Nesta pesquisa, assumimos, assim como Soares, que os termos são sinônimos.

¹⁵ Em seu texto, na página 7, aparentemente, há um erro de digitação na referência da fonte: o ano do trabalho de Heath mencionado é, na verdade, 1983, conforme se vê nas referências indicadas na página 22 do texto de Street (2012). O texto de Street está disponível em: <https://silo.tips/download/brian-v-street-abstract>. Acesso em: 20 nov. 2022.

Porém, ao abordar o conceito de evento de letramento, Heath cita, em pelo menos dois textos seus (HEATH, 1983, p. 392) e (HEATH, 1982, p. 93), o artigo de Alonzo Anderson, William Teale e Elette Estrada (1980)¹⁶, produzido na mesma época, entretanto, este, aparentemente, foi deixado de lado pelos estudiosos que viriam depois. Assim, aproveitamos para recuperar esse estudo, reconhecido e citado por Heath, mas esquecido pelos demais¹⁷. Ressaltamos, contudo que Heath (1982, p. 93) cita outro estudo de sua autoria, de 1978¹⁸ e, portanto, anterior ao artigo de Anderson, Teale e Estrada (1980).

Anderson, Teale e Estrada (1980) apresentam dados coletados a partir da observação de situações cotidianas de letramento de crianças em idade pré-escolar provenientes de famílias de baixa renda e de minorias (afro-americanas, mexicanas e anglo-americanos). Para isso, acompanharam algumas crianças e suas atividades com suas famílias quatro horas por semana, durante seis meses. Como as crianças ainda não eram alfabetizadas, expandiram a noção de leitura e de escrita para que incluíssem qualquer comportamento que simulasse atividades consideradas de leitura/escrita. Nesse contexto, definem evento de letramento como sendo qualquer situação, “envolvendo uma ou mais pessoas, na qual a produção e/ou compreensão de um texto escrito desempenha um papel central”¹⁹ e, mais adiante, também: “qualquer ocasião em que um indivíduo sozinho ou interagindo com outros tenta compreender ou produzir sinais gráficos”²⁰ (ANDERSON; TEALE; ESTRADA, 1980, p. 59).

Heath (1978) define evento de letramento como qualquer ocasião na qual um texto escrito faz parte da natureza das interações entre os participantes e do seu processo interpretativo (HEATH, 1978, *apud* HEATH, 1982, p. 93). Segundo ela, tal qual os eventos de fala propostos por Hymes em 1972 (HYMES, 1972a), os eventos de letramentos também possuem regras para a sua ocorrência (HEATH, 1982, p. 93).

Como mencionamos, os NLS surgiram em 1990. Em 1994, um grupo de dez teóricos de áreas como a Linguística e a Educação reuniram-se em Nova Londres, nos Estados Unidos, e elaboraram um “manifesto programático” em que propunham uma pedagogia que levasse em conta a diversidade linguística e cultural presente de forma cada vez maior em seus países –

¹⁶ Disponível em: <https://lchcautobio.ucsd.edu/wp-content/uploads/2015/10/Anderson-Teale-Estrada-1980-Low-Income-Childrens-Preschool-Literacy-Experiences.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

¹⁷ De acordo com a busca feita no Google Scholar, enquanto *Ways of words*, de Heath, foi citado 20.154 vezes, o artigo de Anderson, Teale e Estrada foi citado apenas 208 vezes (busca realizada em novembro de 2022).

¹⁸ HEATH, S. B. **Outline Guide for the Ethnographic Study of Literacy and Oral Language from Schools to Communities**. Philadelphia: Graduate School of Education, 1978. Trata-se, aparentemente, de uma tese acadêmica, não foi possível localizá-la.

¹⁹ Tradução nossa de: “[any action sequence], involving one or more persons, in which the production and/or comprehension of print plays a role”.

²⁰ Tradução nossa de: “any occasion upon which an individual alone or in interaction attempts to comprehend or produce graphic signs”.

Austrália, Estados Unidos e Grã-Bretanha, e a multiplicidade de canais e meios de comunicação resultantes das inovações tecnológicas de então. Esse grupo se autodenominou Grupo de Nova Londres (*New London Group*) e lançou, em 1996, um artigo sobre a pedagogia dos multiletramentos (BEVILAQUA, 2013, p. 102).

Os dez autores do *A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, de 1996, são: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 63). De acordo com eles, educadores e estudantes devem se ver como participantes ativos da mudança social (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64).

Segundo Bill Cope e Mary Kalantzis:

O termo “multiletramentos” refere-se a dois aspectos principais do uso da linguagem hoje. O primeiro é a variabilidade da construção de sentido em diferentes contextos culturais, sociais e profissionais. Conforme o inglês está se tornando uma língua global, essas diferenças estão se tornando cada vez mais significativas nos nossos ambientes comunicativos. O segundo é a natureza das novas tecnologias de comunicação. O sentido é construído em meios que são cada vez mais multimodais – em que os modos de sentido linguísticos escritos interagem com padrões de sentido visual, oral, gestual e espacial²¹.

Tem-se, então, uma abordagem em que os contextos (multi)culturais e a multimodalidade (ou multissemiose²²) dos textos tornam-se importantes para o ensino e formação de sujeitos que sejam produtores de sentido. Introduce-se, também, o conceito de *Design*, definido como “ato de construção de sentido”, cuja natureza dinâmica contrapõe-se à visão estática e monomodal da linguagem presente nas concepções tradicionais de ensino (BEVILAQUA, 2013, p. 106).

Pouco tempo depois dos NLS, surgiu outro movimento que podemos chamar de “Novos Estudos de Letramentos” (*New Literacies Studies*). A pequena diferença em termos gramaticais – o termo “letramento”, desta vez, é utilizado no plural, corresponde a uma ampliação do conceito estudado.

Os NLS tratavam a língua escrita como uma tecnologia usada para dar e receber significado e que, por conseguinte, dependia das práticas históricas, sociais, culturais e institucionais associadas aos diferentes grupos de pessoas. Os *Novos Estudos de Letramentos*

²¹ Tradução nossa de: “The term “Multiliteracies” refers to two major aspects of language use today. The first is the variability of meaning making in different cultural, social or professional contexts. As much as English is becoming a global language, these differences are becoming even more significant to our communications environment. The second is the nature of new communications technologies. Meaning is made in ways that are increasingly multimodal – in which written-linguistic modes of meaning interface with visual, audio, gestural and spatial patterns of meaning.” Disponível em: <https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>. Acesso em: 30 nov. 2022.

²² O termo associado “multissemiótico”, de acordo com Denise Bértoli Braga, “designa a junção de vários semiotes (várias linguagens)” (BRAGA, 2013, p. 139).

estenderam a abordagem dos NLS em relação à língua escrita para as novas tecnologias digitais. Enquanto nos NLS propunha-se uma nova forma de estudar o letramento, os *Novos Estudos de Letramentos* estudam novos tipos de letramentos para além do letramento que envolve a língua escrita, tais como os “letramentos digitais e as práticas de letramentos incorporadas à cultura popular”²³ (GEE, 2015, p. 44).

Assim como a escrita pode ser vista como uma tecnologia nos estudos de letramento, as diferentes ferramentas digitais são vistas, nos *Novos Estudos de Letramentos*, como tecnologias para dar e receber significado/sentido. Da mesma forma, ainda no contexto digital, os significados/sentidos dados por essas ferramentas digitais também dependem das práticas socioculturais de cada grupo de pessoas (GEE, 2010, p. 171-172)²⁴.

Além disso, do mesmo modo que ocorria nos NLS, essas práticas geralmente estão relacionadas não só ao uso da ferramenta digital, mas também, de acordo com James Gee (2010, p. 171-172), a conhecimentos, valores, crenças, formas de agir e de interagir – ou seja, à bagagem de conhecimentos e as vivências do indivíduo, bem como à utilização de outras ferramentas e tecnologias, como, por exemplo, a escrita e a oralidade (GEE, 2010, p. 171-172).

Outra semelhança destacada por Gee é que, em ambos os campos de estudos, prefere-se usar o termo “letramento” no plural: *letramentos* (apesar da sigla NLS apresentá-lo no singular). Ressaltam-se, assim, as diversas formas de uso da escrita associadas a várias práticas socioculturais, no caso dos NLS, e os diferentes modos de usar as ferramentas digitais de acordo com as práticas socioculturais envolvidas (GEE, 2015, p. 44). Dentre os estudiosos dos *Novos Estudos de Letramentos* citados por James Gee – além dele próprio, mencionamos Colin Lankshear (abordado anteriormente neste capítulo), Michele Knobel (será citada mais adiante), e o *New London Group* de 1996 – também introduzido neste capítulo (GEE, 2015, p. 44).

É exatamente este o contexto desta pesquisa: os letramentos digitais. Portanto, podemos dizer que a abordagem adotada neste trabalho se insere nos *Novos Estudos de Letramentos*.

1.3 Alfabetização, literacia ou letramento?

No início deste capítulo, procuramos diferenciar os termos “alfabetização” e “letramento” – no âmbito do ensino-aprendizagem da escrita e da leitura em língua materna, a partir das contribuições dos estudiosos brasileiros. Assumimos, como Magda Soares, que

²³ Tradução nossa de: “«digital literacies» and literacy practices embedded in popular culture”.

²⁴ Este artigo também está disponível, com outra numeração de páginas em: <https://www.csun.edu/sites/default/files/James-Gee-sociotech.pdf>. Acesso em 05 maio 2023.

letramento e alfabetismo podem ser tratados como sinônimos, e mencionamos a utilização do termo “literacia” em Portugal.

No contexto dos letramentos digitais, ainda que pouco usado no Brasil (em comparação a letramento), o termo “literacia” é utilizado, geralmente, em contraponto ao termo “letramento”, pois este seria associado (apenas) ao contexto da educação escolar formal²⁵ ²⁶. Entendemos, porém, que os conceitos de alfabetização e letramento são estendidos para o contexto digital e que, portanto, é suficiente manter a diferenciação entre esses dois termos, sem a necessidade de utilizar um terceiro para indicar o mesmo conceito (de letramento).

Com o intuito de verificar a utilização do termo “literacia” em relação a letramento e alfabetização nas dissertações e teses brasileiras, repetimos o levantamento do número de registros dos termos “alfabetização” / “alfabetizações”, “letramento” / “letramentos”, “literacia” / “literacias”, separadamente, no Banco de Teses e Dissertações da **CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, apresentado em artigo escrito com Lucilene Cury (CURY; ARAGÃO, 2017, p. 345). Os novos resultados, juntamente com aqueles obtidos em 2016, são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1.1 – termos presentes em dissertações/teses brasileiras

Termo	número de registros (ano)	
	2016	2022
<u>Letramento</u>	<u>1.362</u>	<u>6.466</u>
Alfabetização	1.278	7.291
Literacia	35	157
<u>Letramentos</u>	<u>922</u>	<u>4.533</u>
Alfabetizações	13	28
Literacias	5	25

Fonte: Adaptada de (ARAGÃO; CURY, 2017, p. 345) com nova pesquisa realizada em 2022. Dados disponíveis em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/> (Último acesso em: 21 fev. 2022).

A partir dos números apresentados na tabela 1.1, podemos tecer algumas observações relevantes. O primeiro ponto a ser destacado é que todos os termos, tanto no singular quanto no plural, tiveram um aumento na sua utilização no período indicado. Porém, apesar do termo “literacias” ter tido o maior aumento em termos proporcionais (crescimento de 500%), em termos absolutos, tanto “literacia” quanto “literacias” têm uma utilização muito pequena em

²⁵ Cf., por exemplo, BELO ANGELUCI, Alan César. PASSARELLI, Brasilina. JUNQUEIRA, Antonio Hélio. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **Matrizes**, v. 8, p. 159-178, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143031143010>. Acesso em: 20 nov. 2022.

²⁶ Outra hipótese seria que a utilização do termo “literacia” no Brasil teria como objetivo adotar o termo usado em Portugal, padronizando os estudos.

comparação a “letramento” e “letramentos”. O segundo ponto relevante é que, embora o termo “alfabetização” possua um número maior de resultados (7.291 – em 2022) em relação a “letramento” (6.466 – em 2022), quando comparamos os termos no plural a situação se inverte: em 2022, “letramentos” surge com 4.533 resultados, enquanto, “alfabetizações” possui apenas 28 resultados (podendo indicar que seu uso fora do contexto da alfabetização em língua materna é pequeno).

Há ainda outras três considerações a serem feitas. A primeira é que o termo “alfabetização” é largamente utilizado no contexto de ensino-aprendizagem de leitura e escrita em língua materna (português). A segunda é que o termo “letramento” passou a ser usado também em outras áreas de pesquisa. Então, há estudos sobre letramento crítico, letramento acadêmico, letramento matemático, entre outros. Ou seja, os registros apresentados na tabela 1.1 englobam os contextos citados, além do contexto digital que interessa à nossa pesquisa. A terceira consideração é que os números indicados na tabela 1.1 incluem alguns registros duplicados. Isso ocorre, provavelmente, quando os termos aparecem em mais de um campo (título, palavra-chave, resumo, etc.) no mesmo trabalho.

Apesar das colocações apresentadas e de toda a tradição da pesquisa brasileira sobre o letramento que, como vimos, teve início na década de 1980, o Ministério da Educação do Governo Federal do Brasil (gestão 2019 – 2022) optou pela utilização do termo “literacia(s)” tanto em seus materiais quanto no site, conforme ilustra a figura 1.2 abaixo.

Figura 1.2 – Literacia familiar no site do Ministério da Educação.



Fonte: *Print* da página sobre literacia familiar do Ministério da Educação. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Último Acesso em: 10 dez. 2022.

Clecio Bunzen concedeu uma entrevista²⁷ no final de 2019 para o Portal CENPEC²⁸ Educação, em que aborda as diferenças e semelhanças entre literacia e letramento. Naquele ano, o Governo Federal lançara a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que tinha como um dos seus objetivos alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do ensino fundamental. O site destaca a ausência do termo “letramento” nos novos programas. Em seu lugar, é utilizado o termo “literacia” que é empregado em Portugal.

Bunzen afirma que os aspectos socioculturais e discursivos, fortemente vinculados ao conceito de letramento, foram “apagados propositalmente da PNA” (BUNZEN, 2019). Cita, também, a definição de letramento/literacia proposta pela pesquisadora portuguesa Maria de Lourdes Dionísio: o letramento “é uma prática em que as pessoas usam os textos” (DIONÍSIO, 2007, p. 210), que aproxima os dois conceitos. Porém, Bunzen ressalta que o termo “literacia”, assim, como *literacy*, em inglês, pode ser abordado de forma mais restrita e limitada, indicando um “conjunto de capacidades que nos permite fazer algo” (BUNZEN, 2019). Segundo ele, é exatamente esse sentido redutor do conceito de literacia que foi usado na PNA. Bunzen afirma que:

O problema não é o uso da palavra “literacia” nem tem relação com os significados do conceito de “literacia” em Portugal. A questão é o seu emprego em um documento oficial, marcado por uma forte concepção tecnicista e alinhada aos métodos fônicos de alfabetização, anulando discussões sobre alfabetização e letramento de base socioconstrutivistas ou sociointeracionistas. Na realidade, a escolha de tal palavra marca muito mais uma posição institucional do atual governo federal, uma vez que pretende marcar e apagar o passado, criando um distanciamento das discussões pedagógicas e curriculares brasileiras, assim como das investigações científicas. (BUNZEN, 2019)

Diante da pouca utilização do termo “literacia” nas pesquisas acadêmicas brasileiras e dessa tentativa de “apagamento” dos quase quarenta anos de pesquisa envolvendo o letramento no Brasil, parece-nos necessário um movimento de recuperação/regate dos estudos brasileiros sobre o tema, bem como das políticas educacionais brasileiras em todos os níveis.

1.4 Letramento digital, letramento midiático e letramento informacional

David Bawden, em seu artigo de 2001, revê os conceitos de letramento informacional e letramento digital e suas mudanças ao longo do tempo. Para isso, aborda o termo *literacy*, menciona outros letramentos associados ao letramento informacional, e apresenta definições

²⁷ Entrevista disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>. Acesso em: 22 nov. 2022.

²⁸ “O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987”. Informação disponível em: <https://web.archive.org/web/20140824094208/http://www.cenpec.org.br/quemsomos>. Acesso em: 22 nov. 2022.

obtidas a partir das buscas que realizou na *LISA (Library and Information Science Abstracts)*²⁹ e na *Social Scisearch*³⁰, para o intervalo de 1980 a 1999 (BAWDEN, 2001).

Bawden identificou seis termos relacionados a letramento informacional na literatura pesquisada. Alguns deles, segundo ele, aparentemente eram usados como sinônimos de outros termos semelhantes. Os seis termos e seus sinônimos, quando existentes, encontrados por Bawden são: letramento informacional, letramento computacional (sinônimos: letramento em TI – Tecnologia da Informação/ eletrônico/ em informação eletrônica), letramento em biblioteca, letramento midiático, letramento em rede (sinônimos: letramento em *Internet* / hiperletramento), e letramento digital (sinônimo: letramento em informação digital) (BAWDEN, 2001, p. 219).

Bawden apresenta os resultados obtidos em uma tabela³¹, indicando o tipo de letramento, o ano e o número de trabalhos que usam cada um dos termos pesquisados. Reproduzimos a seguir a sua tabela (tabela 1.2) para, na sequência, comentá-la.

²⁹ Base de dados internacional de resumos e indexação dirigida a bibliotecários e profissionais da informação.

³⁰ Outra base de dados bibliográficos, voltada para ciências sociais e afins, assim como a *Web of Science*. Atualmente, ambas são de propriedade da empresa *Clarivate Analytics*. Cf., por exemplo: <https://dialog.com/academic-databases/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

³¹ Preferimos manter, na tabela, os termos em português mais próximos aos usados por Bawden em inglês: *Information, Computer, Library, Media, Network, e Digital* (BAWDEN, 2001, p. 220).

Tabela 1.2 – Ocorrência dos termos com letramento ao longo do tempo

	Informação	Computador	Biblioteca	Mídia	Rede	Digital
1999	102	22	1	11	4	3
1998	65	18	0	15	4	4
1997	89	30	2	10	4	5
1996	62	34	0	9	1	0
1995	57	26	1	2	1	0
1994	27	32	3	3	1	0
1993	17	15	6	1	0	0
1992	24	14	2	2	0	0
1991	40	15	1	0	0	0
1990	17	6	6	0	0	0
1989	7	13	2	2	0	0
1988	2	8	2	0	0	0
1987	2	19	1	0	0	0
1986	1	15	6	3	0	0
1985	1	30	4	2	0	0
1984	3	36	2	2	0	0
1983	3	44	2	0	0	0
1982	1	10	0	0	0	0
1981	1	8	2	0	0	0
1980	0	0	1	1	0	0

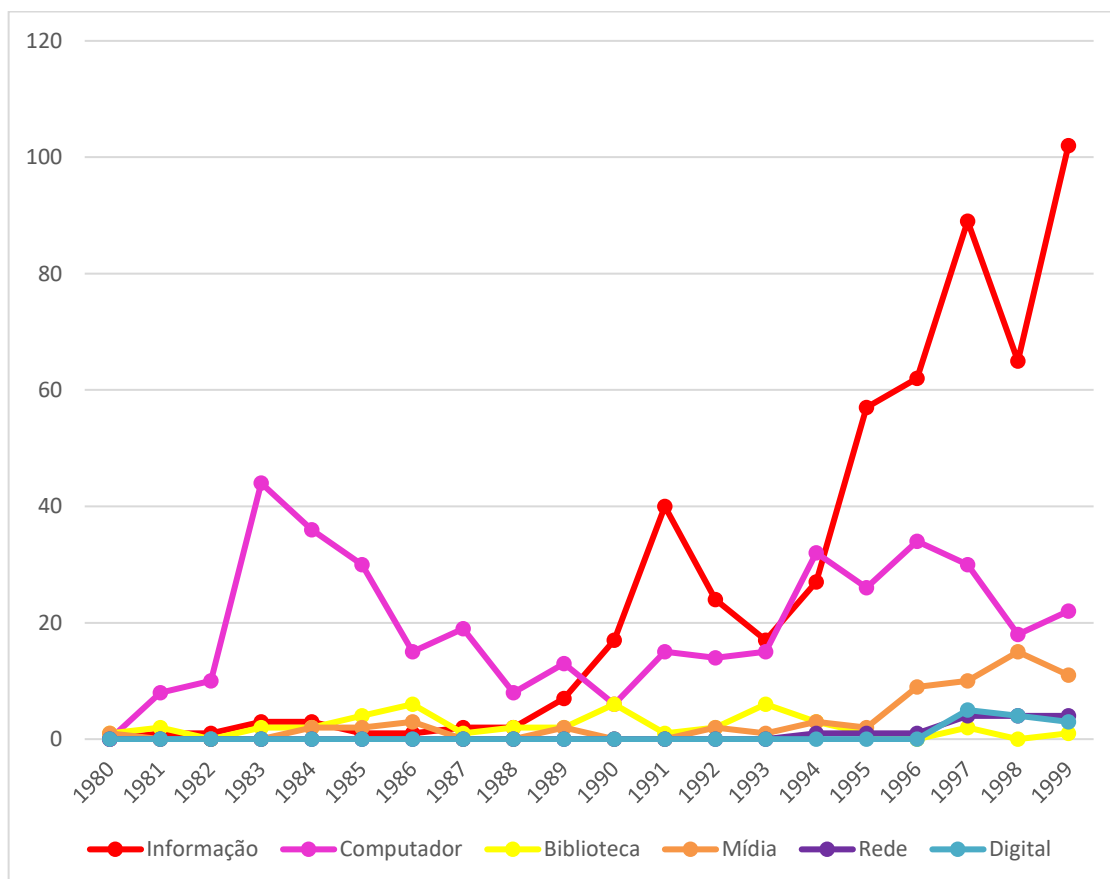
Fonte: Reprodução da tabela feita por David Bawden (BAWDEN, 2001, p. 220).

Apesar da tabela 1.2 considerar o período de 1980 a 1999, os conceitos de letramento informacional, letramento computacional e letramento em mídia surgiram na década de 1970³². Porém, como os resultados da tabela indicam, o termo “letramento computacional” manteve uma presença significativa e constante ao longo do período analisado, enquanto o letramento informacional tem um aumento expressivo a partir da década de 1990 (superando os demais termos), e o letramento em mídia tem um aumento mais discreto apenas no final da década de 1990. O letramento em biblioteca, apesar da presença constante, tem um leve aumento entre 1985 e 1994, voltando a valores baixos na sequência. O letramento digital e o letramento em rede, por outro lado, surgem apenas no final da década de 1990.

³² Cf., por exemplo, o trabalho de Nichols e Stornaiuolo (2019).

Transpondo os resultados da tabela 1.2 em um gráfico de linhas, para melhor visualização, obtemos:

Gráfico 1.1 – Ocorrência dos termos no período de 1980 a 1999



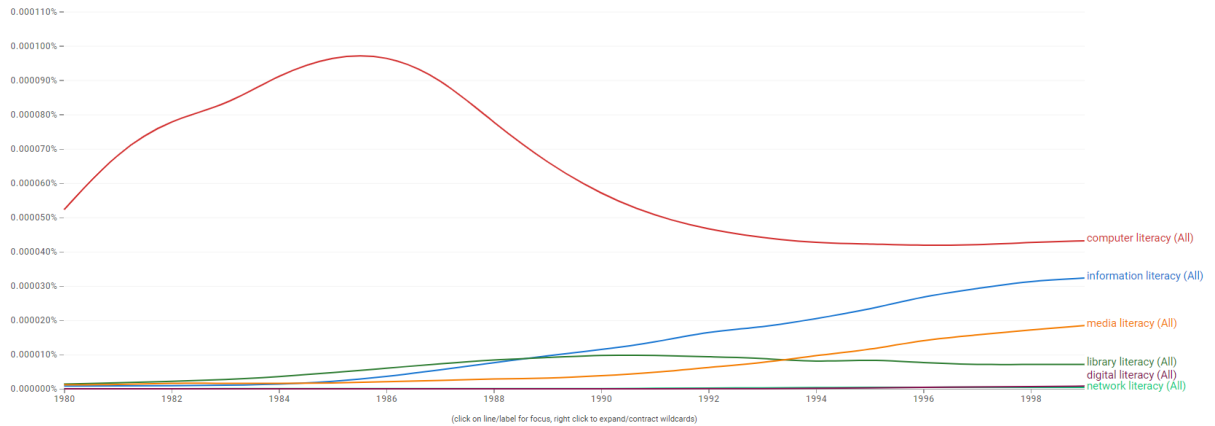
Fonte: Gráfico elaborado a partir da tabela de Bawden (BAWDEN, 2001, p. 220).

No gráfico 1.1, podemos observar pelo menos dois pontos interessantes. O primeiro é o destaque do letramento computacional na década de 1980 em relação aos demais existentes na época. O segundo é o crescimento do letramento informacional ao longo da década de 1990 e o seu distanciamento de todos os outros, em particular, ultrapassando o letramento computacional entre 1994 e 1995.

O gráfico 1.1 difere daquele obtido com o auxílio da ferramenta *Google Books Ngram Viewer*, gráfico 1.2, elaborado pela ferramenta e que leva em conta a base de dados do *Google Books* (no nosso caso, em inglês). Apesar de útil, pois permite visualizar o comportamento dos termos buscados no período escolhido, há algumas ressalvas a serem feitas. A primeira: *Google Books* é, por natureza, uma grande biblioteca digital e os documentos mais antigos foram digitalizados por meio de um reconhecimento óptico de caracteres (OCR) que, por vezes, é impreciso. A segunda: há uma quantidade superabundante de textos científicos que podem distorcer os resultados. A terceira: há vários textos datados e categorizados de forma errônea, o que também pode interferir nos resultados. Por exemplo, alguns textos do governo americano

da época de Barack Obama que abordavam *digital literacy* foram datados como sendo da década de 1970.

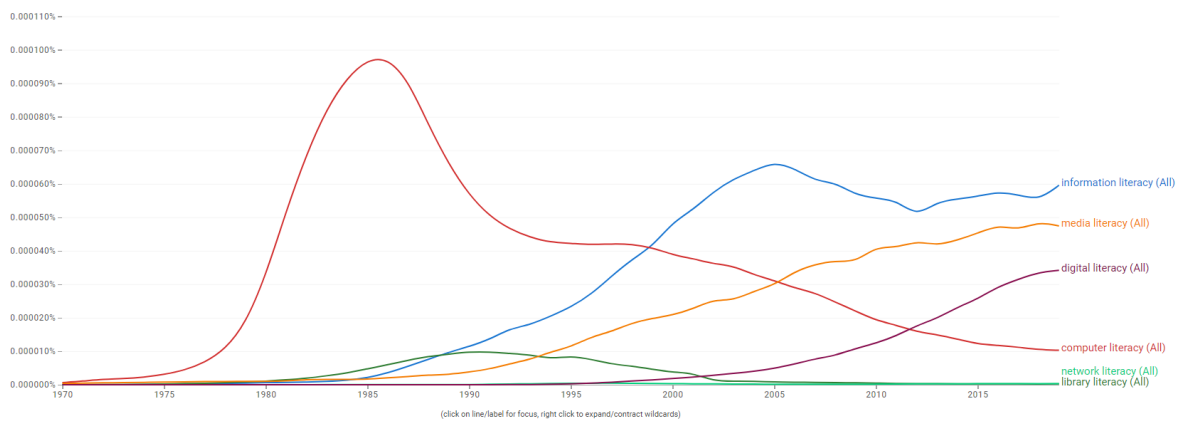
Gráfico 1.2 – Google Ngram para os termos e período utilizados por Bawden



Fonte: Feito com o Google Ngram³³.

Quando consideramos o período de 1970 a 2019, obtemos o gráfico 1.3 a seguir. Podemos visualizar, mesmo levando em conta as ressalvas feitas sobre a ferramenta Google Ngram, as tendências de cada um dos termos relacionados a “letramento informacional” analisados por Bawden, ampliando o intervalo considerado.

Gráfico 1.3 – Google Ngram para os termos utilizados por Bawden (período de 1970 a 2019)



Fonte: Feito com o Google Ngram³⁴.

O gráfico 1.3 permite observar a curva de crescimento e de decaimento do letramento computacional, tendo predominado sobre as outras entre as décadas de 1970 e início de 1990.

33

https://books.google.com/ngrams/graph?content=information+literacy%2Ccomputer+literacy%2Clibrary+literacy%2Cmedia+literacy%2Cnetwork+literacy%2Cdigital+literacy&year_start=1980&year_end=1999&corpus=26&smoothing=3&case_insensitive=true

34

https://books.google.com/ngrams/graph?content=information+literacy%2Ccomputer+literacy%2Clibrary+literacy%2Cmedia+literacy%2Cnetwork+literacy%2Cdigital+literacy&year_start=1970&year_end=2019&corpus=26&smoothing=3&case_insensitive=true

O letramento em biblioteca tem o mesmo comportamento, em proporções menores, entre 1985 e 1995. Também são evidentes os pontos em que as curvas dos letramentos informacional, midiático e digital ultrapassam a do letramento computacional, em diferentes momentos ao longo do tempo. Ressaltamos, também, que, apesar de menos utilizado em relação aos outros termos, o letramento em rede ainda é usado, embora com um sentido diferente daquele apresentado por Bawden, como veremos adiante.

Comparando o gráfico 1.3 com a tabela 1.2 e o gráfico 1.1, podemos perceber uma leve defasagem temporal do ponto em que a curva do letramento informacional ultrapassa a do letramento computacional. De acordo com os resultados obtidos por Bawden, isso ocorre em 1995; o Google Ngram, por outro lado, indica que as curvas se interceptam em 1999. É provável que isso aconteça pelos critérios usados por Bawden (2001) e pela ausência de critérios (aparentemente, não é possível restringir a textos acadêmicos) para a seleção do Google Ngram.

Bawden (2001), para abordar os letramentos indicados na tabela 1.2, adota a seguinte ordem: letramento em biblioteca, letramento midiático, letramento computacional (esses três são chamados por Bawden de letramentos baseados em habilidades), letramento informacional (ao qual dedica um espaço maior), e os letramentos digitais: letramento digital e letramento em rede. Decidimos adotar a ordem proposta por ele para destacar os pontos que julgamos mais interessantes e, quando possível, introduzimos outros estudos relacionados aos letramentos tratados por Bawden (2001).

1.5 Letramento em biblioteca

Pode ser entendido de duas formas: relacionado à competência de usar bibliotecas (sendo visto, então, como um possível precursor do letramento informacional), e relacionado ao envolvimento das bibliotecas em programas de letramento tradicional voltados para o ensino de habilidades em leitura (BAWDEN, 2001, p. 223-224).

Na década de 1980, o termo “letramento em biblioteca” (“*library literacy*”) dá título a uma coluna do jornal *RQ*, voltado à biblioteconomia. Na sua primeira coluna, o termo é definido como “a aprendizagem de habilidades básicas para encontrar informação”³⁵, grifo nosso (FATZER, 1987, p. 1).

Como o uso do termo ficou, de modo geral, restrito ao âmbito dos recursos disponíveis em bibliotecas, mesmo que esse letramento possa ser aplicado em contextos mais amplos, o

³⁵ Tradução nossa de: “*the learning of the basic skills of finding information*”.

termo caiu em descrédito (BREIVIK *apud* BAWDEN, 2001, p. 225)³⁶. Isso condiz com os números apresentados na tabela 1.2 e com a tendência observada no gráfico 1.3. Como ainda há estudos acadêmicos que envolvem o letramento em biblioteca, apesar do número não ser grande, seria possível dizer que o termo continua sendo usado na área de Biblioteconomia e, fora desse contexto, é provável que tenha sido incorporado em outros letramentos afins.

1.6 Letramento midiático

O termo “letramento midiático”, surgido na década de 1970, pode ser associado ao pensamento crítico necessário para que uma pessoa avalie a informação obtida a partir dos meios de comunicação de massa tradicionais (jornais, revistas, rádio e televisão) e da *Internet* (BAWDEN, 2001, p. 225). De acordo com o relatório da Conferência Nacional de Liderança sobre o tema, realizada em 1992, letramento midiático é definido como

o movimento que expande as noções de letramento incluindo, assim, as poderosas mídias pós-impresas que dominam o nosso cenário informacional, auxiliando as pessoas a entenderem, produzirem e negociarem significados em uma cultura feita de imagens, palavras e sons poderosos. Uma pessoa letrada em mídia – e todos deveriam ter a oportunidade de se tornarem letrados – pode decodificar, avaliar, analisar e produzir tanto a mídia impressa quanto a eletrônica³⁷. (AUFDERHEIDE, 1993, p. 1).

A definição apresentada por Patricia Aufderheide é uma das mais conhecidas. Nessa mesma conferência, Charles M. Firestone, seu moderador, apresenta uma versão básica da definição de letramento midiático, proposta pelos participantes: “é a habilidade do cidadão de acessar, analisar, e produzir informação para resultados específicos”, grifo nosso (FIRESTONE, 1992, p. 1)³⁸.

Outra definição amplamente aceita para letramento midiático foi proposta pela Comissão Europeia: a “capacidade de acessar a mídia, de entender e de avaliar criticamente diferentes aspectos da mídia e dos conteúdos midiáticos e de criar conteúdos em contextos variados” (*European Commission*, 2007, p. 3)³⁹.

³⁶ BREIVIK, P.S. Information literacy: revolution in education. In: Mensching, G.E. and Mensching, T.B., eds. **Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the information age**. Ann Arbor, Mich.: Pierian Press, 1989, 1–6.

³⁷ Tradução nossa de: “*the movement to expand notions of literacy to include the powerful post-print media that dominate our informational landscape, helps people understand, produce and negotiate meanings in a culture made up of powerful images, words and sounds. A media literate person – and everyone should have the opportunity to become one – can decode, evaluate, analyze and produce both print and electronic media*”.

³⁸ Tradução nossa de: “[*basic definition of media literacy*]: it is the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes”.

³⁹ Tradução nossa de: “*ability to access the media, to understand and to critically evaluate different aspects of the media and media contents and to create communications in a variety of contexts*”.

Vários níveis de letramento midiático são apresentados pela comissão, dentre eles, destacamos:

[o] uso ativo da mídia, dentre outros, por meio da televisão interativa, do uso de mecanismos de busca da *Internet* ou da participação em comunidades virtuais, e explorando, da melhor forma, o potencial da mídia para o entretenimento, o acesso à cultura, o diálogo intercultural, [e] as aplicações para a vida diária e a aprendizagem (por exemplo, por meio de bibliotecas, podcasts) – grifo nosso (*European Commission*, 2007, p. 4)⁴⁰.

Segundo Bawden (2001, p. 225), muitos autores que observam uma interrelação entre letramento midiático e letramento informacional optam por considerar o primeiro como um componente do segundo.

No contexto brasileiro, em particular, poderíamos associar a habilidade de acessar a mídia (impressa ou digital) à alfabetização midiática, enquanto as habilidades de entender, analisar, avaliar criticamente e criar novos conteúdos a partir de uma dada mídia estariam relacionadas ao letramento midiático⁴¹.

1.7 Letramento computacional

Avron Barr, Marian Beard e Richard Atkinson, em 1976, apenas mencionam o termo “*computer literacy*” ao abordar um programa voltado para estudantes de ensino médio/superior (*high school/college level*) que oferecia a esses alunos um curso de *BASIC* (linguagem de programação) (BARR; BEARD; ATKINSON, 1976, p. 569). Considerando o contexto temporal (década de 1970) e o tema de estudo (instrução assistida por computador – ressaltando que naquela época o computador era muito diferente dos atuais), podemos supor que o letramento computacional apenas citado no artigo estaria relacionado ao ensino de linguagens de programação ou ao uso do computador.

T. Philip Nichols e Amy Stornaiuolo (2019) mencionam que em meados da década de 1990 havia duas abordagens do letramento computacional que se sobressaíam: uma voltada para o uso das tecnologias computacionais; a outra, para o controle dessas tecnologias (p. 15). Uma definição mais informal relacionada ao uso foi proposta por Arthur Luehrmann⁴² (1982):

⁴⁰ Tradução nossa de: “*actively using media, through, inter alia, interactive television, use of Internet search engines or participation in virtual communities, and better exploiting the potential of media for entertainment, access to culture, intercultural dialogue, learning and daily-life applications (for instance, through libraries, podcasts)*”.

⁴¹ Segundo a definição proposta pela Comissão Europeia. EUROPEAN COMMISSION (2007). *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment*. Disponível em <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/european-approach-media-literacy-digital-environment>. Acesso em: 13 nov. 2022.

⁴² LUEHRMANN, Arthur. Computer literacy: Why it is; why it is important. *Electronic Learning*, v. 1, n. 5, p. 20–22, 1982.

“se você consegue dizer ao computador como fazer as coisas que você quer que ele faça, você é letrado em computador”⁴³ (LUEHRMANN *apud* NICHOLS; STORNAIUOLO, 2019, p. 15). Em relação ao controle, Nichols e Stornaiuolo atribuem a Seymour Papert (1980) a ideia de que as crianças que não soubessem programar computadores seriam controladas por eles⁴⁴.

Bawden (2001), por sua vez, cita três abordagens que mencionamos brevemente. A primeira é baseada em habilidades (habilidade para usar um computador pessoal, voltada para o desenvolvimento de tais habilidades), a segunda, mais ampla, leva em conta o contexto social, como a definição de letramento computacional proposta por Roger Haigh: “aquele compêndio de conhecimentos e habilidades sobre computadores que as pessoas educadas comuns precisam ter para funcionar com eficácia no trabalho e em suas vidas privadas na sociedade americana deste final de século”⁴⁵ (HAIGH, 1985, p. 161). Vale ressaltar que o verbo “funcionar” parece remeter à versão fraca da dimensão social do letramento tradicional, como vimos anteriormente.

A terceira abordagem que destacamos é proposta por Jeremy Shapiro e Shelley Hughes (1996), em seu artigo *Information Literacy as a Liberal Art*. Como o título indica, Shapiro e Hughes propõem que o letramento informacional seja entendido como uma nova “arte liberal”, tal qual a gramática, a lógica e a retórica o foram para uma pessoa considerada educada na sociedade medieval (SHAPIRO; HUGHES, 1996, p. 2). Sob essa perspectiva, introduzem um protótipo de currículo para o letramento informacional que busca abarcar o tradicional conceito de letramento computacional, “a noção de letramento informacional utilizada pelos bibliotecários e uma concepção crítica mais abrangente de caráter humanístico”⁴⁶ (SHAPIRO; HUGHES, 1996, p. 3). Identificam, então, sete dimensões desse letramento, que correspondem, por sua vez, a outros letramentos. Vale observar que Bawden associa esse currículo apenas ao letramento computacional (BAWDEN, 2001, p. 229), enquanto Shapiro e Hughes, na verdade, propõem uma conceitualização mais ampla que une os letramentos informacional e computacional (SHAPIRO; HUGHES, 1996, p. 3).

As sete dimensões propostas por Shapiro e Hughes são (SHAPIRO; HUGHES, 1996, p. 3-4)⁴⁷:

⁴³ Tradução nossa de: “*If you can tell the computer how to do things you want it to do, you are computer literate*”.

⁴⁴ Na verdade, no livro de Seymour Papert, encontramos um trecho relacionado, mas não exatamente como colocado por Nichols e Stornaiuolo: “*People often ask whether in the future children will program computers or become absorbed in pre-programmed activities. The answer must be that some children will do the one, some the other, some both and some neither*” (PAPERT, 1980, p. 29).

⁴⁵ Tradução nossa de: “*that compendium of knowledge and skill which ordinary, educated people need to have about computers in order to function effectively at work and in their private lives in American society for the remainder of this century*”.

⁴⁶ Tradução nossa de: “*the librarians' notion of information literacy and a broader, critical conception of a more humanistic sort*”.

⁴⁷ Cf. também Bawden (2001, p. 229) e Koltay (2011, p. 219).

- Letramento em ferramenta – capacidade de entender e usar as ferramentas de tecnologia da informação disponíveis, tais como multimídia, software e hardware.
- Letramento em recursos – capacidade de entender a localização, a forma, o formato e as modalidades de acesso dos recursos de informação. Semelhante ao conceito de letramento informacional adotado pelos bibliotecários, envolve organização e classificação dos recursos.
- Letramento socioestrutural – compreensão de que a informação é produzida e situada em um contexto social determinado.
- Letramento em pesquisa – capacidade de entender e usar as ferramentas de tecnologia da informação que sejam úteis nas pesquisas e estudos acadêmicos.
- Letramento em publicação – capacidade de formatar e publicar ideias e pesquisas em meios eletrônicos, tanto em multimídia quanto em texto, divulgando-as para um público mais abrangente.
- Letramento em tecnologias emergentes – capacidade de adaptar-se continuamente, de avaliar, entender e fazer uso das inovações em tecnologia da informação que emergem constantemente, escolhendo, com critérios inteligentes, aquelas que são mais adequadas às próprias necessidades.
- Letramento crítico – capacidade de avaliar criticamente os prós e os contras do uso de tecnologias da informação, levando-se em conta várias perspectivas (cultural, sociopolítica, histórica, filosófica).

Vale ressaltar que vários dos letramentos citados acima são incorporados, de uma maneira ou de outra, em propostas mais recentes para os letramentos digitais.

1.8 Letramento informacional

Segundo Hannelore Rader (2002, p. 242), entre 1973 e 2002, houve mais de 5.000 publicações revisadas [por pares] relacionadas aos temas de instrução do usuário de biblioteca e letramento informacional. Na década de 1970, as pesquisas se concentravam nos Estados Unidos, no Reino Unido, no Canadá, na Nova Zelândia e na Austrália, sempre no âmbito de bibliotecas. Em 2002, mais de 300 publicações abordaram o tema de letramento informacional, provenientes de países como o México, a Espanha, a China, a Alemanha, além da América do Sul e dos países citados acima, entre outros.

Rader destaca que, mesmo em países como Rússia e China, o ensino de habilidades relacionadas ao letramento informacional passou a ser reconhecido como necessário. Ou seja,

no final do século XX o letramento informacional alcançou relevância no âmbito internacional (RADER, 2002, p. 245).

A promoção de uma sociedade mais igualitária, assim como a necessidade de garantir a existência das instituições democráticas, desempenha um papel importante na definição do letramento informacional desde meados da década de 1970⁴⁸, como podemos observar na afirmação do Major Robert Owens, bibliotecário e congressista americano, feita em 1976:

Além do letramento informacional para uma maior eficácia e eficiência do trabalho, o letramento informacional é necessário para garantir a sobrevivência das instituições democráticas. Todos os homens são criados iguais, mas eleitores com recursos de informação estão numa posição de tomar decisões mais inteligentes do que os cidadãos que não são letrados em informação. A aplicação dos recursos de informação ao processo de tomada de decisão para cumprir responsabilidades cívicas é uma necessidade vital⁴⁹. (OWENS, 1976, p. 27)

Ao longo das décadas, a definição e a conceituação do letramento informacional foram sendo modificadas. Collen Addison e Eric Meyers, em 2013, propõem que as diferentes conceituações de letramento informacional sejam analisadas sob três perspectivas: 1) letramento informacional como aquisição de habilidades para a era da informação; 2) letramento informacional como o cultivo de hábitos da mente (por meio de modelos cognitivos e atividades que envolvem informação, relacionadas a resolução de problemas); 3) letramento informacional como engajamento em práticas sociais em contextos específicos (essa perspectiva pode ser associada aos multiletramentos) (ADDISON; MEYERS, 2013)⁵⁰.

Dentre as tantas definições possíveis para o letramento informacional, citamos aquela proposta por Christina Doyle, em 1994: “letramento informacional é a capacidade de acessar, avaliar, e usar a informação proveniente de fontes variadas”⁵¹, grifo nosso (DOYLE, 1994, p. 6).

A definição de Doyle (1994) ecoa, ainda que de forma sintética, aquela proposta pela Associação Americana de Bibliotecas (*American Library Association* - ALA), alguns anos antes, em um relatório de 1989. O relatório da ALA apresenta a seguinte definição de letramento informacional:

Para ser letrada em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e ter a capacidade de localizar, avaliar, e usar eficazmente essa informação. Preparar tais cidadãos exigirá que as escolas e faculdades integrem o letramento informacional em seus currículos, compreendendo sua importância, e

⁴⁸ Cf., por exemplo, David Bawden (2001), p. 232, e, também, Angela Sample (2020), p. 2.

⁴⁹ Tradução nossa de: “*Beyond information literacy for greater work effectiveness and efficiency, information literacy is needed to guarantee the survival of democratic institutions. All men are created equal but voters with information resources are in a position to make more intelligent decisions than citizens who are information illiterates. The application of information resources to the process of decision-making to fulfill civic responsibilities is a vital necessity*”.

⁵⁰ Texto disponível em: <http://InformationR.net/ir/18-3/colis/paperC27.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

⁵¹ Tradução nossa de: “*Information literacy is the ability to access, evaluate, and use information from a variety of sources*”.

desempenhem um papel de liderança, capacitando indivíduos e instituições a aproveitar as oportunidades inerentes à sociedade da informação. Basicamente, peças letradas em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Sabem como aprender porque elas sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação, e como usá-la de modo que os outros possam aprender com elas. São pessoas preparadas para a *educação continuada*⁵², porque elas sempre podem encontrar a informação necessária para qualquer tarefa a ser feita ou decisão a ser tomada. (Grifo nosso) (ALA, 1989)^{53 54}

Destacamos o trecho “pessoas letradas em informação são aquelas que aprenderam a aprender”, pois algo semelhante é apresentado por Kelley Gasque. Segundo ela, o letramento informacional é um

processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de competências para buscar e usar a informação na resolução de problemas ou tomada de decisões. O letramento informacional é um processo investigativo, que propicia o aprendizado ativo, independente e contextualizado; o pensamento reflexivo e o aprender a aprender ao longo da vida. Pessoas letradas têm capacidade de tomar melhores decisões por saberem selecionar e avaliar as informações e transformá-las em conhecimento aplicável. (grifo nosso) (GASQUE, 2013, p. 5)

Esse “aprender a aprender” pode ser considerado a ponte entre este capítulo sobre Letramentos e o próximo capítulo: Autonomia, como veremos adiante.

Ainda no contexto brasileiro, como já tratamos anteriormente, é importante diferenciar os dois processos: alfabetização informacional e letramento informacional. De acordo com Gasque, a alfabetização informacional corresponde à primeira etapa do processo de letramento informacional. Nesse primeiro momento, o aprendiz tem os contatos iniciais com “as ferramentas, produtos e serviços informacionais” (GASQUE, 2013, p. 5), tendo a oportunidade de desenvolver noções de como se dá a organização de dicionários, enciclopédias e bibliotecas, e adquirindo domínio das funções básicas do computador, úteis para obter as informações necessárias. Por essa razão, Gasque propõe que a alfabetização informacional se inicie na educação infantil (GASQUE, 2013, p. 5).

⁵² A expressão em inglês é *lifelong learning*, que pode ser entendida como “a filosofia de aprendizagem ao longo da vida”. Disponível em: <https://hed.pearson.com.br/blog/plataformas-de-aprendizagem/o-que-e-lifelong-learning-e-qual-e-seu-impacto-para-os-estudantes>. Acesso em: 24 nov. 2022. Essa expressão pode ser traduzida como “educação continuada”.

⁵³ American Library Association Presidential Commission on Information Literacy. Final report, Chicago, Ill., 1989. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 24 nov. 2022.

⁵⁴ Tradução nossa de: “*To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. Producing such a citizenry will require that schools and colleges appreciate and integrate the concept of information literacy into their learning programs and that they play a leadership role in equipping individuals and institutions to take advantage of the opportunities inherent within the information society. Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand*”.

1.9 Letramento digital

Na década de 1990, tem-se o surgimento da expressão “letramento digital” que, a partir daí, passa a ser utilizada por vários autores. Nesse contexto, Richard Lanham, em 1995, aponta que a palavra “*literacy*” teve, aos poucos, seu significado estendido de “capacidade de ler e escrever” para, na era digital, “capacidade de entender a informação, qualquer que seja a forma em que ela seja apresentada” (LANHAM, 1995, p. 198).

Apesar de não ter sido o primeiro a utilizá-la, Paul Gilster, em seu livro intitulado *Digital Literacy*, oferece uma definição para a expressão letramento digital: “a capacidade de usar e entender a informação apresentada em múltiplos formatos por meio de computadores” (GILSTER, 1997, p. 1), o que, por sua vez, possibilita uma análise crítica da informação e o seu uso de forma adequada na vida do indivíduo. Essa definição nos remete àquela proposta por Christina Doyle para o letramento informacional (“é a capacidade de acessar, avaliar, e usar a informação proveniente de fontes variadas”) – vista anteriormente (DOYLE, 1994, p. 6).

Como apontam Nichols e Stornaiuolo (2019, p. 18), é possível observar componentes de letramentos já existentes na época em que Gilster formulou a sua definição de letramento digital: o letramento informacional (usar e entender a informação), o letramento midiático (múltiplos formatos – como a informação é produzida e consumida), e o letramento computacional (por meio de computadores).

Além disso, Gilster destaca, mais de uma vez, que o pensamento crítico é essencial para o letramento digital, pois é preciso ter a capacidade de avaliar com discernimento a informação obtida *on-line*, devido à (frequente) falta de filtros que garantam a sua veracidade (GILSTER, 1997, p. 2).

Luci Pangrazio, Anna-Lena Godhe e Alejo González López Ledesma (2020) fizeram um levantamento em que identificaram os dez trabalhos sobre letramento digital mais citados nas suas respectivas línguas (inglês, escandinavo e espanhol). Reuniram, dessa forma, trinta trabalhos no total, de acordo com os critérios estabelecidos. A publicação mais citada, tanto quando o letramento digital é abordado como conceito quanto quando é analisado como iniciativa educacional, continua sendo o livro *Digital Literacy*, de Paul Gilster (1987), com 1.568 citações (PANGRAZIO; GODHE; LEDESMA, 2020, p. 446).

Dentre os outros trabalhos em inglês identificados por eles, destacamos: Bawden (2001), com 1.046 citações; Bawden (2008), com 438 citações; Lankshear e Knobel (2008), com 202

citações; Jones e Hafner (2012)⁵⁵, com 259 citações; Alkalai (2004), com 655 citações; e Aviram e Eshet-Alkalai (2006), com 176 citações. Desses, alguns já foram mencionados neste capítulo, enquanto outros serão apresentados em seguida.

Em 2004, Yoram Eshet-Alkalai propôs um quadro conceitual para o letramento digital (ESHET-ALKALAI, 2004). Segundo Alkalai, além das capacidades de usar um software ou operar um dispositivo, o letramento digital envolve outras tantas e complexas habilidades tais como a emocional, a cognitiva, a motora e a sociológica, necessárias para que o usuário desempenhe sua função eficazmente em ambientes digitais (ESHET-ALKALAI, 2004, p. 93). Para Alkalai, o “letramento digital pode ser definido como uma habilidade de sobrevivência na era digital”⁵⁶, sendo formado por um sistema de estratégias e habilidades que os usuários e os aprendizes usam em ambientes digitais (ESHET-ALKALAI, 2004, p. 102).

Seu quadro conceitual para o conceito de letramento digital abarca cinco tipos de letramentos, apresentados ao longo de seu artigo: letramento foto-visual (arte de ler representações visuais); letramento de reprodução (capacidade de criar novos e criativos materiais a partir de outros já existentes), letramento informacional (habilidade cognitiva usada para avaliar eficazmente uma informação, filtrando e identificando as que não são corretas); letramento ramificado (capacidade de não se perder no labirinto que caracteriza o hiperespaço, associado à navegação não-linear); e letramento socioemocional (saber evitar as armadilhas do ciberespaço, bem como saber aproveitar as vantagens da comunicação digital) (ESHET-ALKALAI, 2004, p. 94-102).

Em 2006, Alkalai e Aharon Aviram retomam esse quadro conceitual, bem como os cinco tipos de letramentos envolvidos, além de apresentar três cenários possíveis para análises posteriores da sua teoria sobre o letramento digital (AVIRAM; ESHET-ALKALAI, 2006).

Pangrazio, Godhe e Ledesma (2020, p. 448-449), ressaltam que no contexto espanhol a tradução do termo “*digital literacy*” representa uma dificuldade, pois o termo comumente usado em espanhol é “*alfabetización*” (aliás, como o correspondente em italiano), apesar da diferença de significados desses termos sido observada desde os anos 1980, com as reformas educacionais. Assim, o significado de *alfabetización*, originalmente semelhante ao correspondente em português, passou a englobar também o uso da linguagem escrita em contexto, aproximando-se do termo *literacy*.

⁵⁵ JONES, RH; HAFNER, CA. **Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction**. London and New York: Routledge, 2012.

⁵⁶ Tradução nossa de: “*Digital literacy can be defined as survival skill in the digital era*”.

Dentre os trabalhos espanhóis mais citados, destacamos o de Alfonso Gutiérrez-Martin (2003), com 535 citações, e o de Joan Ferrés e Alejandro Piscitelli (2012), com 288 citações. Em ambos, estabelece-se uma distinção entre os usos instrumental e crítico-reflexivo da tecnologia digital, de tal modo que a informação possa tornar-se conhecimento.

É importante lembrar que, em inglês, um único termo (“*literacy*”) representa dois processos que, embora entrelaçados e paralelos, são diferentes: alfabetização e letramento, seja no contexto do ensino da leitura e da escrita em língua materna, conforme exposto por Soares (SOARES, 2004), seja no contexto digital que nos interessa.

Assim, no âmbito das pesquisas brasileiras, decidimos manter o uso dos termos “alfabetização” e “letramento” para ressaltar que se tratam de conceitos e processos distintos também em outros contextos tais como o digital, o midiático e o informacional. Desse modo, a alfabetização pode ser entendida como o processo de aquisição do sistema (seja ele midiático, informacional, digital ou outro), ou seja, aprender a usar o sistema. O letramento, por sua vez, pode ser entendido como o desenvolvimento de habilidades de uso (das mídias, das informações, das tecnologias digitais, etc.) nas práticas sociais do indivíduo. Faz-se, então, uma transposição da diferenciação proposta por Soares no contexto da aprendizagem da escrita e da leitura (SOARES, 2004, p. 16) para novos contextos.

Observemos, porém, que, diferentemente do proposto por Tfouni (2010) e observado no âmbito de leitura e escrita em língua materna, o letramento digital pressupõe uma alfabetização digital prévia. Em uma pesquisa anterior (ARAGÃO, 2015), isso ficou evidente a partir da situação vivenciada em que duas participantes do curso oferecido, Milena e Venere – ambas, então, com idades acima de 70 anos (ARAGÃO, 2015, p. 86), não tinham nenhuma experiência anterior com o computador e a *Internet* antes do curso (ARAGÃO, 2015, 94). Foi necessário primeiramente “alfabetizá-las” para que elas tivessem condições de utilizar a *Internet* e os recursos digitais.

1.10 Letramento em rede

Em 1994, Charles McClure introduziu o conceito de letramento em rede. Segundo ele, o letramento em rede é a “capacidade de identificar, acessar, e usar a informação eletrônica proveniente da rede”⁵⁷ (McCLURE, 1994, p. 115). McClure afirma, também, que esse

⁵⁷ Tradução nossa de: “*the ability to identify, access, and use electronic information from the network*”.

letramento será uma habilidade crítica para os cidadãos de amanhã que buscam ser produtivos e eficazes em suas vidas profissionais e pessoais (McCLURE, 1994, p. 115).

De acordo com McClure, “filtrar e sintetizar o excesso de informação, determinando quais informações são necessárias em determinadas situações será uma preocupação crucial dos indivíduos da sociedade em rede”⁵⁸ (McCLURE, 1994, p. 119). Para ele, desenvolver mecanismos para filtrar e sintetizar as informações é a única forma possível para lidar com tamanha quantidade de informação (McCLURE, 1994, p. 119).

Essa necessidade de filtrar a informação nos remete à proposta de letramento informacional feita por Alkalai, mencionada anteriormente.

1.11 Letramentos digitais

Devido à sua natureza plural, vários estudiosos preferem utilizar o termo no plural: “letramentos digitais”. Mencionamos, a seguir, alguns deles.

Colin Lankshear e Michele Knobel, em 2008, apesar de reconhecerem que o termo no singular ainda era a forma padrão, preferem utilizar o termo no plural: “letramentos digitais” para destacar a sua pluralidade, como uma extensão da escolha feita nos estudos sobre letramento [tradicional] sob uma perspectiva sociocultural, em que o letramento é visto como uma prática social, tal como proposto por Street⁵⁹ (1984), Lankshear (1987), e Gee⁶⁰ (1996).

Bawden (2008), apesar de utilizar o termo no singular (“*digital literacy*”), a partir da análise das propostas de outros teóricos, propõe quatro componentes, que são geralmente aceitos, para o letramento digital que incluem, entre outros, o letramento midiático e o letramento informacional, como veremos adiante.

Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum adotam o termo no plural inclusive no título de seu livro: *Letramentos Digitais*, e definem “letramentos digitais: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Rodney Jones e Christoph Hafner, na segunda edição de *Understanding Digital Literacies – A Practical Introduction*, explicam que utilizam o termo “letramentos digitais”

⁵⁸ Tradução nossa de: “*Filtering and synthesizing the glut of information and determining which information is needed in what situations will be a critical concern for individuals in the networked society*”.

⁵⁹ STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

⁶⁰ GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses**. 2nd edition. London: Taylor & Francis, 1996.

para se referirem a “práticas de comunicar, relacionar, pensar e “ser” associadas à mídia digital”⁶¹, ressaltando que a compreensão dos letramentos digitais possibilita, ao menos em parte, entender como os tipos de práticas de letramentos podem ser afetados por essas mídias (JONES; HAFNER, 2021, p. 17).

No contexto brasileiro, Magda Soares (2002), a partir da contraposição entre as tecnologias tipográficas e as tecnologias digitais associadas à leitura e à escrita, propõe uma definição de letramento e argumenta que diferentes tecnologias levam a diferentes modalidades de letramento. Portanto, há letramentos, não apenas letramento.

De acordo com Soares, “letramento é [...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145).

Na conclusão, Soares propõe que o termo seja utilizado no plural “letramentos”:

para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.
[...] A conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo. (SOARES, 2002, p. 156)

Assim, em nossa pesquisa também adotamos o termo “letramentos digitais”, para marcar a pluralidade envolvida.

Em relação ao ensino, Gilster afirma que o modelo tradicional está sendo substituído por um novo formato que reforça a “aquisição de capacidades de busca e a aprendizagem de habilidades críticas necessárias para avaliar diferentes tipos de conteúdo. Talvez o professor se torne mais um mediador, um facilitador, e menos um detentor do conhecimento, mas se for esse o caso, o que dizer acerca do modelo de aprendiz que tem servido à cultura humana ao longo da história? Sim, a educação tem de mudar, mas o que mais tem de mudar somos nós mesmos” (GILSTER, 1997, p. 78)⁶².

Desse modo, percebe-se a necessidade de proporcionar situações em que os futuros professores de língua possam desenvolver seus letramentos digitais, sua capacidade de usar, selecionar e criar novos conteúdos com o auxílio das TICs, tornando-os mais autônomos e capacitando-os a auxiliar seus futuros alunos a vivenciar o processo de aprendizagem da língua com mais autonomia.

⁶¹ Tradução nossa de: “*practices of communicating, relating, thinking, and ‘being’ associated with digital media*”.

⁶² Tradução nossa de: “*acquiring search abilities and learning the critical skills necessary to evaluate differing types of content. Perhaps the teacher becomes more of a mediator, a facilitator, and less of a dispenser of knowledge, but if that is the case, what does it say about the apprentice model that has served human culture throughout history? Yes, education must change, but what must change the most is ourselves*”.

Além disso, como as mudanças nas TICs ocorrem rapidamente, é necessário preparar os futuros professores, desenvolvendo neles a capacidade de atualizar seus próprios saberes adquiridos na *Internet* (CILIBERTI, 2012, p. 142).

1.12 Letramentos Digitais ou Competências Digitais?

Antes de elaborar o curso oferecido para coletar os dados da pesquisa, era preciso preparar o questionário que seria aplicado aos participantes do curso. Havíamos refletido sobre o questionário (a parte relacionada aos letramentos digitais) por ocasião do relatório de qualificação, mas tínhamos tido dificuldades em relação a quais seriam as perguntas mais adequadas para a nossa pesquisa. Naquela época, encontramos alguns testes *on-line*. Porém, percebemos que eles não seriam muito úteis (por apresentarem perguntas específicas e, muitas vezes, ultrapassadas).

Assim, decidimos pesquisar novamente os questionários disponíveis na *Internet* que abordassem letramentos digitais. Descobrimos, então, que vários dos testes disponíveis e mais conhecidos/utilizados mais recentemente são sobre competências digitais, baseados em um quadro europeu comum de competências semelhante àquele usado para línguas estrangeiras. A comissão europeia elaborou materiais sobre as competências digitais, sendo um dos mais recentes o *DigComp 2.1 (The Digital Competence Framework for Citizens – Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos)*, de 2017⁶³. Também foi lançado um material voltado para os educadores – *DigCompEdu (European Framework for the Digital Competence of Educators – Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores)*, também de 2017⁶⁴.

Ao ler sobre as competências digitais, percebemos que as descrições eram semelhantes às definições de letramentos digitais estudadas. Surgiu, então, a dúvida: são o mesmo conceito ou não? Segundo Kelley Gasque, apesar da expressão “*Information Literacy*” ser comumente traduzida por “competência informacional” no Brasil (GASQUE, 2010, p. 83), o letramento é o processo de aprendizagem que leva a um conhecimento funcional e a conhecimentos aplicáveis ou “saber fazer”, estes conhecimentos, por sua vez, seriam as competências

⁶³ Na verdade, em março de 2022, foi lançado o DigComp 2.2. Cf. VUORIKARI, Rina; KLUZER, Stefano; PUNIE, Yves. **DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens**, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-48882-8, doi:10.2760/115376, JRC128415. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>. Acesso em: 22 nov. 2022.

⁶⁴ Tanto o DigCompEdu quanto o DigComp 2.1 estão disponíveis em português de Portugal. Cf. LUCAS, Margarida.; MOREIRA, António. **DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores**. Aveiro: UA, 2018. E, também, LUCAS, Margarida.; MOREIRA, António. **DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso**. Aveiro: UA, 2017.

(GASQUE, 2010, p. 88). Ou seja, de acordo com o proposto por ela, as competências seriam um produto do letramento e, portanto, a expressão em português correspondente a “*information literacy*” deveria ser “letramento informacional”.

Vale mencionar que o termo “*competence*” é utilizado, no campo da psicologia behaviorista, pela primeira vez por Robert White, em 1959, em seu artigo *Motivation Reconsidered: the concept of competence* (WHITE, 1959). No campo da linguística, por outro lado, Dell Hathaway Hymes apresenta publicamente o seu conceito de Competência Comunicativa, pela primeira vez, em 1966 (CAZDEN, 1996, p. 3) – e seu artigo *On Communicative Competence* é publicado em 1972 (HYMES, 1972b).

Em paralelo, porém, o conceito de competência se sobressai na literatura voltada para a área de estratégia de gestão, na década de 1990, no contexto de iniciativas de treinamento de recursos humanos, conforme constatam Françoise Le Deist e Jonathan Winterton (LE DEIST; WINTERTON, 2005).

No contexto educacional, o conceito de competência é introduzido com o objetivo de “superar a lacuna existente entre os conhecimentos propiciados pela escola e aqueles requeridos pelo mercado” (GASQUE, 2010, p. 86).

Por outro lado, encontramos um artigo que contribui para esclarecer essa questão. Nesse trabalho, Maria Spante, Sylvana Hashemi, Mona Lundin e Anne Algers expõem que os termos “letramentos digitais” e “competência digital” têm sido usados como sinônimos ou como suporte/complemento⁶⁵ um do outro (SPANTE *et al.*, 2018).

Elas fizeram um levantamento bibliográfico de artigos em inglês publicados entre 1997 e 2017, utilizando os termos “*digital competenc**” e “*higher education*”, e, separadamente, “*digital literac**” e “*higher education*” – o asterisco permite que sejam levados em conta os termos no singular e no plural. Inicialmente, das 135 publicações encontradas que atendiam aos critérios estabelecidos, 36 abordavam competência digital, enquanto 99 tratavam de letramento digital. Dessas, algumas publicações foram descartadas levando-se em conta os critérios estabelecidos na pesquisa e o número final de artigos revisados foi reduzido para 28 relacionados à competência digital e 79 sobre letramento digital.

Mencionamos alguns pontos interessantes da sua análise: o termo “*digital literacy*” surge em 1997, enquanto o termo “*digital competence*” aparece apenas em 2006. As pesquisas provenientes do Reino Unido, dos Estados Unidos e da Ásia utilizam mais o termo “*digital literacy*”, já aquelas realizadas na Europa e na América do Sul adotam o termo “*digital*

⁶⁵ No artigo, o termo em inglês é *underpin*.

competence”. *Digital literacy* é utilizado mais no âmbito da pesquisa acadêmica, enquanto *digital competence* é escolhido no âmbito das (propostas) políticas. Além disso, há definições em que os termos se complementam e se aproximam, e outras em que há incongruências entre eles (SPANTE *et al.*, 2018, p. 16).

Provavelmente, esses pontos expliquem por que não nos deparamos com o termo “competência digital” antes. Estudando letramentos digitais desde o nosso mestrado, a bibliografia utilizada abordava *digital literacy/literacies*, sem nos darmos conta de que havia um entrelaçamento entre aquela e os estudos sobre competência(s) digital(is).

Anna-Lena Godhe faz uma análise semelhante no contexto dos currículos e documentos de políticas educacionais dos países nórdicos. Para isso, aborda os conceitos “*digital literacy*” e “*digital competence*” e suas utilizações e traduções na Suécia, Dinamarca, Finlândia e Noruega (GODHE, 2019).

A partir da sua análise, Godhe conclui que apenas a Finlândia possui um currículo que se refere especificamente ao letramento, ainda que, na verdade, aborde os multiletramentos associados à competência digital (GOEDHE, 2019, p. 32).

Diante do exposto, optamos por manter o uso do termo “letramentos digitais”, mais utilizado do que “competências digitais” – termo mais recente, porém, analisando com cautela os trabalhos e testes que abordem as competências digitais de forma a confirmar ou não o seu uso como sinônimo de letramentos digitais.

1.13 Componentes dos Letramentos Digitais

Vários estudiosos propõem listas com letramentos que podem ser entendidos como componentes dos letramentos digitais. Nesta seção, apresentamos, brevemente, algumas propostas que, de certa forma, dialogam com a análise da nossa pesquisa. Dentre essas, há aquelas que já foram introduzidas ao longo deste capítulo e outras que ainda não tinham sido mencionadas.

Apesar de tratar especificamente do letramento informacional unido ao letramento computacional, como vimos, Jeremy Shapiro e Shelley Hughes (1996) sugerem sete dimensões para o letramento informacional que correspondem, por sua vez a sete letramentos:

- letramento em ferramenta;
- letramento em recursos;
- letramento socioestrutural;

- letramento em pesquisa;
- letramento em publicação;
- letramento em tecnologias emergentes;
- letramento crítico.

Esses letramentos podem ser facilmente incorporados aos letramentos digitais ou identificados em seus componentes descritos em outras listas.

Yoram Eshet-Alkalai, em 2004, por sua vez, propôs – como abordado anteriormente, um quadro conceitual para o letramento digital composto por cinco letramentos:

- letramento foto-visual;
- letramento de reprodução;
- letramento informacional;
- letramento ramificado;
- letramento socioemocional.

David Bawden, levando em conta a definição de Gilster e as propostas de outros estudiosos, propõe, em 2008, quatro componentes para o letramento digital (BAWDEN, 2008, p. 29-30):

- alicerces - constituídos pelo letramento *per se*, o letramento computacional e o letramento em TIC;
- repertório (prévio) de conhecimentos do próprio indivíduo em relação ao mundo da informação e à natureza de suas fontes;
- competências centrais, envolvendo o letramento informacional e o letramento midiático, a leitura e sua compreensão em formatos digitais ou tradicionais, a criação e comunicação de informações digitais, e avaliação da informação;
- perspectivas e atitudes – relacionadas aos letramentos social e moral, além da aprendizagem independente.

Segundo Bawden, o letramento social/moral seria o mais difícil de “inculcar” nas mentes dos aprendizes (BAWDEN, 2008, p. 30).

Sean Cordes, em 2009, apresenta uma base para os letramentos multimodais a partir de princípios dos letramentos informacional, midiático, visual, multicultural. Segundo Cordes, apesar da leitura e da escrita ainda serem a base para o conhecimento, devido à acelerada expansão da quantidade de informações disponíveis, o letramento vai além da capacidade de leitura e escrita, exigindo um conjunto complexo de habilidades que inclui avaliação, síntese,

análise, acesso e uso da informação em seus múltiplos modos de apresentação (CORDES, 2009, p. 1).

É exatamente nesse contexto que Cordes introduz a sua lista de letramentos (CORDES, 2009, p. 3):

- letramento informacional (capacidade de avaliar as informações provenientes de vários tipos de mídia, reconhecendo quando uma informação é necessária, sabendo localizá-la por meio de recursos tecnológicos, e utilizando-a com eficácia);
- letramento visual (capacidade de usar, criar e analisar vídeos e imagens a partir de mídias e tecnologia, possibilitando comunicação, pensamento crítico, compreensão e tomada de decisão);
- letramento multicultural (capacidade de reconhecer diferenças e semelhanças nas crenças, valores e culturas de povos/localidades diferentes, comparando-as e apreciando-as);
- letramento midiático (capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens a partir de vários modos, gêneros e formas de mídia);
- letramento multimodal (entendido como a síntese dos múltiplos modos de comunicação, a qual pode levar a múltiplos e novos sentidos).

A utilização do prefixo “multi-” no letramento multicultural e no letramento multimodal nos remete aos multiletramentos, propostos pelo Grupo de Nova Londres, em 1996, conforme vimos no início deste capítulo. Naquela abordagem, os contextos multiculturais e a multimodalidade dos textos ganhavam destaque, exatamente como proposto por Cordes. De fato, logo no início de seu artigo, Cordes menciona os multiletramentos e o Grupo de Nova Londres (CORDES, 2009, p. 2).

Ainda segundo Cordes, o letramento multimodal representaria a união de letramentos em múltiplos modos, permitindo uma interação entre aqueles sob uma nova perspectiva (CORDES, 2009, p. 3).

Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum (2016) também propõem uma lista de letramentos, apresentando-a em um quadro que agrupa os letramentos em quatro grupos focais (linguagem, informação, conexões, e (re)desenho), indicando, também, seus graus de complexidade. Reproduzimos, a seguir, o seu quadro dos letramentos digitais.

Quadro 1.1 – Quadro dos letramentos digitais (2016)

	Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
COMPLEXIDADE CRESCENTE	*	Letramento impresso Letramento em SMS		
	**	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório	
	***		Letramento em pesquisa	Letramento pessoal
		Letramento em multimídia	Letramento em informação Letramento em filtragem	Letramento em rede Letramento participativo
	****	Letramento em jogos Letramento móvel		Letramento Intercultural
	*****	Letramento em codificação		Letramento Remix

Fonte: Reprodução do quadro proposto por (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 21).

Os letramentos em negrito no quadro 1.1 indicam, na verdade, macroletramentos, ou seja, letramentos que englobam outros letramentos. Observando o quadro 1.1, podemos identificar letramentos que ainda não foram apresentados neste capítulo:

- letramento impresso (na verdade, é o letramento tradicional que envolve leitura e escrita);
- letramento em SMS (capacidade de comunicação em “internetês”, com abreviações e emoticons);
- letramento em jogos;
- letramento móvel (capacidade de criar e interpretar eficazmente representações de sentido por meio de dispositivos móveis);

- letramento remix (capacidade de redesenhar, de criar novos sentidos a partir de modificações de materiais já existentes).

Os demais letramentos foram abordados anteriormente nas propostas de outros autores. Ressaltamos, porém, que o letramento em rede atualmente se refere à capacidade de se conectar com outras pessoas por meio das redes pessoais e/ou profissionais, possibilitando troca de informações, comunicação e colaboração. Ou seja, ao longo do tempo, os letramentos são ressignificados e adaptados às novas realidades.

Em seu site, Mark Pegrum apresenta outras duas versões do quadro 1.1, uma de 2018 e outra de 2022⁶⁶, em que novos letramentos são incluídos. Em particular, a versão de 2022 corresponde àquela da segunda edição do livro de Dudeney, Hockly e Pegrum (2022). Reproduzimos no quadro 1.2 a versão mais recente do quadro de letramentos digitais proposto por Pegrum., em que novos letramentos foram adicionados em relação àqueles apresentados no quadro 1.1.

⁶⁶ Disponível em: <https://markpegrum.com/overview-of-digital-learning/digital-literacies/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

Quadro 1.2 – Quadro dos letramentos digitais 3.0 (2022)

	Primeiro foco: Comunicando	Segundo foco: Informando	Terceiro foco: Colaborando	Quarto foco: (Re)desenhando
COMPLEXIDADE CRESCENTE	Letramento impresso			
	Letramento em SMS (+ letramento reconstrutivo)			
	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório (+ let. em hashtag)		
		Letramento em pesquisa	Letramento pessoal (+ let. em segurança)	
	Letramento multimodal	Letramento em filtragem	Letramento em rede Letramento participativo	
	Letramento imersivo (+ let. em jogos) (+ let. em XR ⁶⁷)	Letramento informacional (+ letramento em dados)	Letramento Intercultural	Letramento em atenção
	Letramento espacial			
	Letramento móvel			
	Letramento em codificação (+ letramento em tecnologia) (+ letramento em IA)		Letramento ético	Letramento Crítico (+ let. móvel crítico) (+ let. material cr.) (+ let. filosófico cr.) (+ let. acadêmico cr.) Letramento Remix

Fonte: Reprodução do quadro proposto por Mark Pegrum⁶⁸ (2022).

⁶⁷ Letramento em XR: letramento em realidade estendida (*extended reality* – XR, relativa a tecnologias imersivas, tais como: realidade virtual, realidade aumentada e realidade mista).

⁶⁸ Disponível em: <https://markpegrum.com/overview-of-digital-learning/digital-literacies/>. Acesso em: 11 dez. 2022

1.14 Testes disponíveis

Como mencionamos anteriormente, vários testes sobre letramentos digitais disponíveis *on-line* se mostram ultrapassados. Alguns abordam, na verdade, a alfabetização computacional, como o exemplo abaixo:

“Stephan cria uma apresentação comercial usando o Microsoft Office PowerPoint® 2010. Ele salva o arquivo com o nome *Apresentacao.ppt*. Stephan abre o arquivo para fazer algumas alterações e quer salvá-lo com um nome diferente. Qual dos comandos abaixo no menu Arquivo Stephan usa para salvar o arquivo com um nome diferente?

- A. Salvar B. Salvar como
C. Enviar para D. Configurações da página”⁶⁹

Por outro lado, outros testes mais recentes são dirigidos aos professores, como é o caso do teste brasileiro *Guia EduTec*⁷⁰, que permite avaliar o nível de “competência digital” do professor por meio de uma autoavaliação. Vale ressaltar que, os resultados podem não coincidir com o verdadeiro nível de “competência digital” do professor avaliado, pois o docente pode ter um nível maior, mas não adotar as tecnologias digitais apresentadas nas questões.

Desse modo, quando o contexto é o de formação de professores, não nos parece que esse teste seja adequado para identificar o nível de competência/letramento do futuro professor.

Na década de 2010, o governo chileno possuía uma política denominada *enlaces*, destinada a desenvolver as habilidades digitais dos estudantes chilenos. Em 2011, realizou-se a primeira avaliação dos alunos participantes do programa, por meio de uma amostra nacional. Na edição de 2013, como parte dessa avaliação, havia um questionário para os alunos responderem e outro para seus pais. Apesar de não ser tão recente, várias perguntas do questionário ainda são relevantes para mapear o comportamento dos respondentes em relação às tecnologias, suas dificuldades e suas habilidades. O site não está mais disponível *on-line*, mas Ignacio Jara e Magdalena Claro analisam os resultados da avaliação da rede Enlaces realizada em 2011 (JARA; CLARO, 2012).

⁶⁹ Tradução nossa de: “*Stephan creates a business presentation by using Microsoft Office PowerPoint® 2010. He saves it with the name *Presentation.ppt*. Stephan opens the file to make some changes, and he wants to save it with a different name. Which of the following commands on the File menu will Stephan use to save the file with a different name? A. Save B. Save As C. Send To D. Page Setup*”.

Disponível em: <https://www.proprofs.com/quiz-school/story.php?title=ntc3otu0>. Acesso em: 15 jan. 2019.

⁷⁰ Disponível em: <https://guiaedutec.com.br/>. Acesso em: 11 out. 2020.

Outro teste *on-line* encontrado é o italiano Digital IQ⁷¹ que, a partir do segundo semestre de 2022 deixou de ser disponibilizado, tendo sido substituído pelo *Benessere Digitale Scuole*⁷² (Bem-estar digital – Escolas, em tradução livre), que oferece materiais e um teste de competência digital baseado no DigComp 2.1.

O último teste que mencionamos é o iTest⁷³, proposto pela University Exeter, do Reino Unido. Apesar de não ser um dos mais recentes, é um teste simples, que possui licença Creative Commons (do tipo CC BY-NC-SA), que permite alterações e adaptações a partir do teste original. Além disso, a partir das trinta respostas, é possível fazer um gráfico do tipo “radar” que apresenta uma “fotografia” do perfil do estudante, além de ser possível verificar a descrição de cada nível para cada um dos seis parâmetros mapeados, com sugestões para aprimorar os parâmetros mapeados. Esse teste será apresentado com mais detalhes na metodologia e na análise.

⁷¹ Era disponível em: <https://www.digitaliq.it/>. Acesso em: 09 mar. 2021.

⁷² Disponível em: <https://www.benesseredigitalescuole.it/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

⁷³ O arquivo em pdf do teste está disponível em:

http://as.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/academicsservices/educationenhancement/collaborate/iTest_v2.5.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

2. AUTONOMIA E ENSINO DE LÍNGUAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama histórico da pesquisa sobre autonomia no contexto da linguística aplicada à aquisição de línguas, e, em particular, a abordagem escolhida nesta pesquisa e suas aplicações no nosso contexto. Este tema está relacionado com o nosso trabalho, pois um dos nossos objetivos é investigar e analisar a relação entre autonomia e letramentos digitais e como eles contribuem na formação de professores de línguas estrangeiras.

Durante a análise dos dados da nossa pesquisa de Mestrado (ARAGÃO, 2015), uma questão foi apontada e abordada, ainda que de forma não aprofundada: a autonomia do aprendiz⁷⁴. Esta pesquisa dá continuidade àquela, agora no contexto de formação de professores.

Desde os anos 1970, vários pesquisadores analisaram o termo “autonomia”, tanto no contexto particular de ensino-aprendizagem de línguas, quanto em contextos mais gerais, como por exemplo, psicologia da educação, filosofia da educação e sociologia da educação. Apesar do termo ser relacionado, na maior parte das vezes, à autonomia do aprendiz, vários desses estudos levaram também à análise da autonomia do professor. Neste capítulo, abordamos ambos os casos, mas daremos ênfase à autonomia do aprendiz.

Antes, porém, vale a pena fazer algumas considerações sobre a etimologia da palavra “autonomia”. A palavra “autonomia” vem do grego antigo *αὐτονομία*, autonomia, que, por sua vez, deriva de autônomo (*autonomos*), junção de *autos-* (si mesmo) e *nómos* (lei). Sua origem está relacionada ao direito que os romanos atribuíam a algumas cidades gregas de serem governadas pelas suas próprias leis⁷⁵. O sentido original da palavra seria, de acordo com o dicionário *on-line* Houaiss, o “direito de reger-se segundo leis próprias”. O mesmo dicionário atribui a utilização da palavra em português, provavelmente, à influência do termo francês “*autonomie*”, sendo que seu primeiro uso registrado em português é de 1783⁷⁶, enquanto o primeiro uso de *autônomo* remonta a 1818.

Em inglês, os primeiros usos conhecidos de *autonomy* e *autonomous*, de acordo com o dicionário *on-line* Merriam-Webster, remontam a 1623 e 1799, respectivamente. Em francês, o

⁷⁴ Ibidem, p. 39 – 40.

⁷⁵ Cf., por exemplo, as informações disponíveis em: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Autonomie>. Acesso em: 2 dez. 2022.

⁷⁶ Informações disponíveis em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 2 dez. 2022.

primeiro registro de *autonomie* é de 1596, enquanto o de *autonome* é de 1751⁷⁷. Em italiano, segundo o dicionário *Il Nuovo de Mauro online*, o primeiro uso de *autonomia* ocorreu antes de 1739, enquanto *autonomo* remonta a 1755⁷⁸.

A palavra “autonomia” possui correspondentes em mais de vinte línguas europeias⁷⁹, e a gama de sentidos associados ao termo varia de língua para língua, podendo englobar desde o sentido político/jurídico associado à independência e soberania de um país (mais próximo do significado etimológico), passando pelo sentido filosófico atribuído por Kant (1724-1804), até o período de tempo em que um aparelho pode funcionar sem necessidade de recarregamento de energia.

2.1 Breve panorama da pesquisa sobre autonomia

A década de 1970 marca o início dos estudos sobre autonomia em ensino de línguas. Em 1979, o Conselho Europeu publicou *Autonomie et Apprentissage des Langues Étrangères* (Autonomia e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), de Henri Holec. A versão em inglês (*Autonomy in foreign language learning*) foi lançada em 1981 e é a versão citada na maioria dos trabalhos posteriores⁸⁰. Ambas são obras raras, mas a edição francesa foi publicada (digitalizada) *on-line* em junho de 2016, como parte do projeto de digitalização dos livros indisponíveis do século XX^{81 8283}.

Holec escreveu seu trabalho no contexto de educação de adultos, em que um dos objetivos era fazer com que o homem deixasse de ser “produto da sua sociedade” e passasse a ser “produtor da sua sociedade” (JANNE, 1977 *apud* HOLEC, 1979)⁸⁴. Para definir *autonomia* no contexto de ensino-aprendizagem de línguas ele se utiliza do termo proposto por Bertrand

⁷⁷ Informações disponíveis em: <https://www.cnrtl.fr/etymologie/autonomie> e <https://www.cnrtl.fr/etymologie/autonome>. Acesso em: 2 dez. 2022.

⁷⁸ Disponível em: <https://dizionario.internazionale.it/>. Acesso em: 2 dez. 2022.

⁷⁹ Por exemplo, *autonomie* em alemão, francês, holandês, romeno e tcheco; *autonomia* em eslovaco, espanhol, finlandês, húngaro, italiano, polaco e português; *autonomija* em croata, esloveno, letão e lituano.

⁸⁰ HOLEC, Henri. **Autonomy in foreign language learning** (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe). Oxford: Pergamon, 1981.

⁸¹ Informações disponíveis em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48081187>. Acesso em 15 jan. 2019. É possível adquirir a edição para Kindle nos sites europeus da amazon.

⁸² Como utilizamos o texto francês, nossa citação indicará, sempre, o ano de 1979 (diferentemente da grande maioria dos autores pesquisados que associam Holec ao ano de 1981).

⁸³ Durante as correções deste trabalho, encontramos o pdf desta obra. Disponível em: <http://www.lerif.net/A-GRAF/membres/Textes/CONSEIL%20DE%20LA%20COOPERATION%20CULTURELLE.pdf>. Acesso em: 06 maio 2023.

⁸⁴ JANNE, H., Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des Adultes. **Report CCC/EES**, v.77, 3E, p. 14, Strasbourg: Council of Europe, 1977.

Holec, Henri. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* (Travaux Conseil) (French Edition). Hatier (réédition numérique FeniXX). Edição do Kindle.

Schwartz em seu livro *L'éducation demain*, em um contexto mais amplo. Segundo Schwartz, a autonomia é: “a capacidade de assumir a responsabilidade de suas próprias questões [ou negócios]”⁸⁵. Holec, então, define o termo “autonomia” como sendo “a capacidade de assumir a sua própria aprendizagem”^{86 87} (grifo do autor) (HOLEC, 1979). Para ele, essa capacidade não é inata, mas pode ser adquirida ou de maneira natural ou por meio de um aprendizado formal (HOLEC, 1979). Observemos que, apesar de semelhantes, a definição de Holec foi pensada no contexto específico do ensino – aprendizagem de línguas, enquanto Schwartz definiu *autonomia* em um contexto mais abrangente de ensino.

A partir da sua definição contextualizada em que *questões/negócios* dão lugar à *aprendizagem*, Holec (1979) apresenta o aluno de uma aprendizagem autodirigida como responsável, em maior ou menor escala, pela “determinação dos objetivos, (pela) definição dos conteúdos e dos programas, (pela) seleção de métodos e técnicas, (pelo) controle do desenvolvimento da aquisição (e pela) avaliação da aquisição”⁸⁸. No caso da autodireção total, o aprendiz é totalmente responsável por todos os aspectos mencionados.

É importante ressaltar o contexto em que Holec propôs a sua definição de *autonomia*. Seu livro era voltado para a aprendizagem autodirigida. No âmbito do ensino de línguas, os anos 1970 foram marcados pela abordagem comunicativa no ensino de línguas, com materiais didáticos que incentivavam a escolha do aluno e buscavam aumentar a sua autonomia, e com atividades comunicativas, jogos e *role plays*, tanto na Europa (materiais didáticos) quanto nos Estados Unidos (atividades comunicativas) (SAVIGNON, 1991, p. 264-265). No campo da psicologia/pedagogia, havia o Construtivismo. Dentre outros, podemos mencionar os psicólogos Jean Piaget (suíço) e Lev Vygotsky (russo). No início do século XX, Piaget observou o desenvolvimento cognitivo das crianças. Em 1967, ele introduz o termo “construtivismo”. Vygotsky, por sua vez, observou as interações entre crianças e entre crianças e adultos nas décadas de 1920 e de 1930⁸⁹.

David Little, ao citar o termo “autonomia do aprendiz” no contexto de educação de adultos no início dos anos 1980, sugere que seria uma questão de “aprendizes fazendo coisas sozinhos”. Nos anos 1990, a autonomia do aprendiz foi se tornando objetivo principal dos currículos. Em 2007, quando seu artigo foi publicado, Little ponderou que a autonomia do

⁸⁵ Tradução nossa de “*la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires*”.

⁸⁶ Na versão em inglês: “*the ability to take charge of one's own learning*”.

⁸⁷ Tradução nossa de “*la capacité de prendre en charge son propre apprentissage*”.

⁸⁸ Tradução e adaptação nossa de “*dans le cas d'une autodirection totale, l'intervention de l'apprenant se situe aux niveaux de : - la détermination des objectifs - la définition des contenus et des progressions - la sélection des méthodes et techniques - le contrôle du déroulement de l'acquisition - l'évaluation de l'acquisition*”.

⁸⁹ Veja, por exemplo, Lightbown e Spada, (2006, p. 20).

aprendiz passou a ser “uma questão não necessariamente de aprendizes fazendo coisas sozinhos, mas para eles mesmos” (LITTLE, 2007, p. 14).

Nestes mais de 40 anos de utilização do termo “autonomia” na área de ensino–aprendizagem de línguas e em outras correlatas, várias outras definições foram propostas. Algumas, inclusive, com a utilização de termos diferentes para designar o mesmo conceito, como veremos mais adiante. Contudo, segundo Phil Benson, a definição de *autonomia do aprendiz* feita por Holec “tem se mostrado notavelmente robusta e continua sendo a mais amplamente citada na área”⁹⁰ (BENSON, 2006, p. 22).

Em 1991, David Little propôs a sua definição (provisória, em suas palavras) do termo. Segundo ele, autonomia (do aprendiz) é

uma aptidão – para o distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisões, e ação independente. Isso pressupõe, mas também implica, que o aprendiz desenvolverá um tipo particular de relação psicológica com o processo e o conteúdo da sua aprendizagem. A aptidão para autonomia será evidenciada tanto no modo como o aluno aprende quanto na forma como ele ou ela transfere o que foi aprendido para contextos mais amplos⁹¹. (LITTLE, 1991, p. 4)

Em 1995, ele retoma a definição de Holec ao afirmar que “a base da autonomia do aprendiz é que ele/ela aceite a responsabilidade da sua aprendizagem”⁹² (LITTLE, 1995, p. 175). Nesse mesmo trabalho, Little afirma que a autonomia do aprendiz possui duas dimensões: uma comunicativa e outra pedagógica, interdependentes entre si. Segundo ele, essa interdependência fornece condições para que o abismo, que tantas vezes separa o uso da língua (relacionado à autonomia em língua) da aprendizagem de língua (relacionada à autonomia em aprendizagem de língua), seja transposto⁹³.

Para responder à questão sobre qual é o processo envolvido na internalização das funções a partir do plano social indo para o psicológico, Little (2004a, p. 20) recorre à teoria de Vygotsky sobre os três tipos de linguagens que fazem a mediação entre a interação social e a cognição individual: linguagem social – linguagem egocêntrica – linguagem interior (VYGOTSKY, 2010, p. 65). Assim, pode-se mostrar que “toda aprendizagem humana pode requerer uma dimensão social, especialmente quando o objeto da aprendizagem é a linguagem,

⁹⁰ Tradução nossa de: “has proved remarkably robust and remains the most widely cited definition in the field”.

⁹¹ Tradução nossa de: “is a *capacity* - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts”.

⁹² Tradução nossa de: “The basis of learner autonomy is that the learner accepts responsibility for his or her learning”.

⁹³ Ibidem, p. 176.

e isso mostra como nossa autonomia psicológica deriva da interdependência social”⁹⁴ (LITTLE, 2004a, p. 20).

A partir dessa perspectiva sócio-interativa da aprendizagem, Little enuncia seus três princípios pedagógicos fundamentais, nomeados com pequenas variações em trabalhos diferentes, conforme podemos ver no quadro 2.1 abaixo.

Quadro 2.1: Três princípios pedagógicos de David Little

1999	2004	2007
<i>learner empowerment</i>	<i>learner empowerment</i>	<i>learner involvement</i>
<i>appropriate target language use</i>	<i>learner reflection</i>	<i>learner reflection</i>
<i>using language as a cognitive tool</i>	<i>appropriate target language use</i>	<i>target language use</i>

Fontes: LITTLE, 1999, LITTLE, 2004a, e LITTLE, 2007.

Observamos que o termo “*empowerment*” foi substituído, mais recentemente, por “*involvement*”, provavelmente devido ao crescente uso do segundo significado de *empowerment*: “*the process of giving a group of people more freedom or rights*”⁹⁵ ⁹⁶. Desse modo, optamos por usar as seguintes expressões em português: princípio do envolvimento⁹⁷ do aprendiz, princípio da reflexão do aprendiz e princípio do uso da língua alvo (LITTLE, 2007).

O princípio do envolvimento do aprendiz estabelece que o professor precisa atrair seus alunos para seus próprios processos de aprendizagem, compartilhando com eles a responsabilidade de seleção dos conteúdos que serão abordados, das atividades e materiais didáticos, administrando a interação da turma e avaliando os resultados da aprendizagem. Little ressalta, porém, que nem todos os alunos estarão preparados para assumir essa responsabilidade desde o primeiro dia de aula. Cabe ao professor desenvolver, aos poucos, essa capacidade dos aprendizes (LITTLE, 2007, p. 23).

O princípio da reflexão do aprendiz está relacionado com o primeiro princípio, pois, para que todas as escolhas envolvidas sejam feitas é preciso pensar sobre o que será feito. Contudo, também é necessário que os aprendizes saibam avaliar os resultados da aprendizagem, identificando os pontos fracos e fortes para que possam direcionar de forma adequada a fase seguinte da aprendizagem. Assim como o princípio do envolvimento do aprendiz, a reflexão do

⁹⁴ Tradução nossa de: “*all human learning may require a social dimension, especially when the object of learning is a language; and it shows how our psychological autonomy derives from social interdependence*”.

⁹⁵ Definição obtida na versão *on-line* monolíngue do *Cambridge Dictionary*, disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/empowerment>. Acesso em: 15 jan. 2019.

⁹⁶ O primeiro significado é: *the process of gaining freedom and power to do what you want or to control what happens to you*. Disponível em <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/empowerment>. Acesso em: 15 jan. 2019.

⁹⁷ Julia Matos, em sua dissertação de Mestrado, também optou por usar o termo “envolvimento” (MATOS, 2012, p. 17).

aprendiz é um processo contínuo que deve ser estimulado pelo professor, sendo implementada de forma interativa por meio de discussões em grupo (LITTLE, 2004a, p. 22).

O princípio do uso da língua alvo determina que o professor deve usar a língua alvo de forma adequada, possibilitando, dessa forma, que seus alunos usem a língua alvo para uma comunicação genuína desde o início do curso (LITTLE, 2004a, p. 22). O ensino deve ser feito por meio de comunicação na língua alvo. Quando a língua alvo é usada durante toda a aula – tanto pelo professor quanto pelos alunos, os aprendizes têm condições de, aos poucos, desenvolver seu raciocínio na língua alvo, ou seja, passam a pensar na nova língua, o que é importante para que os alunos desenvolvam sua autonomia como aprendizes e como usuários da língua⁹⁸ (respectivamente, autonomia em aprendizagem da língua e autonomia no uso da língua).

Para que a aplicação desse terceiro princípio seja bem-sucedida é preciso que haja um uso efetivo de atividades em (pequenos) grupos e o uso apropriado da escrita (LITTLE, 2007, p. 25), esta deve ser estimulada de maneira colaborativa. Tal escrita colaborativa possibilita uma discussão/reflexão sobre a língua enquanto o texto é elaborado, além de permitir a prática da pronúncia e da entonação na língua alvo na leitura feita posteriormente⁹⁹.

Concordamos com David Little no que diz respeito ao uso comunicativo da língua alvo desde o início do curso de línguas. Especialmente quando as línguas são vizinhas, como no nosso contexto (Italiano como língua estrangeira para brasileiros).

Phil Benson, assim como Little, parte da definição de autonomia proposta por Holec para apresentar a sua definição do termo. Segundo Benson, autonomia é a “capacidade de controlar aspectos importantes da própria aprendizagem de línguas”¹⁰⁰ (BENSON, 2013b, p. 839). Além disso, a autonomia é um conceito complexo e multidimensional. Em uma análise sob uma perspectiva filosófica, Benson afirma que a autonomia possui três aspectos que vão, respectivamente, do caso mais restrito ao mais geral: autonomia do aprendiz de língua, autonomia do aprendiz e autonomia pessoal¹⁰¹ - autonomia em aprendizagem de língua, autonomia em aprendizagem e autonomia na vida (BENSON, 2012, p. 29 - 30).

Por outro lado, como a autonomia é multidimensional, Benson argumenta que a autonomia

assume diversas formas de acordo com a pessoa, o ambiente, e múltiplos fatores contextuais e micro-contextuais. Os aprendizes manifestam autonomia de maneiras muito diferentes, o que permite uma variedade de concepções sobre os tipos de

⁹⁸ Ibidem, p. 23.

⁹⁹ Idem, 2004, p. 23.

¹⁰⁰ Tradução nossa de: “*capacity to control important aspects of one's learning*”.

¹⁰¹ Ibidem, p. 840.

autonomia que deveriam ser direcionadas para contextos específicos¹⁰². (BENSON, 2011, p. 16)

Assim, também é necessário levar em conta o contexto social do aprendiz na análise da autonomia.

Sara Cotterall analisa as definições de autonomia propostas por Holec, por Little, e por Benson, já apresentadas neste trabalho, destacando aspectos relevantes de cada uma delas (COTTERALL, 2008, p. 110). Segundo Cotterall, a definição de Holec se concentra em aspectos técnicos da aprendizagem. Little, por sua vez, ressalta a dimensão psicológica da autonomia, considerando-a uma capacidade universal. Finalmente, Benson acrescenta uma terceira dimensão na sua definição de autonomia: são levados em conta elementos sociais e políticos¹⁰³.

Cotterall, então, propõe três níveis de autonomia: metodológico (definição de Holec), psicológico (definição de Little) e de conteúdo (definição de Benson) associados, respectivamente, a como e quando os alunos aprendem, como eles pensam e administram sua aprendizagem, e o que e onde eles aprendem. Acrescenta, também, que os três níveis interagem entre si¹⁰⁴.

Interessada em estudar as estratégias de aprendizagem relacionando-as com a autonomia, Rebecca Oxford propõe a sua definição de autonomia:

Autonomia do aprendiz é a (a) capacidade e disposição de realizar uma tarefa linguística sem auxílio, com adaptabilidade relacionada a demandas situacionais, com transferibilidade para outros contextos relevantes, e com reflexão, acompanhada de (b) ação relevante (o uso, geralmente consciente e intencional, de estratégias de aprendizagem adequadas) refletindo tanto a capacidade quanto a disposição¹⁰⁵. (OXFORD, 1999, p. 111)

Segundo ela, a autonomia do aprendiz propicia uma maior proficiência na língua alvo. A situação pode ser esquematizada usando os cinco A's (em inglês):

Ability, attitude, + action = autonomy → achievement.

Capacidade, atitude, + ação = autonomia → aproveitamento.

Podemos observar que Oxford define o termo “autonomia” baseando-se nas estratégias de aprendizagem. Portanto, tais estratégias desempenhariam um papel importante na autonomia do aprendiz e, por consequência, na sua proficiência na língua alvo (OXFORD, 1999, p. 111).

¹⁰² Tradução nossa de: “takes many different forms according to the person, the setting, and multiple contextual and micro-contextual factors. Learners display autonomy in very different ways, which allows for a variety of views of the kinds of autonomy that should be aimed at in particular contexts”.

¹⁰³ Ibidem, p. 110 – 111.

¹⁰⁴ Ibidem, p. 111.

¹⁰⁵ Tradução nossa de: “Learner autonomy is the (a) ability and willingness to perform a language task without assistance, with adaptability related to the situational demands, with transferability to other relevant contexts, and with reflection, accompanied by (b) relevant action (the use, usually conscious and intentional, of appropriate learning strategies) reflecting both ability and willingness”.

Apesar dos inúmeros estudos feitos na área de Estratégias de Aprendizagem no ensino de línguas, Little ressalta que “abordagens que equiparam o processo de ‘autonomização’ com ‘treinamento de estratégias’ não têm sido tão bem-sucedidas: os benefícios do ensino de estratégias [de aprendizagem] aos aprendizes ainda precisa ser demonstrado”¹⁰⁶ (LITTLE, 2003a, p. 2).

Leslie Dickinson define autonomia em termos de “aprender a aprender”¹⁰⁷ (DICKINSON, 1994, p. 2) e afirma que se trata essencialmente de uma atitude em relação à aprendizagem e não de metodologia.

A ideia de “aprender a aprender” também está presente na reflexão feita por Cristina Pietraróia:

Tornar ‘autônomo’ o aluno de língua estrangeira: eis uma proposta que, mais do que ambiciosa, traduz uma necessidade iminente no campo do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, a de ensinar o aluno a ‘aprender a aprender’ para ser o próprio condutor de sua aprendizagem, familiarizando-o e integrando-o profundamente a esse processo (PIETRARÓIA, 1997, p. 320).

Da mesma forma, Holec, referindo-se à aprendizagem autodirigida de uma língua, afirma que “é necessário aprender a aprender”¹⁰⁸ (HOLEC, 1991, p. 3).

Ernesto Macaro (2001), na introdução de seu livro *Learning Strategies in foreign and second language classrooms*, afirma que “aprender a aprender, então, é um dos principais passos em direção a este conceito indefinível do qual todos falam, mas que ninguém realmente define: autonomia”¹⁰⁹, grifo nosso (MACARO, 2001, p. 3). É interessante observar que, apesar de apontar o conceito de autonomia como indefinível, sua frase se inicia com “aprender a aprender” e termina com “autonomia”, ou seja, de certa forma, apesar da sua abordagem ser pautada nas estratégias de aprendizagem, Macaro apresenta uma definição de autonomia.

Segundo Macaro, assumir o controle da própria aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à língua, também é um aspecto imprescindível para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Porém, Macaro conclui que, em um certo sentido, “todas as estratégias do aprendiz são sobre assumir o controle de sua aprendizagem”¹¹⁰ (MACARO, 2001, p. 225).

Antes de abordar a sua definição de autonomia, Dickinson apresenta três equívocos comuns sobre o conceito a partir do que autonomia não é (DICKINSON, 1994, p. 3):

¹⁰⁶ Tradução nossa de: “Approaches that equate the process of ‘autonomisation’ with ‘strategy training’ have been less successful: the benefits of teaching learners strategies have still to be demonstrated”.

¹⁰⁷ Tradução nossa de: “learning to learn”.

¹⁰⁸ Tradução nossa de: “il faut apprendre à apprendre”.

¹⁰⁹ Tradução nossa de: “learning to learn, then, is one of the first major steps towards that elusive concept that everyone talks about but nobody ever really defines: autonomy”.

¹¹⁰ Tradução nossa de: “all learner strategies are about taking control of one’s learning”.

- 1) *Autonomia do aprendiz ou da aprendizagem não é uma licença para se comportar sem limites.* Os alunos (adultos) “devem aceitar as normas da sala de aula, a autoridade do professor e os direitos dos outros”¹¹¹.
- 2) *Autonomia não é fundamentalmente uma questão de ambiente físico da aprendizagem.* Segundo Dickinson, “não há contradição entre aprendizagem autônoma e aprendizagem em sala de aula”¹¹².
- 3) *Ajudar os alunos a se tornarem autônomos não é uma ameaça para o trabalho do professor.* O professor continua sendo “o especialista de respeito na língua e no ensino da língua”¹¹³.

Tendo mostrado o que a autonomia não é, Dickinson afirma que a autonomia na aprendizagem se trata de, essencialmente, uma questão de atitude em relação à aprendizagem. Um aprendiz autônomo é aquele que assume a responsabilidade pela própria aprendizagem, tomando decisões a esse respeito (DICKINSON, 1994, p. 4). Para que isso ocorra, é necessário que o aprendiz possua um conhecimento pessoal sobre a aprendizagem de línguas de tal modo que consiga tomar decisões que sejam, pelo menos em parte, corretas. De acordo com Dickinson, é possível treinar os aprendizes menos experientes para que eles adquiram esses conhecimentos. Portanto, para ele, a aprendizagem da autonomia deve ser considerada um objetivo da educação, não um método¹¹⁴ (DICKINSON, 1994, p. 5).

Assim como Dickinson, David Little apresenta as cinco [definições] “negativas” sobre o que a autonomia não é, em um texto de 1990. Em 1994, as cinco “negativas” são apresentadas em um capítulo de outro livro de coletânea de trabalhos, editado por Ann Swarbrick, cuja edição eletrônica foi lançada em 2003 (edição utilizada neste trabalho).

Segundo Little (2003b, p. 81), as cinco “negativas” são:

- Autonomia não é sinônimo de autoinstrução, ou seja, não se trata de aprender sem um professor.
- No contexto da sala de aula, o professor não abdica da sua responsabilidade em nome da autonomia, não se trata de deixar que os alunos façam as coisas da melhor maneira possível para eles [sem que ocorra interação entre professor-aluno].

¹¹¹ Tradução nossa de: “*Learning or learner autonomy is not a license to behave without constraint*” e “*must accept the conventions of the classroom, the authority of the teacher and the rights of others*”.

¹¹² Tradução nossa de: “*Autonomy is not primarily a matter of the physical setting of learning*” e “*there is no contradiction between autonomous learning and learning in a classroom*”.

¹¹³ Tradução nossa de: “*Helping learners to become autonomous is not a threat to the teacher's job*” e “[*The teacher remains*] *the authoritative expert in the language and in language teaching*”.

¹¹⁴ Adaptação nossa de: “*Learning autonomy for me, then, is a goal of education rather than a procedure or a method*”.

- Autonomia não é algo que os professores fazem para seus alunos. Portanto, não se trata de um método de ensino.
- Autonomia não é um comportamento único, descrito com facilidade.
- Autonomia não é um estado invariável a ser alcançado pelos alunos.

Percebemos que, tanto para Little quanto para Dickinson, a autonomia não pode ser considerada um método de ensino, mas um objetivo a ser alcançado.

Ou seja, a autonomia não descarta o professor, pelo contrário, professor e alunos têm participação ativa no processo. Sua natureza é dinâmica, variando de acordo com os contextos envolvidos. De acordo com Little, a autonomia está associada à relação psicológica que o aprendiz estabelece com o processo e o conteúdo da aprendizagem (LITTLE, 2003b, p. 81).

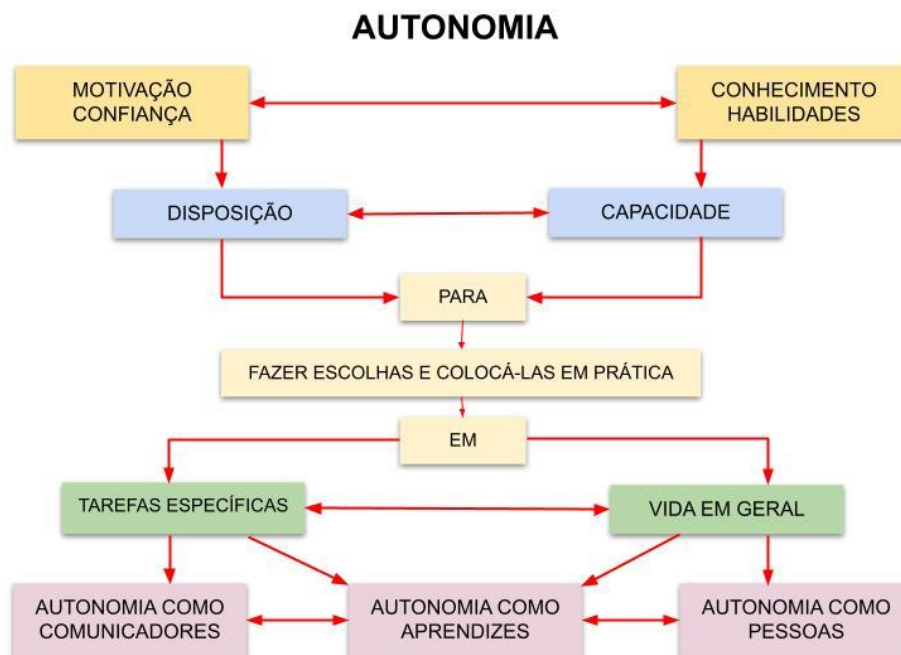
Apesar de também abordar a autonomia no contexto da aprendizagem de línguas, William Littlewood prefere não associar a autonomia apenas ao tipo específico geralmente analisado: a autonomia do aprendiz. No lugar desse uso restrito, ele atribui ao termo “autonomia” um sentido mais amplo: capacidade de pensar e agir de maneira independente que pode ocorrer em qualquer situação, inclusive na aprendizagem. Isso permite uma análise da autonomia em três domínios: comunicação (na língua), aprendizagem e, por transferência, vida pessoal (LITTLEWOOD, 1996, p. 427-428).

Segundo Littlewood, uma pessoa autônoma tem a aptidão (*capacity*) de fazer escolhas que regem suas ações de maneira independente. A essa aptidão, ele atribui dois componentes: a capacidade (*ability*) e a disposição (*willingness*), que, por sua vez, também possuem dois componentes. A capacidade é composta pelo conhecimento necessário para fazer as escolhas, e pelas habilidades (*skills*)¹¹⁵ necessárias para colocar em prática as escolhas mais adequadas. A disposição, por sua vez, é composta pela motivação e pela confiança para assumir a responsabilidade pelas escolhas feitas. Todos os componentes são interligados, ou seja, um aumento no conhecimento e nas habilidades leva a um aumento na confiança do aluno em desenvolver suas atividades. Da mesma forma, quanto mais confiante o aluno se sente, maior será a sua capacidade de mobilizar seus conhecimentos e habilidades para realizar suas tarefas (LITTLEWOOD, 1996, p. 428).

Littlewood propõe um diagrama para ilustrar a autonomia, seus componentes e seus domínios de atuação, que reproduzimos, com algumas adaptações na figura 2.1 a seguir.

¹¹⁵ Preferimos deixar os termos em inglês indicados no nosso texto, pois os termos em português são próximos entre si.

Figura 2.1: Quadro conceitual sobre autonomia proposto por Littlewood.



Fonte: (LITTLEWOOD, 1996, p. 430).

Apesar da proposta de atribuir componentes à autonomia remeter-nos aos componentes dos letramentos digitais apresentados no capítulo anterior, é a segunda parte da figura 2.1 que nos interessa neste trabalho. Ou seja, embora os estudos sobre autonomia e motivação¹¹⁶ tenham sua importância também no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, é a sua proposta de três domínios para a autonomia – comunicação (na língua alvo), aprendizagem (de língua), e vida pessoal, que será retomada na análise feita mais adiante.

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, apesar de não utilizar o termo “autonomia”, afirma que:

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. [...] É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive.

[...] Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. É ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento (grifo nosso). (FREIRE, 1996, p. 47)

¹¹⁶ Cf. os trabalhos de Zoltán Dörnyei sobre motivação como, por exemplo: DÖRNYEI, Zoltán. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications, **Language Learning**, v. 53, S1, p. 3-32, 2003. Veja também os estudos de Ema Ushioda sobre motivação e autonomia. Por exemplo, USHIODA, Ema. Motivation as a socially mediated process. In: LITTLE, David; RIDLEY, Jennifer; USHIODA, Ema. **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003.

Ou seja, embora a palavra autonomia não compareça nesse trecho, podemos identificar ao menos quatro menções a ela no texto de Paulo Freire: o aprendiz que assume a autoria do conhecimento, o educando/aprendiz que toma em suas mãos a responsabilidade do conhecimento, o(a) professor(a) que deve estimular o educando a se apropriar dessa responsabilidade, e o(a) professor(a) que ensina, além do conteúdo, a aprender. Podemos associar a primeira menção à definição dada por Holec para a autonomia: “a capacidade de assumir a sua própria aprendizagem” (HOLEC, 1979).

Balasubramanian¹¹⁷ Kumaravadivelu propõe duas visões complementares da autonomia do aprendiz: uma visão restrita, associada ao “aprender a aprender”, que seria seu objetivo principal, e uma visão ampla, cujo objetivo principal seria “aprender para libertar” (*learn to liberate*). Kumaravadivelu cita alguns estudiosos que utilizam a abordagem do “aprender a aprender”, dentre os quais encontramos David Little e Leslie Dickinson (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 133).

Segundo ele, as pesquisas feitas com essa abordagem propiciaram taxonomias úteis sobre as estratégias de aprendizagem e, dentre outros estudiosos, menciona Rebecca Oxford como representante dessa linha de pesquisa (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 135).

De acordo com Kumaravadivelu, enquanto na visão restrita da autonomia o “aprender a aprender” é um fim em si mesmo, na visão ampla, se trata de um meio para se alcançar um fim: o “aprender para libertar” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 141). Como representantes da abordagem ampla, ele cita, dentre outros, Paulo Freire¹¹⁸, com sua defesa do desenvolvimento de uma consciência sociopolítica que possibilita o engajamento na luta social, e Phil Benson, com a sua “versão política” para a autonomia do aprendiz (BENSON, 1997).

Contudo, mais recentemente, Benson concluiu que a análise da autonomia a partir das três versões que ele propôs (técnica – associada à gestão da aprendizagem, psicológica – baseada em processos cognitivos, e política – voltada para o conteúdo da aprendizagem) não era tão útil, pois, geralmente, é relacionada às diferentes ênfases dadas nas abordagens (BENSON, 2013a, p. 62).

¹¹⁷ Um agradecimento especial à Profa. Fernanda Ortale por fornecer-nos essa preciosa informação (o nome do Kumaravadivelu).

¹¹⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

2. 2. Autonomia, um conceito que transcende o mundo ocidental

Apesar do conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas ter sido formulado inicialmente na Europa, como exposto anteriormente, a noção de autonomia está presente há muito tempo também em contextos não-ocidentais, como veremos a seguir.

Richard Smith aponta que a conferência sobre autonomia do aprendiz realizada em 1994, Em Hong Kong, pode ser considerada um marco na “internacionalização” dessa área, reunindo pesquisadores não apenas da Europa, mas também da Ásia, Nova Zelândia, Austrália e outros países, interessados no ensino de línguas modernas (SMITH, 2008, p. 7).

Certamente, as pesquisas desenvolvidas sobre autonomia no ensino-aprendizagem do inglês – seja como língua estrangeira (*English as Foreign Language – EFL*) ou como língua segunda (*English as a Second Language – ESL*) – contribuíram grandemente para a difusão da área ao redor do mundo. Contudo, vale lembrar que a definição mais citada de autonomia na aprendizagem de línguas, e uma das primeiras, foi proposta do Henri Holec, em 1979, na França, como visto no início deste capítulo. Ou seja, não é um campo de pesquisa restrito à língua inglesa.

Benson ressalta que os debates sobre autonomia e cultura questionam se o conceito de autonomia, baseado em discursos ocidentais sobre educação, filosofia e psicologia, poderiam ser relevantes em contextos culturais não-ocidentais (BENSON, 2013a, p. 69). Há, porém, estudos que mostram que o conceito de autonomia é relevante também nesses contextos.

A seguir, mencionamos alguns estudos que demonstram que o conceito de autonomia não é restrito ao contexto ocidental. Ressaltamos que nosso interesse acadêmico diz respeito apenas ao conceito de autonomia. Portanto, as ideologias associadas presentemente a alguns países não impedem que os estudos sobre autonomia sejam abordados.

Segundo Hebert Pierson, as atitudes dos alunos, muitas vezes reticentes e passivas, que favorecem a autoridade do professor em Hong Kong, seriam decorrentes de políticas educacionais da época da colonização britânica e não de fatores associados à milenar cultura chinesa. Com o objetivo de demonstrar que a tradição pedagógica chinesa é coerente com as melhores práticas de aprendizagem autônoma, Pierson apresenta alguns pensamentos de estudiosos das Dinastias Chinesas (PIERSON, 1996, p. 55).

Por exemplo, Wong Yang-min (1472 – 1529), da Dinastia Ming, criticava a ênfase no treinamento da memória, alegando que, dessa forma, os verdadeiros ensinamentos das sagas

ancestrais se perderiam (CHIANG, 1963, *apud* PIERSON, 1996, p. 55)¹¹⁹. Ch'ingtsze (1032 – 1107), da Dinastia Sung, e anterior a Wong, já afirmava que não bastava simplesmente memorizar os fatos, era necessário – e mais importante, compreender suas causas (CHIANG, 1963, *apud* PIERSON, 1996, p. 55-56)¹²⁰.

Pierson menciona também outros dois estudiosos da Dinastia Sung: Lu Tung-lai (1137 – 1181) e Chu Hsi (1130 – 1200). Para Lu Tung-lai, o mais importante é assimilar (“digerir”) cuidadosamente o que se obtém dos livros, de tal forma que esse conhecimento seja incorporado à experiência pessoal. Além disso, segundo Lu Tung-lai, “o jovem que é brilhante e memoriza uma grande quantidade de informação não deve ser admirado, mas sim aquele que pensa cuidadosamente e busca a verdade diligentemente”¹²¹ (PIERSON, 1996, p. 56).

As ideias propostas por Chu Hsi, por sua vez, se aproximam do que hoje entendemos como aprendizagem autônoma. Para ele, o verdadeiro conhecimento precisa ser obtido para e pelo próprio aprendiz. Segundo Chu Hsi, obter conhecimento é como comer, é preciso ter fome de conhecimento, e aprender é satisfazer a essa fome mental. Para aprender bem é necessário querer aprender, não porque os pais e professores queiram, nem para satisfazer as expectativas deles, mas porque o aprendiz está ansioso por aprender. O aprendiz precisa aprender por si mesmo¹²². Chu Hsi defende a autonomia do aprendiz ao afirmar:

Se você está em dúvida, pense por si mesmo. Não dependa dos outros para encontrar explicações. Suponha que não haja ninguém a quem você possa perguntar, você pararia de aprender? Se você se livrar do hábito de ser dependente dos outros, você progredirá em seu estudo¹²³.

Há ainda um antigo provérbio chinês, atribuído a Lao-Tsé, que também podemos relacionar com a autonomia: “Dê ao homem um peixe e ele se alimentará por um dia. Ensine um homem a pescar e ele se alimentará por toda a vida”.

Philip Riley acrescenta outro argumento que contraria a ideia de que a autonomia seja apenas uma ideologia ocidental imposta a outras culturas ao redor do mundo: os estudos feitos nas áreas de filosofia e história da educação e, de maneira mais geral, na história das ideias. Segundo esses estudiosos, tratar essas ideias como novas ou como criações originais de uma cultura ou país em particular é historicamente impreciso e etnocêntrico (RILEY, 1996, p. 145).

De acordo com esses estudiosos e suas análises feitas a partir de citações e de uma vasta gama de tradições pedagógicas e práticas, a maior parte das sociedades, senão todas, têm levado

¹¹⁹ Chiang Monlin, **Chinese culture and education: a historical and comparative survey**. Taipei: World Book Co., 1963, p. 87.

¹²⁰ Ibidem, p. 86.

¹²¹ Tradução nossa de: “*The youth who is bright and memorizes a large amount of information is not to be admired; but he who think carefully and searches for truth diligently is to be admired*”.

¹²² Ibidem, p. 90.

¹²³ Ibidem, p. 90.

em grande consideração a capacidade de pensar, agir e estudar de maneira independente, ainda que essa independência seja um privilégio apenas da elite, devido ao poder conferido a quem desenvolve essa capacidade (RILEY, 1996, p. 146).

Exemplos de exortações tais como aquela feita por Chu Hsi, mencionada acima, são encontrados em qualquer parte do mundo e comprovam que a autonomia não é um artifício europeu recente.

Riley apresenta ainda uma pesquisa feita pela antropóloga Joanna Overing (1988), sobre autonomia pessoal na sociedade dos Piaroa – povo indígena da floresta amazônica que vive ao longo dos afluentes do rio Orinoco, na Venezuela (OVERING, 1999, p. 81).

De acordo com Overing, os Piaroa têm um interesse especial pelo debate intelectual, valorizando a socialidade e, ao mesmo tempo, tendo um forte apreço pela autonomia pessoal (OVERING, 1999, p. 85).

Os Piaroa possuem uma “Teoria da Mente” bem elaborada, segundo a qual os seres humanos se diferenciam dos animais porque possuem uma “vida dos sentidos” e uma “vida de pensamentos” (OVERING, 1988, p. 174). A “vida de pensamentos”, por sua vez, é constituída de dois aspectos: um, associado às capacidades socialmente reflexivas (*ta'kwakomena*) – responsabilidade, consciência, e o outro, relacionado a noções de “tradição” ou “costumes” (*ta'kwanya*) – “competências culturais”. Ou seja, “a «vida de pensamentos» de uma pessoa inclui duas forças distintas, mas interligadas: as habilidades para o pensamento reflexivo [*ta'kwakomena*] e a capacidade para a prática cultural [*ta'kwanya*]” (OVERING, 1999, p. 93).

Ta'kwanya pode ser entendido como o conhecimento e a competência necessários para usar as regras sociais e os costumes do próprio povo, tais como os rituais, a língua, a forma de preparar o alimento, etc. *Ta'kwakomena*, por sua vez, refere-se à própria responsabilidade por tais competências (OVERING, 1988, p. 175), e requer um grau considerável de autonomia que, por esse motivo, é vista como uma virtude muito estimada (RILEY, 1996, p. 147).

Oxana E. Chernova e seus colegas abordam a questão da autonomia do aprendiz no contexto dos Institutos de Ensino Superior na Rússia, em que uma das principais prioridades tem sido desenvolver nos estudantes um alto grau de autonomia. Eles destacam que as línguas estrangeiras têm tido uma crescente importância no sistema educacional superior da Rússia (CHERNOVA *et al.*, 2019, p. 1). Destacamos alguns pontos abordados pelo grupo que julgamos relevantes para os nossos propósitos.

Tendo sido escrito em inglês, o trabalho apresenta-nos informações às quais não teríamos acesso de outra forma, por razões linguísticas. Primeiramente, o artigo apresenta de

forma sucinta a política educacional russa para o século XXI. De acordo com o programa russo para o período de 2016 – 2020, estava previsto que até o ano de 2020 todos os alunos deveriam ter um currículo escolar baseado em [estudos] autodirigidos, com aprendizagem autônoma auxiliada pelas tecnologias da informação (TI), e com a implantação de um sistema flexível de educação/formação continuada (CHERNOVA *et al.*, 2019, p. 2).

Desse modo, deveriam ser desenvolvidas as seguintes competências dos estudantes: “a capacidade de encontrar, classificar, interpretar, analisar, sintetizar e usar a informação obtida; estabelecer metas e atribuir tarefas de maneira independente, e escolher a melhor solução possível; desenvolver um caminho de autodesenvolvimento para a vida; gestão do tempo”¹²⁴. Podemos identificar a primeira competência com o letramento informacional, visto no capítulo anterior, e a segunda e a terceira, com a autonomia. Além disso, é possível observar semelhanças entre as competências almejadas na Rússia e aquelas propostas em vários países ocidentais. Apesar disso, segundo os autores, o nível de autonomia dos estudantes russos não corresponde àquele proposto no programa.

Outro ponto a ser destacado é que o trabalho apresenta não apenas os estudiosos ocidentais da área de autonomia do aprendiz, mas, também, os pesquisadores russos – cujos artigos citados foram escritos em russo a partir dos anos 2000. Apenas o livro de Y. N. Kulutkin, presente nas referências russas, é de 1985¹²⁵. Segundo Kulutkin, a autonomia do aprendiz possui duas manifestações: a externa, associada às atividades e estratégias de aprendizagem, e a interna, relacionada à autorregulação. O aluno é visto como objeto e sujeito do controle, podendo, até certo ponto, tornar-se, ele mesmo, professor (KULUTKIN *apud* CHERNOVA *et al.*, 2019, p. 2)¹²⁶.

A partir da análise das definições de autonomia do aprendiz propostas tanto pelos estudiosos ocidentais quanto pelos russos, Chernova *et al.* concluem que há várias semelhanças entre elas. De acordo com Chernova *et al.*, a definição de autonomia do aprendiz proposta pela maioria dos pesquisadores seria “a capacidade de autorreflexão, responsabilidade pelos resultados das suas atividades de aprendizagem, a capacidade de tomar decisões independentes,

¹²⁴ Tradução nossa de: “*the ability to find, sort out, interpret, analyze, make a synthesis and use of the information obtained; to set goals and assign tasks independently and to make a choice of the best possible solution; to develop a self-development path for life; time-management*”.

¹²⁵ KULUTKIN, Y. N. **Psychology for teaching adults**. Moscow: Progress, 1985. [em russo]

¹²⁶ *Ibidem*.

juntamente com alta motivação e aprendizagem colaborativa com outros estudantes e o professor”¹²⁷ (CHERNOVA *et al.*, 2019, p. 4).

Chernova *et al.* ponderam, porém, que as abordagens ocidental e russa diferem em relação ao papel do professor e das instituições de ensino na formação da autonomia do aluno. Segundo os autores, para os estudiosos ocidentais o aluno totalmente autônomo excluiria o professor e a instituição do processo de aprendizagem, o que não seria possível no contexto educacional russo, marcado por séculos de autoridade e subordinação à opinião do professor. Dessa forma, o professor precisaria participar do processo de formação da autonomia do aprendiz (CHERNOVA *et al.*, 2019, p. 4). Vale ressaltar, porém, que tanto David Gardner como outros estudiosos ocidentais entendem que a autonomia total é um ideal que geralmente não alcançado (GARDNER, 2000, p. 50), ou seja, o professor continua participando do processo de aprendizagem mesmo no contexto ocidental.

Levando em conta a análise feita, Chernova *et al.* propõem sua definição de autonomia do aprendiz:

a capacidade de um indivíduo de realizar conscientemente suas atividades educacionais que visam a criação de um produto educacional pessoalmente significativo, avaliando adequada e reflexivamente esse produto, interagindo de maneira construtiva e criativa com o ambiente educacional e os membros das atividades educacionais, assumindo a responsabilidade pelo processo e pelo produto dessa atividade¹²⁸. (CHERNOVA *et al.*, 2019, p. 4-5)

Podemos observar que, apesar de manter o aluno como aquele que “assume a responsabilidade pelo processo/aprendizagem, essa definição leva em conta o contexto particular da Rússia, já mencionado.

Essas adaptações feitas nas definições da autonomia são possíveis devido à natureza multidimensional da autonomia (BENSON, 2011, p. 16). Assim, levando em consideração o que foi abordado nesta seção, podemos afirmar, como David Little, que, sendo um fenômeno psicológico, a autonomia do aprendiz transcende as diferenças culturais (LITTLE, 2003a, p. 3) e, portanto, também vai além das fronteiras do mundo ocidental.

¹²⁷ Tradução nossa de: “*the ability to self-reflect, responsibility for the results of one’s learning activities, the ability to make independent decisions along with high motivation and learning in collaboration with other students and the teacher*”.

¹²⁸ Tradução nossa de: “*an ability of an individual to consciously carry out his educational activities aimed at creating a personally significant educational product, self-reflex and adequately evaluate this product, accumulate positive experience, interact constructively and creatively with the educational environment and members of educational activities, taking responsibility for the process and product of this activity*”.

2.3. Autonomia do professor

Para que a autonomia do aprendiz seja estimulada e desenvolvida, é necessário que o professor também seja autônomo, pois, segundo Macaro, “a autonomia dos alunos reflete a autonomia dos professores”¹²⁹ (MACARO, 2001, p. 271).

Contudo, segundo Benson, o conceito de autonomia do professor, apesar da sua importância, é problemático, pois, não há um consenso em relação ao seu significado: no contexto de ensino de línguas, a autonomia do professor é entendida como um atributo profissional do professor que se associa à autonomia do aluno, enquanto no contexto de educação de professores, a autonomia corresponde, geralmente, à liberdade profissional do professor em relação às suas escolhas educacionais e curriculares (BENSON, 2006, p. 30).

Em 1990, Dick Allwright¹³⁰ introduziu a ideia de autonomia do professor na área de ensino de línguas e, em 1995, David Little desenvolveu o conceito. Little lembra que, geralmente, a busca pela autonomia do aprendiz está associada a uma mudança de papel do professor que, deixando de lado o papel de provedor (e, diríamos, muitas vezes, detentor) de informações, assume o papel de facilitador de aprendizagem e gestor de seus recursos (LITTLE, 1995, p. 178). Vale ressaltar que essa visão do professor como facilitador é uma das grandes contribuições de Carl Rogers, além de ser essencial para abordagens baseadas em sala de aula que promovem a autonomia na aprendizagem de línguas (BENSON, 2013a, p. 35).

Segundo Little, assim como os aprendizes verdadeiramente bem-sucedidos são, antes de tudo, autônomos, os professores bem-sucedidos também são autônomos: possuem um forte senso de responsabilidade pessoal pelo seu ensino, e exercem o mais alto grau de controle afetivo e cognitivo do processo de ensino, por meio de análise e reflexão contínuas (LITTLE, 1995, 179).

Além disso, supondo que a autonomia do aprendiz e a autonomia do professor sejam interdependentes, Little conclui que para se promover a autonomia do aprendiz é necessário se promover a autonomia do professor. Dessa forma, segundo ele, a promoção da autonomia do aprendiz passa a ser uma questão de educação/formação de professores sob dois aspectos: fornecendo-lhes as habilidades necessárias para desenvolver a autonomia de seus futuros

¹²⁹ Tradução nossa de: “*the autonomy of learners mirrors the autonomy of teachers*”.

¹³⁰ ALLWRIGHT, Dick. Autonomy in language pedagogy. In: **CRILE Working Paper 6**. Centre for Research in Education: University of Lancaster, 1990. Cf. também: ALLWRIGHT, Dick. The death of the method. In: **CRILE Working Paper 10**. Centre for Research in Education, University of Lancaster, 1991.

alunos, e possibilitando que eles experimentem, em primeira pessoa, a autonomia de aprendiz durante a sua formação (LITTLE, 1995, p. 179-180).

Little argumenta que, assim como os aprendizes que têm maiores chances de se tornar usuários independentes na sua língua-alvo são aqueles que tiveram experiências em sala de aula que os estimulavam nesse sentido, os professores de línguas com maiores chances de êxito ao promover a autonomia de seus alunos são aqueles que, durante a sua própria formação, foram estimulados a serem autônomos (LITTLE, 1995, p. 180).

Assim, segundo Little, a formação de professores deve englobar os mesmos processos de negociação que são necessários para a promoção da autonomia do aprendiz. Tudo deve ser negociado: “objetivos e metas de aprendizagem, conteúdo do curso, as maneiras como o conteúdo do curso é mediado, tarefas de aprendizagem, e a avaliação do desempenho do aluno”¹³¹, tendo como base para tal negociação o “reconhecimento de que no processo pedagógico, tanto professores quanto alunos podem aprender, e tanto alunos quanto professores podem ensinar”¹³²¹³³. Little indica Carl Rogers (1983)¹³⁴ como sendo uma das melhores fontes de exemplos práticos para esse tipo de iniciativa (LITTLE, 1995, p. 180).

Segundo Phil Benson e Jing Huang, as propostas de Little (1995) para a autonomia do professor são apropriadas para o contexto de formação de professores, pois se baseiam na ideia de professor como aprendiz do ofício do ensino (BENSON; HUANG, 2008, p. 429).

2.4. Autonomia e tecnologia

A associação da autonomia com as tecnologias educacionais é anterior ao surgimento da *Internet*. Os primeiros centros de auto acesso (*self-access centres*) – mais comuns na América do Norte, Ásia e Europa, ofereciam materiais para estudo autodirigido na língua estudada, tais como áudio e vídeo. Atualmente, a tecnologia é parte integrante de várias formas de estudo, de um modo ou de outro, relacionadas à autonomia: ensino a distância, autoinstrução, aprendizagem de idioma fora da sala de aula, tandem, etc. (BENSON, 2013a, p. 145).

Mark Warschauer e Deborah Healey apresentam uma breve história da aprendizagem de línguas assistida por computador (em inglês, *computer-assisted language learning – CALL*),

¹³¹ Tradução nossa de: “*Aims and learning targets, course content, the ways in which course content is mediated, learning tasks, and the assessment of learner achievement*”.

¹³² Tradução nossa de: “*recognition that in the pedagogical process teachers as well as students can learn, and students as well as teachers can teach*”.

¹³³ *Ibidem*, p. 180.

¹³⁴ ROGERS, Carl. **Freedom to Learn**. 2nd ed. New York: Merrill, 1983. [1969]

que pode ser dividida em três estágios: CALL – aprendizagem behaviorista, CALL – aprendizagem comunicativa, e CALL – aprendizagem integrativa, associados a um período histórico, ao nível de tecnologia disponível e à abordagem pedagógica utilizada (WARSCHAUER; HEALEY, 1998, 57).

Entre as décadas de 1960 e de 1970, tem-se o estágio behaviorista, com softwares desenvolvidos ou adaptados para a aprendizagem de língua, baseados em exercícios repetitivos. O computador funcionava como um tutor mecânico que permitia a repetição infinita dos exercícios por parte dos alunos¹³⁵.

No final dos anos 1970 e início da década de 1980, surge o estágio comunicativo, baseado em princípios comunicativos, com atividades que enfatizavam o uso das formas, ensinando a gramática de maneira implícita. As atividades incluíam simulações, reconstrução de textos e jogos. No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, os professores começavam a adotar uma visão mais sociocognitiva do ensino, enfatizando o uso da língua em contextos sociais autênticos¹³⁶.

Nesse contexto, surge o estágio integrativo da aprendizagem CALL, com uma perspectiva que busca integrar as habilidades (leitura, escrita, fala, compreensão oral) e a tecnologia no processo de aprendizagem de línguas¹³⁷.

Em relação à autonomia, Benson aponta que um aspecto importante da aprendizagem CALL é que, ao controlar o teclado (do computador), o aprendiz controlaria o seu processo de aprendizagem. Contudo, se os materiais utilizados pelo aluno não são flexíveis ou se não há um suporte adequado que possibilite a aprendizagem do aluno, esse controle pode não ocorrer (BENSON, 2013a, p. 147).

Como os estágios propostos por Warschauer e Healey antecedem a difusão do uso da *Internet*, Benson sugere que, desde o início do século XXI, a aprendizagem CALL passou para um quarto estágio, baseado no uso da *Internet*, e, provavelmente, se encontra no quinto estágio, associado à Web 2.0 e às tecnologias móveis. Segundo Benson, esses novos estágios seriam uma extensão da (CALL) aprendizagem comunicativa da década de 1980, com ênfase na elaboração de tarefas que usam recursos e aplicativos digitais existentes e no ambiente da aprendizagem (BENSON, 2013a, p. 148).

Segundo Benson, as abordagens para o ensino-aprendizagem de línguas baseadas em tecnologias podem ser favoráveis à autonomia de três modos:

¹³⁵ Ibidem, p. 57.

¹³⁶ Ibidem, p. 57-58.

¹³⁷ Ibidem, p. 58.

(1) colocam o aprendiz (como controlador do dispositivo tecnológico) no controle direto de aspectos fundamentais do processo de aprendizagem, (2) permitem o amplo acesso a fontes autênticas na língua alvo, e (3) também permitem o amplo acesso ao uso interativo autêntico da língua alvo¹³⁸ (BENSON, 2013a, p. 152).

Contudo, Benson ressalta que a promoção da autonomia não depende do uso da tecnologia. Desse modo, as abordagens para o ensino-aprendizagem de línguas baseadas em tecnologias só são favoráveis à promoção da autonomia em contextos nos quais o uso da tecnologia já faz parte do dia-a-dia do aprendiz¹³⁹.

Em seu artigo *Learner Autonomy*, também de 2013, Benson se propõe a argumentar a favor de uma maior sinergia entre a pesquisa sobre letramentos digitais e aquela sobre autonomia na aprendizagem de línguas, pois, segundo ele, o conceito de aprendizagem autônoma de língua pode contribuir para os estudos de letramentos digitais (BENSON, 2013b, p. 839).

A partir dos trabalhos de Lankshear e Knobel (2008) e outros autores, Benson define os letramentos digitais como

as várias práticas comunicativas envolvidas no uso de computadores, que, hoje em dia, envolvem, invariavelmente, o uso de dispositivos móveis, bem como a *Internet*, e envolvem leitura e produção de textos escritos e multimodais, frequentemente fora da escola e para além das fronteiras culturais e linguísticas¹⁴⁰ (BENSON, 2013b, p. 840).

De acordo com Benson, uma das questões mais importantes nos anos seguintes seria, provavelmente, a análise da relação entre os letramentos digitais, a autonomia e a globalização das comunicações interpessoais¹⁴¹. É exatamente esse o contexto da análise que faremos adiante.

¹³⁸ Tradução nossa de: “(1) they place the learner (as controller of the technological device) in direct control of key aspects of the learning process, (2) they allow wider access to authentic target language sources, and (3) they also allow wider access to authentic interactive use of the target language”.

¹³⁹ Ibidem, p. 153.

¹⁴⁰ Tradução nossa de: “the various communicative practices that are involved in the use of computers, which nowadays invariably involve the use of mobile devices and the Internet as well, and involve reading and producing both written and multimodal texts, often out of school and often across linguistic and cultural borders”.

¹⁴¹ Ibidem, p. 841.

3. METODOLOGIA

Uma das formas tradicionais de diferenciar os tipos de pesquisas acadêmico-científicas é dividi-las em dois grupos: a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. Contudo, mais recentemente, segundo David Nunan, essa diferenciação tem sido considerada simplista (NUNAN, 2007, p. 3).

De acordo com Antônio Severino, a pesquisa quantitativa pode ser associada ao modelo de conhecimento científico positivista, segundo o qual as leis científicas são expressas por meio de fórmulas matemáticas, estabelecendo-se, assim, uma relação quantitativa entre o fenômeno estudado e as leis que o regem, em uma configuração experimental-matemática. A pesquisa qualitativa, por sua vez, leva em conta a condição específica do ser humano enquanto sujeito (SEVERINO, 2007, p. 118).

Segundo Nunan, aqueles que defendem essa distinção binária das pesquisas atribuem à pesquisa quantitativa um caráter objetivo, controlado e generalizável; enquanto a pesquisa qualitativa estaria associada a um conhecimento relativo, sendo holística e não-generalizável. (NUNAN, 2007, p. 3).

Em trabalho anterior, Nunan destaca que, apesar das muitas declarações em defesa da natureza complementar das abordagens quantitativa e qualitativa, ainda há uma certa rivalidade entre os defensores de cada abordagem (NUNAN, 1991, p. 252). Segundo Nunan, Rüdiger Grotjahn, em sua análise perspicaz, aponta a crueldade da distinção entre as duas abordagens, sugerindo que a “pesquisa precisa ser analisada em termos da forma dos dados (quantitativos *versus* qualitativos); o método de coleta (não-experimental *versus* quase-experimental) e o método de análise (interpretativo *versus* estatístico)”¹⁴² (GROTJAHN, 1987, *apud* NUNAN, 1991, p. 252)¹⁴³.

Apesar dessa rivalidade, Sharan Merriam salienta que, devido à sua longa tradição em áreas como psicologia, antropologia e sociologia, a pesquisa qualitativa tem alcançado visibilidade nas ciências sociais e em tantas outras áreas, como, por exemplo, a educação (MERRIAM, 2002, p. 3).

¹⁴² Tradução nossa de: “... *research needs to be analyzed in terms of the form of the data (qualitative vs. quantitative), the method of collection (nonexperimental vs. [quasi-]experimental), and the method of analysis (interpretative vs. statistical)*”.

¹⁴³ GROTJAHN, Rüdiger. On the methodological basis of introspective methods. In: FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele. (Eds.). **Introspection in second language research** (p. 54-81). Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

3.1 Pesquisa qualitativa e estudo de caso

Segundo Merriam, para que possamos entender a pesquisa qualitativa, precisamos ter em mente que “o significado é construído socialmente por indivíduos interagindo com seu mundo”¹⁴⁴ (MERRIAM, 2002, p. 3). O mundo, ou a realidade, não é um fenômeno mensurável nem fixo, como assumido na pesquisa quantitativa. Antes, há interpretações e construções múltiplas da realidade que mudam de forma contínua ao longo do tempo. Assim, o objetivo da pesquisa qualitativa é entender quais são essas interpretações em um dado momento e em um contexto particular (MERRIAM, 2002, p. 4).

Dentre os métodos utilizados em uma pesquisa qualitativa, Merriam apresenta o estudo de caso, definindo-o como “uma descrição e análise intensivas de um fenômeno ou unidade social, tal como um indivíduo, um grupo, uma instituição, ou uma comunidade”¹⁴⁵ (MERRIAM, 2002, p. 8).

De acordo com Merriam, os estudos de caso qualitativos possuem três características especiais: particularidade, descrição e heurística. Particularidade, pois o estudo de caso se concentra em um evento, situação, fenômeno ou programa específico. O caso em si mesmo tem importância, tanto pelo que representa, quanto pelo que revela sobre o fenômeno. Descrição, porque o produto final do estudo de caso consiste em uma descrição densa (completa e literal) do fenômeno estudado. Por fim, sua característica heurística permite que o entendimento do leitor sobre o fenômeno estudado seja iluminado; possibilitando a descoberta de novos significados, a confirmação daquilo que já é conhecido ou a ampliação da experiência do leitor (MERRIAM, 1998, p. 29-30).

Conforme Lucilene Cury, Miriam Anyosa e Bianca Zapparoli Barbara (2022) observaram, um caso, em geral, não corresponde a uma amostra representativa de um conjunto completo (em estatística, chamado de população), mas possui a “capacidade de ampliar e melhorar as hipóteses” colocadas no estudo (CURY; ANYOSA; BARBARA, 2022, p. 22). Desse modo, os estudos de caso, ao levantarem dados empíricos, possuem

“importância analítica” e não estatística, mas se entende também que o resultado pode vir a ser generalizado e assim, contribuir para melhorar o entendimento da realidade estudada, pela compreensão profunda do acontecimento, além do que a metodologia pode ser usada em casos similares, de modo a possibilitar a ampliação dos resultados (CURY; ANYOSA; BARBARA, 2022, p. 22).

¹⁴⁴ Tradução nossa de: “*the meaning is socially constructed by individuals in interaction with their world*”.

¹⁴⁵ Tradução nossa de: “*an intensive description and analysis of a phenomenon or social unit such as an individual, group, institution, or community*”.

Assim, neste trabalho, adotamos uma abordagem qualitativa para a nossa pesquisa, realizada por meio de um estudo de caso.

3.2 Contexto da pesquisa

Assim como tantas outras pesquisas, a nossa também sofreu alterações devido à pandemia do Covid-19. As principais mudanças são descritas a seguir.

Como o curso para a coleta de dados foi oferecido de forma *on-line*, o recorte espacial da nossa pesquisa não se restringe à cidade de São Paulo, já que alguns participantes encontravam-se em outras cidades brasileiras. Contudo, todos os participantes tinham em comum o vínculo (naquele momento ou como ex-alunos) com a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). O recorte temporal abrange o primeiro semestre de 2021, período em que os encontros do curso e pós-curso foram realizados.

Inicialmente, o curso seria oferecido apenas a graduandos da habilitação em italiano. Porém, devido à pandemia, optamos por não colocar restrições em relação ao nível de estudos (graduação, pós-graduação, ex-alunos) nem em relação à área de sua habilitação. Isso possibilitou uma riqueza de bagagens e experiências que contribuiu muito para o caráter colaborativo e a troca de saberes entre todos. Tendo em vista nossa escolha, houve participantes do Alemão, do Espanhol, do Inglês, além do Italiano. Por esse motivo e também para que a língua não representasse uma barreira para a experiência, o curso foi ministrado em português.

O formulário de inscrição para o curso não apresentava a opção “ex-aluno”, pois imaginávamos que os inscritos seriam apenas alunos de graduação ou de pós-graduação. Verificamos, contudo, que alguns participantes eram ex-alunos da FFLCH – essa informação é indicada na descrição dos participantes.

3.3 O curso

Inicialmente, fizemos a inscrição para oferecer o curso para a coleta de dados de nossa pesquisa nos Cursos de Inverno da FFLCH de 2020, porém, nossa proposta não foi selecionada. Assim, decidimos oferecer o curso sem vínculo com a USP, mas com a entrega de certificado válido para as Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA) (denominada anteriormente de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC’s) com carga horária de

20 horas, assinado pela ministrante e pela orientadora. Ressaltamos que o curso foi oferecido gratuitamente aos participantes.

A divulgação do curso foi feita por meio da lista de alunos da licenciatura do DLM disponível no moodle da USP (tendo sido monitora de licenciatura, ainda tínhamos acesso à lista), por meio do Facebook – com uma página criada especialmente para o curso e com a página do Laboratório de Ensino de Línguas e Literaturas da USP, do *blog* – também criado para o curso, e de um vídeo sobre o curso compartilhado pelo Whatsapp. O vídeo, feito com o auxílio do site www.canva.com, está disponível no segundo post do *blog* <https://letramentosdigitais2021.blogspot.com/> (publicado em 12 de março de 2021).

A fim de coletar os dados necessários para a nossa pesquisa, ministramos o curso de difusão “*Ensino de línguas estrangeiras: Letramentos Digitais, Autonomia e TICs*”, com carga horária prevista de vinte horas, durante os meses de março e abril de 2021, com encontros três vezes por semana, das 19h às 21h. O período escolhido para o curso coincidiu com o recesso das aulas das escolas públicas e antecedeu o início das aulas (ainda na modalidade remota) da USP, o que possibilitou que vários tivessem condições de participar da experiência. Àquela época, o Brasil enfrentava a segunda onda do Covid-19, provocada pela variante gama, de Manaus, do coronavírus, e agravada pela demora no início da vacinação da população.

O curso foi realizado de forma remota, com encontros *on-line*. Com o intuito de poder gravá-lo em vídeo para análises posteriores bem como para que os participantes pudessem, caso necessário, assistir aos encontros, fizemos uma assinatura de um mês na plataforma Zoom. Os vídeos e a transcrição dos chats dos encontros foram armazenados no google drive e o acesso à pasta foi disponibilizado aos participantes.

O objetivo do curso seria, de acordo com a proposta inicial, proporcionar reflexões sobre letramentos digitais e autonomia, apresentando suas contribuições para a utilização das TICs no ensino de línguas tanto no contexto de aulas presenciais quanto no contexto de aulas a distância. Durante o curso seriam desenvolvidas atividades didáticas relacionadas aos temas e recursos abordados. Os recursos e atividades do curso seriam selecionados a partir dos interesses dos participantes, indicados no formulário de inscrição, levando em conta a proposta inicial do programa do curso:

- Alfabetização versus letramento. Letramentos digitais, o que precisamos saber?
- Autonomia. Autonomia do aprendiz. Autonomia do professor.
- Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) aplicadas ao ensino de línguas (presencial e a distância).

- Ensino híbrido em tempos de isolamento social. Quais recursos digitais podemos utilizar? Como?

Justamente por não estabelecer previamente quais seriam os recursos e as atividades que seriam abordados, o curso permitiu uma abordagem mais aberta aos interesses dos próprios participantes. Tendo como base estes últimos, os recursos foram apresentados e aplicados ao longo do curso e as reflexões sobre letramentos digitais, autonomia e utilização das TICs, exceto pelo primeiro encontro, foram feitas concomitantemente às atividades desenvolvidas, algumas vezes, de forma mais evidente, outras, de maneira talvez um pouco mais sutil. Dessa forma, parte do conteúdo da proposta original do curso foi incorporada às atividades práticas, envolvendo os recursos digitais abordados nos encontros.

Assim, os objetivos gerais do curso foram: a) apresentar e utilizar os recursos e as plataformas digitais – selecionados a partir dos recursos mais indicados pelos participantes no formulário de inscrição, durante os encontros. Preferimos utilizar o termo “encontro” e não “aula”, pois pretendíamos proporcionar uma experiência em que todos tivessem a oportunidade de colaborar e participar durante os encontros, de maneira descontraída; b) proporcionar reflexões sobre letramentos digitais e autonomia durante os encontros, tanto implícita quanto explicitamente; c) contribuir para aprimorar os letramentos digitais e a autonomia dos participantes; d) aumentar o leque de recursos e plataformas digitais conhecidos pelos participantes, de tal modo que estes pudessem incorporá-los na sua prática didática.

Utilizamos o google docs para elaborar o formulário de inscrição *on-line* do curso¹⁴⁶. As questões referentes à utilização do computador/*smartphone*, à forma de aprendizagem dos recursos computacionais/digitais, ao grau de dificuldade em utilizá-los, e ao posicionamento em relação a esses temas foram feitas, com algumas adaptações, a partir de questões do projeto Enlaces, do Chile, mencionado no capítulo 1.

Para a escolha e organização dos conteúdos dos encontros, analisamos os resultados da seção do formulário relacionada a uma lista de recursos (*sites*, aplicativos, plataformas e outros) – que o participante teria interesse em conhecer, bem como as respostas a uma questão em particular:

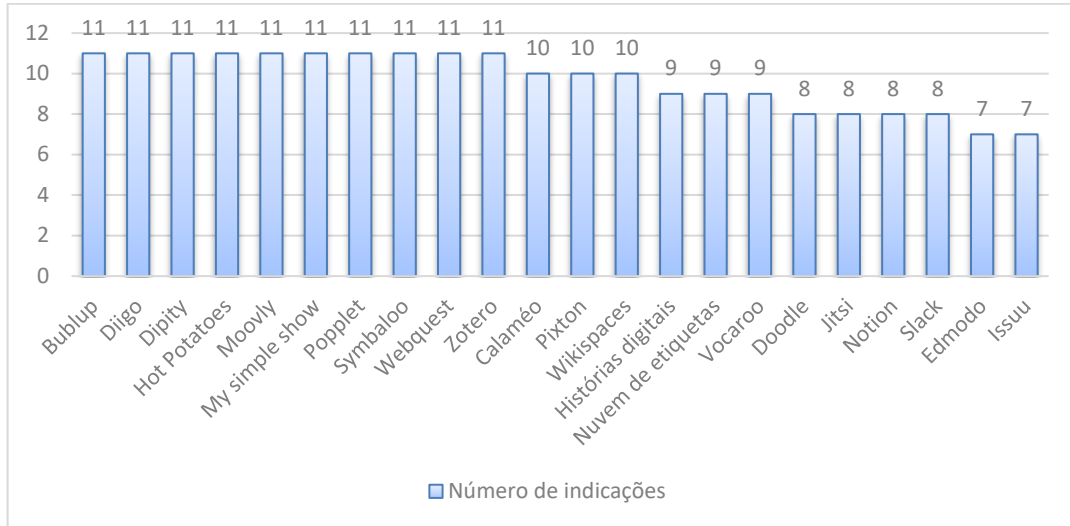
- O que você espera do nosso curso? Quais são os recursos digitais e suas aplicações que você gostaria que fossem abordados nas oficinas/aulas?

Das treze inscrições recebidas, houve apenas uma resposta solicitando uma discussão teórica e prática sobre letramentos digitais, as demais eram voltadas para a apresentação e

¹⁴⁶ Uma cópia online está disponível em: <https://forms.gle/W3BbA7NkysktcTcg7>. Acesso em 07 jan. 2023.

utilização de recursos digitais e suas aplicações no ensino. Essas respostas serão apresentadas na seção dedicada aos participantes da pesquisa. O gráfico 3.1 a seguir, por sua vez, apresenta os recursos mais indicados pelos participantes como “não conheço, mas gostaria de conhecer”.

Gráfico 3.1 – Recursos com mais indicações.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados obtidos nos formulários de inscrição.

Levando em conta os recursos indicados no gráfico 3.1, escolhemos os recursos digitais. Alguns recursos foram substituídos por outros, conforme será descrito mais adiante. Deste modo, a estrutura final do curso, com as respectivas datas, é apresentada no quadro 3.1 a seguir.

Quadro 3.1 – Descrição do curso.

Data	Duração total	Conteúdo dos encontros
15/03/2021	2h24'	Apresentações. Breve introdução sobre os letramentos digitais. Apresentação de alguns recursos digitais.
17/03/2021	2h40'	Jitsi, edmodo, canva. Vamos compartilhar?
18/03/2021	2h19'	Wikis. Webquest.
22/03/2021	2h39'	Wikis e webquest – desafios cumpridos.
24/03/2021	2h08'	Jogos. Quiz. Pesquisas e afins.
25/03/2021	2h17'	Mapa de ideias. Nuvem de palavras (site e aplicativo). Linha do tempo e afins.
29/03/2021	2h23'	Recursos para organizar e compartilhar. Publicações <i>on-line</i> . Referências e afins.
31/03/2021	2h29'	Recursos de áudio. Mensagens de voz. Podcasts.
01/04/2021	2h22'	Vídeo. Quadrinhos. <i>Digital stories</i> .
07/04/2021	2h20'	Compartilhando as experiências. Apresentações do desafio final.
30/04/2021	33'	Apresentação do desafio final (encontro extra com a participante Susie).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Para chegar a essa estrutura, agrupamos os recursos selecionados em tópicos, preferencialmente relacionados entre si, de tal forma que houvesse um percurso que conduzisse o curso até o último tópico proposto, em um crescente de atividades colaborativas que culminava na criação de áudios e vídeos. Para cada encontro, escolhemos recursos e plataformas digitais voltados para o tópico abordado. Conhecíamos previamente várias das ferramentas utilizadas, outras, contudo, foram descobertas para o curso ou, ainda, sugeridas pelos participantes durante o período do curso.

No programa inicial, as apresentações dos desafios finais – atividades em que os recursos escolhidos foram utilizados para elaborá-las – estavam previstas para o dia 05 de abril, mas todos concordaram em alterá-la para o dia 07 de abril para que pudessem desenvolver seus desafios finais com mais calma. A participante Susie, porém, apresentou seu desafio final separadamente, no dia 30 de abril.

Após a conclusão do curso, houve um encontro extra no dia 20 de maio, para a apresentação e utilização de um novo recurso (Flipgrid), sugerido por Navegante.

Apresentamos os participantes na próxima seção para, em seguida, retomarmos a descrição dos encontros do curso.

3.4 Participantes

Assim como fizemos no nosso Mestrado, solicitamos aos participantes que escolhessem os apelidos que seriam usados durante o curso e na descrição e análise dos dados deste trabalho, preservando, desse modo, a identidade dos colaboradores, sem deixar de lado o caráter humano e pessoal da pesquisa.

As informações sobre os participantes seguem a ordem: apelido, idade, língua estrangeira, vínculo com o curso de Letras da FFLCH, e há quanto tempo leciona a língua estrangeira (de acordo com os formulários de inscrição do curso) e estão apresentadas no quadro 3.2 a seguir.

Quadro 3.2 – Perfil dos participantes do curso

Participante	Idade	Língua	Vínculo com a FFLCH e tempo de docência
Frida Khalo	41 anos	espanhol	ex-aluna da graduação em Espanhol – atualmente, graduanda em Geografia, leciona há mais de cinco anos (rede pública municipal).
Latte Lecce	45 anos	italiano	ex-aluna da graduação, leciona há menos de cinco anos (rede pública estadual – Centro de Línguas).
Louise de Melo Andresen	22 anos	espanhol	aluna da graduação, não leciona.
Navegante	57 anos	italiano	ex-aluna da pós-graduação, leciona há mais de cinco anos.
Nero Mariz	25 anos	inglês	aluno da graduação, leciona há menos de cinco anos.
Nik Sachs	23 anos	italiano	aluno da pós-graduação e licenciando, leciona há menos de cinco anos.
Rosa	48 anos	italiano	aluna da pós-graduação, leciona há menos de cinco anos (rede pública municipal de Jundiaí – ensino fundamental 1).
Susie Carmichael	26 anos	alemão	aluna da graduação, leciona há menos de cinco anos.
Vera	25 anos	inglês	ex-aluna da graduação (graduada em 2021), leciona há mais de cinco anos (ensino fundamental).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A figura 3.1 apresenta uma “foto” da pesquisadora com os participantes do curso. A “foto” foi feita com o auxílio da plataforma Pixton e é publicada neste trabalho mediante o consentimento expresso de todos os participantes.

Figura 3.1 – Participantes do curso



Fonte: “Foto” feita pela pesquisadora na plataforma Pixton.

Houve outras quatro inscrições, mas, apesar de terem participado de um ou de dois encontros no início do curso, as inscritas não “compareceram” nos demais encontros, nem se manifestaram a esse respeito. Por esse motivo, não pudemos contar com suas colaborações em nossa pesquisa e não as incluímos no quadro 3.2.

Embora conste na lista de participantes apresentada, Frida, no entanto, não teve condições de participar do curso, esteve apenas no terceiro encontro (18/03). Em março de 2021, atravessávamos, no Brasil, a segunda onda da pandemia de Covid-19. Frida relatou que perdeu, à época do curso, dois familiares, vítimas do Covid-19, assim como milhares de outras famílias brasileiras. Por isso, não teve condições de acompanhar os encontros. Dessa maneira, coletamos apenas o seu formulário de inscrição. Solicitamos a Frida a sua permissão para que mencionássemos o seu relato em nossa pesquisa (por meio do termo de consentimento) com o intuito de registrar os efeitos indiretos da pandemia em nossa pesquisa – além dos efeitos diretos. Frida, na verdade, representa, em nossa pesquisa, todos os familiares das vítimas brasileiras do Covid-19. Mais adiante, na descrição do encontro de 18/03, Frida será mencionada novamente.

Navegante pediu, no início do curso, para participar do curso apenas como ouvinte, porém, seu envolvimento foi tal que solicitamos, ao final do curso, que sua participação fosse oficial e que pudesse fazer parte da nossa análise. Ela, então, prontamente concordou com o nosso pedido.

O quadro 3.3 apresenta as respostas à questão “O que você espera do nosso curso? Quais são os recursos digitais e suas aplicações que você gostaria que fossem abordados nas oficinas/aulas?”, do formulário de inscrição do curso.

Quadro 3.3 – O que os participantes esperam do curso

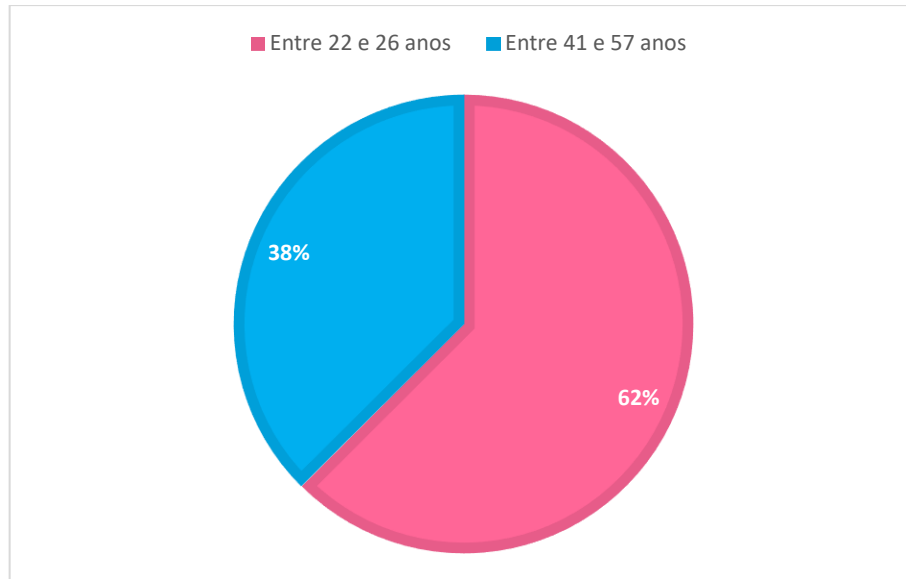
Participante	Resposta
Frida Khalo	Criação de quiz, jogos, apresentações, videoaulas, atividades interativas.
Latte Lecce	Recursos para utilizar em sala de aula <i>on-line</i> .
Louise de Melo Andresen	Quero aprender sobre os recursos possíveis porque pretendo começar a dar aulas.
Navegante	Gostaria que fossem abordados, nas oficinas, programas e aplicativos que ajudassem no desenvolvimento das habilidades orais (compreensão e produção oral).
Nero Mariz	Espero conhecer novas ferramentas e aperfeiçoar o uso das que já conheço, para implementar métodos de ensino com maior criatividade e eficácia.
Nik Sachs	Gostaria de ter acesso a discussões e autores que discutam o tema do letramento digital numa perspectiva teórica e prática.
Rosa	Espero que possa aprender mais e poder usar com meus alunos do ensino fundamental 1.
Susie Carmichael	Espero conhecer novas plataformas de ensino e atividades virtuais que me auxiliem a compor um repertório profissional mais atualizado.
Vera	Espero aumentar minhas habilidades. Gostaria que abordassem tecnologia e metodologias ativas, como elas se alinham.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos formulários dos participantes.

Como mencionado anteriormente, apenas Nik expressa interesse por uma perspectiva teórica (além da prática) dos letramentos digitais. Todas as outras respostas são voltadas para os recursos digitais, ou seja, podemos associá-las a uma abordagem mais aplicada do tema.

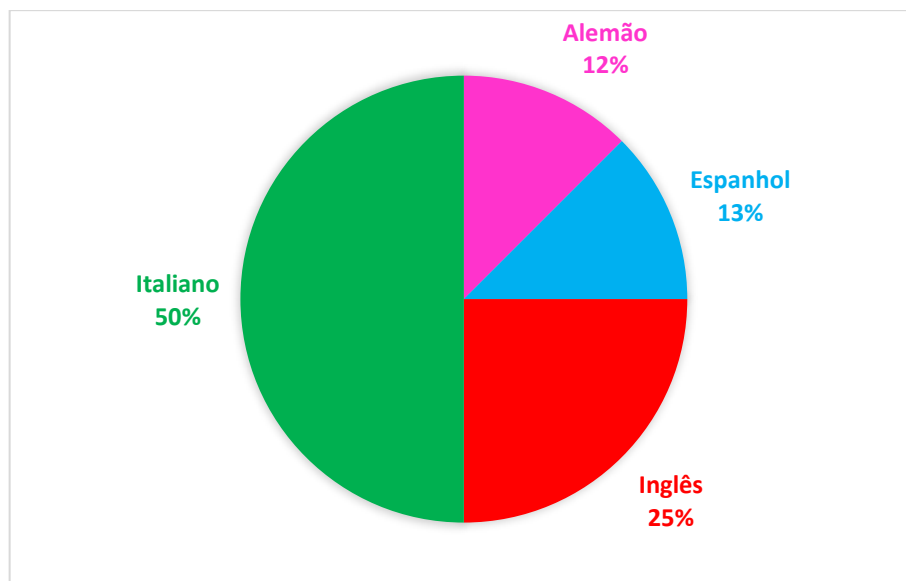
A partir das informações apresentadas no quadro 3.2, construímos os gráficos 3.2 e 3.3 a seguir, que destacam dois aspectos interessantes do perfil dos participantes.

Gráfico 3.2 – Faixas etárias dos participantes



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 3.3 – Línguas estrangeiras dos participantes



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Os gráficos 3.2 e 3.3 não incluem Frida. No gráfico 3.2, observamos que 62% dos participantes encontram-se na faixa etária entre 22 e 25 anos e, portanto, nasceram já na “Era Digital”, enquanto 38% nasceram antes disso. O gráfico 3.3, por sua vez, evidencia o perfil dos participantes em termos da língua estrangeira, sendo quatro participantes do italiano (50%), dois do inglês (25%), uma do espanhol, e uma do alemão. Como já mencionamos, essa variedade linguística contribuiu para que a experiência e as trocas fossem ainda mais ricas.

3.5 Descrição dos encontros

- 15/03 – Apresentações. Breve introdução sobre letramentos digitais. Apresentação de alguns recursos digitais.

Participantes: Latte Lecce, Louise, Nero Mariz, Nik Sachs, Rosa, e Cris¹⁴⁷.

Tendo sido o primeiro encontro, a primeira parte foi dedicada às apresentações da ministrante e dos participantes, o que proporcionou um ambiente de acolhimento e a descoberta das diversas bagagens individuais que viriam a contribuir nos demais encontros. Em seguida, apresentamos rapidamente nossa pesquisa de mestrado, o *blog*, os apelidos dos participantes, o que poderia ser feito posteriormente (ou seja, por exemplo, textos escritos de maneira colaborativa pelos alunos). Ressaltamos que, apesar de não ser recente, o *blog* ainda é um recurso digital bastante utilizado, tanto no âmbito educacional, como também por colunistas de portais de notícias. Esse recurso possibilita, por exemplo, a criação de portfólios dos participantes. Mostramos o *blog* criado para o nosso curso atual e a sugestão do que poderíamos fazer com o seu auxílio. Ressaltamos que uma das propostas do curso era que todos tivessem a oportunidade de utilizar os recursos digitais que seriam apresentados, identificando as suas possibilidades no ensino de línguas.

Compartilhamos, também, as experiências de ensino durante a pandemia, as dificuldades e os desafios causados pela mudança das aulas para o ambiente remoto. Dentre tudo o que foi citado, destacamos ainda: o desafio de estimular a participação dos alunos (sejam crianças ou adultos), a necessidade de um maior tempo para preparar as aulas, a questão da pronúncia e da oralidade nas aulas *on-line* de línguas, a dificuldade em se respeitar os turnos de fala nas aulas remotas, o cansaço e o desgaste por parte de todos devido ao contexto da pandemia e, também, ao tempo passado diante das telas.

Em relação aos turnos de fala nas aulas remotas, ao assistir aos vídeos dos nossos encontros, notamos que a dificuldade em respeitá-los foi bastante frequente, algo que nas nossas aulas presenciais, geralmente, não ocorre. Há estudos que apontam para essa dificuldade na coordenação da comunicação em interações remotas via plataformas como o Zoom. Como exemplo, citamos o trabalho de Melanie Brucks e Jonathan Levav (2022, p. 111), e o de Julie Boland *et al.* (2022, p. 1272). De acordo com esses estudos, há um atraso na iniciação do turno nessas comunicações. Além disso, ao olharmos para a *webcam* do computador para que os

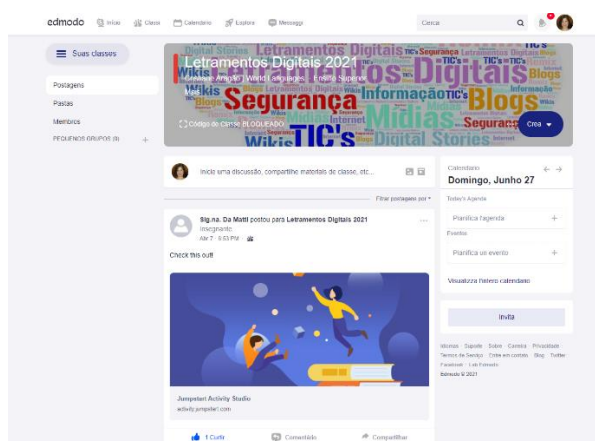
¹⁴⁷ Também fomos uma participante do curso. Além dos citados, houve a presença de uma inscrita que desistiu.

participantes tenham a sensação de que olhamos para eles, não conseguimos, muitas vezes, perceber os seus sinais (verbais ou não verbais) de solicitação de troca de turno de fala.

Em seguida, fizemos uma breve apresentação teórica sobre letramentos digitais, a utilização dos outros termos (“alfabetização” e “literacia”), letramento informacional, e nativos/imigrantes/excluídos digitais. Abordamos, também, a questão da autonomia (em particular, do aprender a aprender) e sua relação com os letramentos digitais.

Todos nós exploramos os primeiros recursos apresentados: [Jitsi](#)¹⁴⁸ (plataforma com código fonte aberto – gratuita, para videoconferências), Edmodo¹⁴⁹ (uma rede social voltada para o ensino, nas palavras de Louise: “visualmente é parecido com o facebook, mas, em termos de funcionalidades, parece o google classroom” – como ilustra a figura 3.2 abaixo), nuvem de palavras (a partir daquela utilizada como nosso plano de fundo virtual – figura 3.3). Apresentamos o site [wordart](#) e Rosa indicou outro que possibilita a participação dos alunos: [mentimeter](#), que não conhecíamos.

Figura 3.2 – Página inicial da turma no Edmodo.



Fonte: Print de tela feito pela pesquisadora.

Figura 3.3 – Nuvem de palavras do curso.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com o auxílio do site wordart.

¹⁴⁸ Os links (ainda válidos) foram inseridos nos nomes dos recursos ao longo deste capítulo..

¹⁴⁹ A rede foi desativada em 22 de setembro de 2022. Desde então, o site não está mais disponível.

Após uma animada conversa sobre algumas plataformas de videoconferências (Zoom, Jitsi, Google meets, e Teams), propusemos que os participantes explorassem o Jitsi antes do encontro seguinte.

- 17/03 – Jitsi, Edmodo, Canva. Vamos compartilhar?

Participantes: Latte Lecce, Louise, Navegante, Nero Mariz, Susie, e Cris¹⁵⁰.

Atendendo a sugestão de Nero Mariz, os trinta minutos iniciais do segundo encontro foram feitos no Jitsi. Foram analisadas as vantagens e suas funcionalidades em relação às outras plataformas similares. O restante do encontro foi feito no Zoom. Logo no início dessa segunda parte, Latte Lecce perguntou sobre como colocar o plano de fundo no Zoom. Ao explicar como fazê-lo, clicamos, por descuido, no botão que encerrava a gravação, mas não a reunião. Percebemos o ocorrido somente algum tempo depois, enquanto assistíamos aos vídeos do curso.

Foi criada uma turma no edmodo para o nosso curso e os participantes acessaram a plataforma. Em seguida, exploramos, todos juntos, os recursos gratuitos do [canva](https://canva.com) (site que possibilita a criação de projetos e apresentações, seu compartilhamento, e uma colaboração síncrona).

Todos concordaram em compartilhar o percurso do curso e os recursos digitais explorados por meio do *blog* coletivo criado para o curso: <https://letramentosdigitais2021.blogspot.com/>.

Passamos a chamar a tarefa proposta (a ser desenvolvida entre um encontro e o seguinte) de desafio. Assim o novo desafio proposto foi: explorar o edmodo (turma, jogos e recursos disponíveis) e criar uma apresentação no canva.

- 18/03 – Wikis. Webquest.

Participantes: Frida, Latte Lecce, Louise, Navegante, Nero Mariz, Nik Sachs, Rosa, Susie, e Cris¹⁵¹.

Frida participou desse encontro e justificou sua ausência nos anteriores. Navegante compartilhou a apresentação que criou no canva, apresentando-a com áudio. Comentamos sobre os desafios dos encontros anteriores, ressaltando a colaboração no *blog*. Aqueles que não

¹⁵⁰ Além dos citados, houve a presença de uma inscrita que desistiu.

¹⁵¹ Além dos citados, houve a presença de três inscritas que desistiram.

conseguiram explorar os desafios foram convidados a fazê-los durante o fim de semana, antes do encontro seguinte.

Relatamos que alguns sites que pretendíamos apresentar já não existiam mais. De fato, assim como o edmodo, alguns recursos que foram explorados nos encontros não estão mais disponíveis ou não oferecem mais a versão gratuita, conforme veremos ao longo desta descrição. Os recursos e as tecnologias digitais são fluidos, mudando rapidamente.

A primeira proposta desse encontro era explorar os wikis. O termo “wiki wiki” significa rápido em havaiano. O exemplo mais conhecido é a [wikipedia](#), enciclopédia *on-line* escrita de maneira colaborativa e com um sistema de controle da veracidade das informações inseridas formado por usuários reconhecidos. Mencionamos outro site semelhante, porém menos conhecido: [everipedia](#)¹⁵², e exploramos o [pbworks](#) – que também permite a criação de wikis (sites em que as pessoas podem editar o conteúdo de forma colaborativa, no contexto de ensino de línguas, que poderia ser utilizado para criar verbetes explicativos sobre os conteúdos linguísticos/culturais abordados nas aulas). Ao explorarmos o pbworks, Frida questionou se era possível alterar o idioma do site ou se era apenas em inglês. Isso nos fez refletir sobre a barreira linguística que o site impunha e sobre a sua interface pouco intuitiva, dois fatores que precisam ser levados em consideração.

Tendo em vista essas dificuldades, decidimos passar para o segundo recurso do encontro: as webquests. Na verdade, as webquests são atividades de pesquisa que podem ser propostas para os alunos nas quais as informações são obtidas a partir de recursos ou fontes da *Internet*. Nero Mariz leu a webquest [Is it Real or Is it Fake?](#)¹⁵³ que sugerimos como exemplo. Como era em inglês, Latte Lecce perguntou se havia em outras línguas também. Novamente, observamos a importância de não se criar barreiras linguísticas. Abordamos brevemente o letramento informacional com os participantes e sugerimos um novo tema de webquest: *deepfake*. Novamente, Latte Lecce e Frida perguntaram se a atividade seria em inglês.

Sugerimos dois desafios: trabalhar com wikis e criar uma webquest. Nero Mariz perguntou quais seriam os tópicos do encontro seguinte e Navegante compartilhou um verbete da wikipedia feito por ela e seus alunos.

¹⁵² Em 2022, passou a ser chamada IQ.wiki.

¹⁵³ Disponível em: <http://questgarden.com/134/24/1/111117131353/index.htm>. Acesso em: 18 mar. 2021.

- 22/03 – Wikis e Webquest – desafios cumpridos.
Participantes: Louise, Navegante, Nik Sachs, Susie, e Cris¹⁵⁴.

Após alguns comentários iniciais sobre o volume do nosso áudio (um dos problemas técnicos enfrentados nos encontros na modalidade remota – pelo menos dois outros também ocorreram ao longo do curso: conexão lenta com a *Internet* e queda inesperada da reunião na plataforma com seu retorno na sequência), retomamos a proposta feita no grupo do *Whatsapp*: explorar os recursos e cumprir os desafios juntos, durante os encontros. Todos concordaram. Propusemos essa mudança, pois percebemos que os participantes não estavam conseguindo desenvolver os desafios sugeridos entre os encontros. Assim, a partir dessa data, os desafios passaram a ser cumpridos durante os encontros, com exceção do desafio final, como veremos adiante.

Decidimos deixar de lado o pbworks, pois sua interface não é amigável, além do fato do site ser em inglês. A proposta para esse encontro foi retomar os wikis e preparar as instruções da nossa webquest. Mesmo levando em conta a questão linguística referente ao inglês, propusemos uma atividade no everipedia, envolvendo os participantes cuja língua era o inglês e com aqueles cuja língua era o italiano. Antes disso, porém, convidamos Navegante a relatar a sua experiência de criação de um verbete na Wikipedia, pois ela tinha mencionado isso rapidamente no final do encontro anterior. Seu relato foi enriquecedor e mostrou o resultado de um trabalho colaborativo especialmente interessante quando pensamos em ensino de línguas. Susie pediu informações sobre quem era a pessoa descrita no verbete elaborado por Navegante e seus alunos.

Apesar de ser apenas em inglês, nossa proposta foi criar um pequeno verbete no everipedia, pois, sendo menos conhecido, mais recente, e apresentando menos conteúdos em relação à Wikipedia, poderíamos trabalhar nesse site com algo que ainda não possuía um verbete naquele site. Para a atividade, criamos uma página no everipedia sobre os provérbios italianos. A proposta seria envolver os participantes do grupo de inglês com os do grupo de italiano para a criação dessa página, com a colaboração dos demais. Porém, nesse encontro, não havia nenhum representante do inglês. Mesmo assim, os presentes aceitaram o desafio: apresentar pelo menos um provérbio italiano, sua explicação e seu uso escritos em inglês. Nik Sachs sugeriu o provérbio “*piove sempre sul bagnato*”. O que se seguiu foi uma rica discussão linguística sobre os sentidos dos provérbios e seus correspondentes nas outras línguas. Nik

¹⁵⁴ Além dos citados, houve a presença de uma inscrita que desistiu.

explicou o que significava esse provérbio em português, para que Louise e Susie pudessem entendê-lo. Louise encontrou seu correspondente em inglês que, porém, possuía apenas uma conotação negativa. O segundo provérbio foi proposto por Navegante: “*una rondine non fa primavera*”, que proporcionou outra rica discussão.

Decidimos concluir a edição da página após o encontro, separadamente. O resultado dessa atividade está disponível *on-line* ([italian proverbs](#))¹⁵⁵.

Mencionamos que, na ocasião, era possível utilizar o Office diretamente no edmodo, o que permitia atividades colaborativas com os alunos na própria rede social. Em seguida, abordamos novamente as webquests, apresentando, dessa vez, sites em português. A estrutura da webquest como tarefa proposta pelo professor aos alunos pode ser dividida em cinco etapas: a introdução, com uma contextualização do tema; a tarefa que será solicitada; o processo; a avaliação; e a conclusão. Apesar de não ser um recurso digital – foi proposta pela primeira vez em 1995, é um recurso muito interessante, tanto no ensino em geral, quanto no ensino de línguas, podendo ser identificada como uma metodologia ativa.

Tendo isso em mente, a proposta foi criar uma “webquest 2.0” no canva.com. Chamamos de webquest 2.0, pois, apesar do recurso não ser recente, sua apresentação envolve novos recursos e o trabalho colaborativo síncrono. Louise e Nik indicaram links de textos sobre o *deepfake* (tecnologia que utiliza inteligência artificial para criar vídeos falsos, trocando o rosto das pessoas e sincronizando movimentos labiais e expressões). Incluímos três vídeos na apresentação da webquest (um sobre um *deepfake* do Tom Cruise e dois sobre um *deepfake* da rainha Elisabeth II – os dois últimos foram excluídos do YouTube, provavelmente em respeito à sua morte). Na verdade, o canva permite incluir vídeos do YouTube que são vistos diretamente na apresentação. Todos os presentes nesse encontro trabalharam de forma colaborativa e síncrona na criação da nossa webquest. Nik observou que ao salvar a apresentação do canva como vídeo, os links para os vídeos não funcionam. Nossa webquest também está disponível *on-line*: [Webquest: deepfake](#)¹⁵⁶ (porém, os links originais dos vídeos sobre a rainha precisaram ser substituídos¹⁵⁷).

¹⁵⁵ Disponível em: https://everipedia.org/wiki/lang_en/italian-proverbs. Acesso em: 30 dez. 2022.

¹⁵⁶ Disponível em: <https://www.canva.com/design/DAEZhDFZ-EA/rG46OG3n08boa6gr4HrQMg/view#1>. Acesso em: 30 dez. 2022.

¹⁵⁷ Conseguimos localizar links alternativos dos dois vídeos – disponíveis em: <https://youtu.be/yyFOPjIrnOE> e <https://youtu.be/VVWpvFHxbmk>. Acesso em 5 jan. 2023.

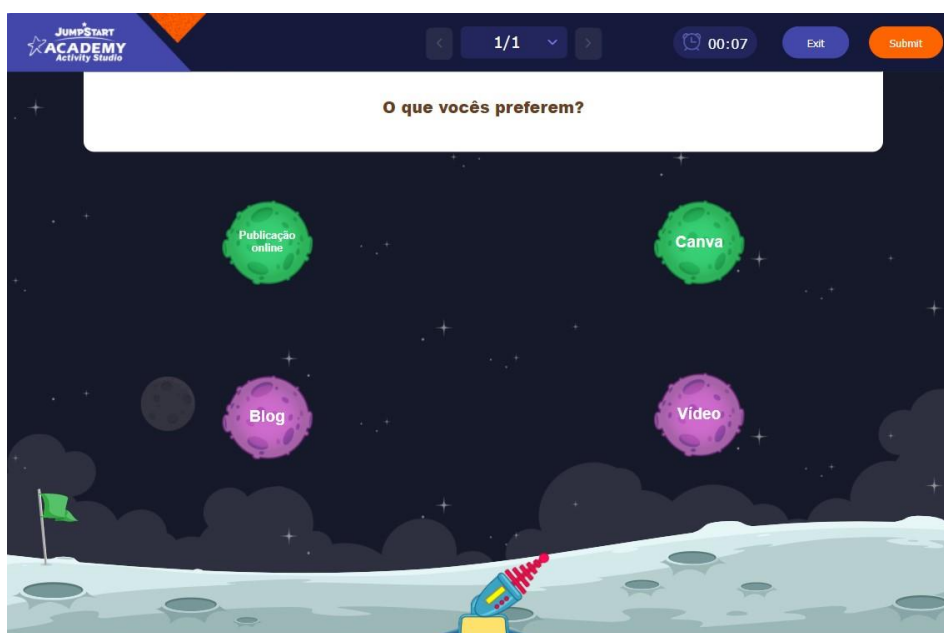
- 24/03 – Jogos. Quiz. Pesquisas e afins.

Participantes: Latte Lecce, Louise, Navegante, Nero Mariz, Nik Sachs, Rosa, Susie, Vera, e Cris¹⁵⁸.

Após algumas dificuldades iniciais com a *Internet*, apresentamos os desafios cumpridos no encontro anterior. Solicitamos a ajuda de Rosa e de Latte Lecce nesse encontro na parte de jogos: pessoalmente, não é nosso ponto forte. Navegante e Latte Lecce também relataram problemas com a *Internet*.

Primeira proposta: cada participante criaria um jogo na nossa turma no edmodo. Para tanto, precisamos alterar a função de cada um para “co-professores”. Louise criou uma atividade em português; Nik criou um quiz em italiano. Navegante também criou um quiz. Navegante percebeu que Latte Lecce estava com dificuldades para criar o jogo. Então, Nik, Rosa e Louise procuraram ajudá-la. Aos poucos, cada participante compartilhou o jogo que havia criado. Latte Lecce comentou que os jogos eram seu ponto fraco, mas gostou das opções de jogos oferecidas no edmodo (nele, havia um aplicativo – jump start – que permitia a criação de jogos a partir de modelos prontos, conforme a figura 3.4 ilustra).

Figura 3.4 – Exemplo de jogo no jump start do edmodo



Fonte: Print de tela feito pela pesquisadora.

Vários relataram que tiveram um pouco de dificuldade em entender como o edmodo e o jump start funcionavam, mas, no final, conseguiram cumprir o desafio. Em seguida, Latte Lecce e Rosa falaram sobre a plataforma [wordwall](https://wordwall.net/pt)¹⁵⁹, que também permite a criação de jogos

¹⁵⁸ Além dos citados, houve a presença de uma inscrita que desistiu.

¹⁵⁹ Disponível em: <https://wordwall.net/pt>. Acesso em: 5 jan. 2023.

didáticos a partir dos modelos oferecidos (no plano básico, gratuito, é possível criar até 5 atividades). Latte Lecce, Rosa e Vera, que já conheciam a plataforma, falaram um pouco sobre esse recurso. Rosa disse que poderia compartilhar uma lista de recursos digitais e pedimos que criasse um *post* no *blog* com essa lista. Algum tempo depois do término do curso, constatamos que esse foi o único *post* criado pelos participantes no nosso *blog* “coletivo”.

Louise e Rosa apresentaram o [kahoot](https://kahoot.com/pt/)¹⁶⁰, que também conheciam, explicando seu funcionamento. Em seguida, apresentamos o [flippity](https://www.flippity.net/)¹⁶¹, outro site que permite a criação de materiais e jogos didáticos a partir de planilhas no google. Rosa também citou o [mentimeter](https://www.mentimeter.com/)¹⁶². Tanto o kahoot quanto o mentimeter têm a vantagem de permitir que os alunos interajam/participem de modo síncrono.

Na parte final, apresentamos rapidamente algumas plataformas para realizar pesquisas *on-line* ([SurveyMonkey](https://www.surveymonkey.com/)¹⁶³ e [Formulários Google](https://docs.google.com/)¹⁶⁴), e outra plataforma de jogo de *role-playing on-line*: [Classcraft](https://www.classcraft.com/)¹⁶⁵, que permite a gamificação da aprendizagem (não a conhecíamos, mas imaginamos que poderia ser interessante para os participantes do curso).

- 25/03 – Mapa de ideias. Nuvem de palavras (site e aplicativo). Linha do tempo e afins. Participantes: Latte Lecce, Navegante, Nero Mariz, Susie, Vera, e Cris.

Após a conversa inicial, apresentamos, novamente, os últimos recursos vistos no encontro anterior. Latte Lecce, Nero Mariz e eu comentamos sobre o cansaço daqueles dias. Na sequência, para criar uma nuvem de palavras, retomamos o wordart, o flippity e o mentimeter (que permite a criação da nuvem de palavras de forma colaborativa e síncrona). Fizemos uma nuvem de palavras no mentimeter. Susie observou que a plataforma não possibilita o uso de maiúsculas, o que seria necessário em alemão. Nossa nuvem de palavras coletiva é apresentada na figura 3.5 a seguir.

¹⁶⁰ Disponível em: <https://kahoot.com/pt/>. Acesso em 5 jan. 2023.

¹⁶¹ Disponível em: <https://www.flippity.net/>. Acesso em 5 jan. 2023.

¹⁶² Disponível em: <https://www.mentimeter.com/>. Acesso em 5 jan. 2023.

¹⁶³ Disponível em: <https://www.surveymonkey.com/>. Acesso em 5 jan. 2023.

¹⁶⁴ Disponível em: <https://docs.google.com/>. Acesso em 5 jan. 2023.

¹⁶⁵ Disponível em: <https://www.classcraft.com/>. Acesso em 5 jan. 2023.

Figura 3.5 – Nuvem de palavras do encontro de 25/03



Fonte: Elaborada pelos participantes do curso com a plataforma mentimeter.

Em seguida, apresentamos o modelo de linha do tempo feito no flippity. Sugerimos que a linha do tempo pode ser usada no ensino de línguas para sequências narrativas feitas com tempos verbais vistos nas aulas. Navegante disse que também poderia ser usada para mostrar a sequência [cronológica] de métodos didáticos, em um contexto de formação de professores. Apresentamos mais dois sites que fazem linha do tempo: [time grafics](#)¹⁶⁶ (um editor de linha do tempo) e o [visme](#)¹⁶⁷ (plataforma parecida com o canva). Fizemos algumas tentativas de colaboração síncrona no visme, mas descobrimos que sua versão gratuita não permite colaboração *on-line*. Nero Mariz lamentou não ter conseguido e foi consolado por Latte Lecce.

Comentamos que, apesar de não ser possível criar um grupo para o projeto no visme, o professor poderia trabalhar com os alunos em sala de aula, criando o projeto junto com eles. Latte Lecce gostou muito do modelo de linha do tempo do visme, apesar de achar o canva mais intuitivo.

Na sequência, apresentamos alguns sites que permitem a criação de mapas de ideias: [bubbl.us](#)¹⁶⁸ (não permite colaboração síncrona), [mindup](#)¹⁶⁹, e, finalmente, [miro](#)¹⁷⁰. Miro, como o próprio site define, é uma plataforma visual colaborativa que, assim como o canva, permite a criação síncrona a partir de vários modelos. Nesse momento do encontro, estávamos apenas Latte Lecce, Nero Mariz e eu. Pudemos explorar o mapa de ideias no miro. Segundo Latte

¹⁶⁶ Disponível em: <https://time.graphics/pt/editor>. Acesso em: 6 jan. 2023.

¹⁶⁷ Disponível em: <https://www.visme.co/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

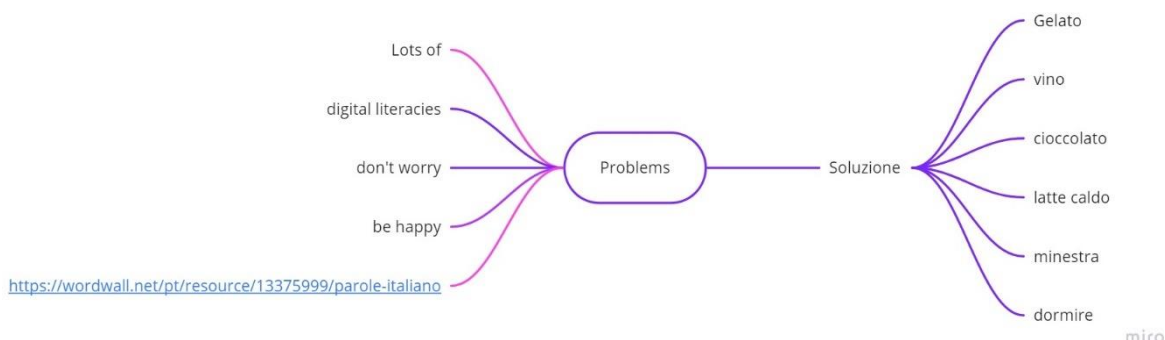
¹⁶⁸ Disponível em: <https://bubbl.us/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

¹⁶⁹ Disponível em: <https://www.mindmup.com/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

¹⁷⁰ Disponível em: <https://miro.com/pt/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

Lecce, o miro foi o mais interessante do dia, além de ser mais fácil de utilizar. A figura 3.6 apresenta o mapa de ideias que fizemos nesse encontro.

Figura 3.6 – Mapa de ideias do encontro de 25/03



Fonte: Elaborado pelos participantes do curso com a plataforma miro.

- 29/03 – Recursos para organizar e compartilhar. Publicações *on-line*. Referências e afins.

Participantes: Latte Lecce, Louise, Navegante, Nik Sachs, Rosa, Susie, Vera, e Cris.

A partir do questionário intermediário respondido, enquanto esperávamos os outros participantes, perguntamos a Susie que tipo de recurso ela precisava usar. Susie disse que precisava de um recurso que fosse como um mural, em que os alunos pudessem colocar suas frases, mas que fosse de fácil utilização tanto no celular quanto no computador.

Ficamos felizes com o novo plano de fundo de Latte Lecce (figura 3.7 – à esquerda, detalhe do nosso plano de fundo, à direita, detalhe do plano de fundo de Latte Lecce), demonstração visível de aplicação dos recursos explorados nos encontros.

Figura 3.7 – Planos de fundo - detalhes



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela do vídeo do encontro.

Sugerimos um desafio final a ser apresentado pelos participantes no último encontro, ocasião em que cada um/uma de nós poderíamos fazer comentários sobre o curso e sobre a experiência como um todo. Nik pediu mais detalhes sobre o que seria o desafio final. Citamos alguns exemplos do que seriam os desafios finais e aproveitamos para lembrar que o *blog* coletivo estava à espera das contribuições de todos.

Nesse encontro, apresentamos vários recursos e sites. Quando permitiam colaboração *on-line*, explorávamos juntos o recurso. Quando não era possível, todos faziam seus comentários a partir da tela compartilhada.

Apresentamos duas redes sociais acadêmicas: [ResearchGate](#)¹⁷¹ e [Academia](#)¹⁷², com as quais podemos compartilhar nossas pesquisas e manter contato com outros pesquisadores da mesma área. Comentamos sobre o recurso – mural que a Susie precisava encontrar e sugerimos o miro, que ela já conhecia. Louise sugeriu o Notion (que veremos um pouco mais adiante). Apresentamos rapidamente o glogster¹⁷³ e Rosa sugeriu o [padlet](#)¹⁷⁴, que apresentamos em seguida. Rosa indicou, também o [Jamboard](#)¹⁷⁵, do google.

Em seguida, Rosa compartilhou sua tela em que apresentava um padlet que havia feito anteriormente e mostrou como usá-lo. Apresentamos, na sequência o [bublup](#)¹⁷⁶ (que também possui aplicativo para *smartphone*). Rosa comentou que era parecido com o padlet, mas descobrimos que a cada novo integrante do grupo, o usuário ganha mais espaço de armazenamento no bublup. Comentamos com a Susie que talvez esse recurso fosse o que ela buscava para seu trabalho. Todos exploramos o bublup. Latte Lecce perguntou como se colocava vídeo ou link de vídeo do YouTube no bublup. Rosa e eu explicamos a ela como fazer. Bublup mostrou-se um ótimo recurso para colaboração *on-line* e síncrona, que cria um mural com os materiais do grupo. Além disso, também é intuitivo.

Seguindo adiante, apresentamos rapidamente o [symbaloo](#)¹⁷⁷ e, depois, o [slack](#)¹⁷⁸. Exploramos juntos o slack e decidimos, via slack, que o último encontro seria dia 07 de abril. Em seguida, passamos para o [trello](#)¹⁷⁹. Louise contou que o utilizava no trabalho e fez comentários sobre o recurso. Na mesma linha do slack e do trello, apresentamos o [Notion](#)¹⁸⁰.

¹⁷¹ Disponível em: <https://www.researchgate.net/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁷² Disponível em: <https://www.academia.edu/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁷³ Desde agosto de 2022, o site está suspenso.

¹⁷⁴ Disponível em: <https://padlet.com/>. Acesso em 7 jan. 2023.

¹⁷⁵ Disponível em: <https://jamboard.google.com/>. Acesso em 7 jan. 2023.

¹⁷⁶ Disponível em: <https://www.bublup.com/>. Acesso em 7 jan. 2023.

¹⁷⁷ Disponível em: <https://www.symbaloo.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁷⁸ Disponível em: <https://slack.com/intl/pt-br/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁷⁹ Disponível em: <https://trello.com/pt-BR>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁸⁰ Disponível em: <https://www.notion.so/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

Louise explicou como ativá-lo com o e-mail da USP para ter direito a um plano melhor. Agradecemos a Louise pelos comentários. Nik comentou que poderia usar o Notion para organizar sua pesquisa acadêmica.

Depois, apresentamos duas plataformas que permitem a publicação de conteúdos *online*, como revistas e livros: o [calaméo](#)¹⁸¹ e o [issuu](#)¹⁸².

Encerramos o encontro com o [diigo](#)¹⁸³, recurso que permite organizar e compartilhar a pesquisa feita na *Internet*. Funciona como um assistente de leitura e permite associar etiquetas aos textos/materiais pesquisados (alguns recursos são pagos).

Decidimos utilizar o bublup para a divulgação dos desafios finais e pedimos que trouxessem uma história pequena para o encontro seguinte.

- 31/03 – Recursos de áudio. Mensagens de voz. Podcasts.

Participantes: Nero Mariz, Nik Sachs, Rosa, Susie, Vera, e Cris.

No início do encontro, Rosa comentou que o diigo oferece pouco espaço para armazenar pdfs na versão gratuita. Falamos sobre o bublup e Susie disse que estava acompanhando tudo com atenção [também no grupo do Whatsapp] e agradeceu a todos pelas sugestões. Lembramos que o *blog* ainda aguardava a contribuição de todos.

Compartilhamos no bublup as sugestões para os desafios finais. Apresentamos rapidamente outra plataforma para videoconferências que descobrimos durante o curso: MeetButter (ou, simplesmente, [Butter](#)¹⁸⁴).

Em seguida, apresentamos dois gerenciadores de referências – úteis na elaboração de trabalhos acadêmicos: [zotero](#)¹⁸⁵ e [mendeley](#)¹⁸⁶. Rosa e Nik fizeram perguntas e comentários sobre os dois recursos.

Depois disso, passamos para o [vocaroo](#)¹⁸⁷, que permite gravar áudios. Rosa e Vera já o conheciam. Exploramos o recurso, cada participante gravou seu áudio e ouvimos todos. Susie comentou que tinha um projeto de podcast e que esse recurso seria interessante. Nero Mariz gravou um trecho de um poema em inglês. Susie gravou um áudio em alemão.

¹⁸¹ Disponível em: <https://pt.calameo.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁸² Disponível em: <https://issuu.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁸³ Disponível em: <https://www.diigo.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁸⁴ Disponível em: <https://www.butter.us/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁸⁵ Disponível em: <https://www.zotero.org/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁸⁶ Disponível em: https://www.mendeley.com/?interaction_required=true. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁸⁷ Disponível em: <https://vocaroo.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

Apresentamos o [forvo](#)¹⁸⁸ (site com pronúncias de palavras em várias línguas) e, na sequência, o [audacity](#)¹⁸⁹ (software editor de áudios). Nero e Rosa já conheciam esse último recurso, que exploramos juntos. Em seguida, conversamos sobre podcasts. Perguntamos se alguém tinha se lembrado de trazer a história. Rosa trouxe uma piada (“piada de bêbado”), sobre um gato e um rato. Enquanto pensávamos em como seria a gravação da história, Nero Mariz começou a falar com um efeito de voz divertido (de desenho animado). Ele pediu para fazer o papel do ratinho. Gravamos as falas separadamente e Rosa e Nero Mariz nos enviaram os arquivos. Após o encontro, editamos o áudio da história. O vídeo que utiliza o áudio que gravamos encontra-se no *blog* do curso¹⁹⁰.

- 01/04 – Vídeo. Quadrinhos. *Digital Stories*.

Participantes: Latte Lecce, Louise, Nero Mariz, Nik Sachs, Rosa, e Cris.

No início do encontro, Nero Mariz utilizou o recurso de voz novamente. Latte Lecce gostou muito do efeito e do áudio do encontro anterior. Ela também lembrou que aquele dia era *Pesce d'aprile* (1º de abril), dia de fazer brincadeiras. Nik Sachs também gostou do efeito de voz. Pedimos para Nero Mariz falar sobre o programa que faz os efeitos de voz. Nero Mariz relatou que tinha tido a ideia durante o último encontro e que descobriu o programa naquela mesma hora. Ele explicou como funcionava e, depois, testou os outros efeitos gratuitos disponíveis.

Conversamos sobre os desafios finais e apresentamos as sugestões inseridas no bublup. Em seguida, fizemos uma breve introdução sobre histórias digitais. Conversamos sobre os materiais colocados no google drive e, depois, sobre a origem dos apelidos dos participantes que estavam presentes.

Apresentamos o [Pixton](#)¹⁹¹ (plataforma para criar quadrinhos¹⁹²). Enquanto criávamos uma história para explorar o recurso, Latte Lecce disse que era muito interessante, Nik sugeriu algumas atividades com os alunos, e Nero Mariz comentou que havia outro site que fazia animação. Nero Mariz compartilhou o link do site e Nik disse que conhecia. Rosa também indicou outro site. Terminada a história do quadrinho, foi preciso criar nosso avatar.

¹⁸⁸ Disponível em: <https://pt.forvo.com/>. Acesso em 7 jan. 2023.

¹⁸⁹ Disponível em: <https://www.audacityteam.org/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁹⁰ Disponível em: <https://letramentosdigitais2021.blogspot.com/2021/07/video-quadrinhos-digital-stories.html>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁹¹ Disponível em: <https://www.pixton.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁹² Desde o início de 2022, não há mais recursos gratuitos como os usados no nosso curso. É necessário assinar um dos planos pagos.

Preocupamo-nos com o tempo utilizado para a criação do avatar, mas, quando percebemos, todos os participantes estavam se divertindo em criar seus avatares. Uma vez prontos os avatares, fizemos a primeira foto da turma usando o Pixton (com outro tema, mas no estilo da figura 3.1). Nik Sachs compartilhou a história que criou no Pixton.

Nik sugeriu outras atividades com os quadrinhos (recortar os quadrinhos e pedir para os alunos colocarem em ordem, fazer um vídeo, pedir para gravarem o áudio, etc.). Latte Lecce gostou de ter feito o seu avatar.

Em seguida, apresentamos o [my] [simple show](#)¹⁹³, que permite criar vídeos a partir de um roteiro (o nome da plataforma foi alterado para simple show). Naquela ocasião, havia narração automática somente em inglês ou alemão. Algum tempo depois, incluíram mais línguas. Criamos, juntos, uma história simples em inglês.

Apresentamos rapidamente o [moovly](#)¹⁹⁴, um editor *on-line* de vídeos. Foi esse editor que utilizamos para criar o vídeo citado anteriormente (com o áudio gravado no outro encontro). Latte Lecce ressaltou que o site era em inglês, o que criava algumas dificuldades para ela.

- 07/04 – Compartilhando as experiências. Apresentações do desafio final.

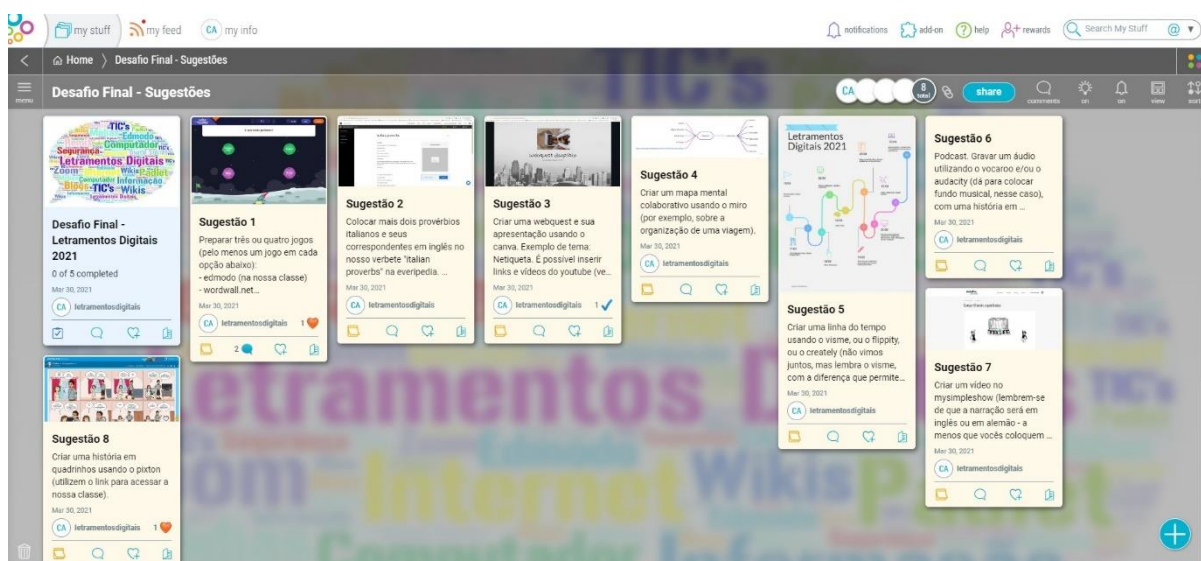
Participantes: Latte Lecce, Louise, Navegante, Nero Mariz, Nik Sachs, Rosa, Vera, e Cris.

Conversamos com Vera sobre os avatares do Pixton enquanto aguardávamos os outros participantes. Em seguida, falamos sobre a proposta desse encontro: cada participante apresentaria seu desafio final e, depois, todos comentariam sobre a experiência do curso. As sugestões para os desafios finais, previamente divulgadas, foram inseridas no bublup, conforme ilustra a figura 3.8 a seguir.

¹⁹³ Disponível em: <https://simpleshow.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

¹⁹⁴ Disponível em: <https://www.moovly.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

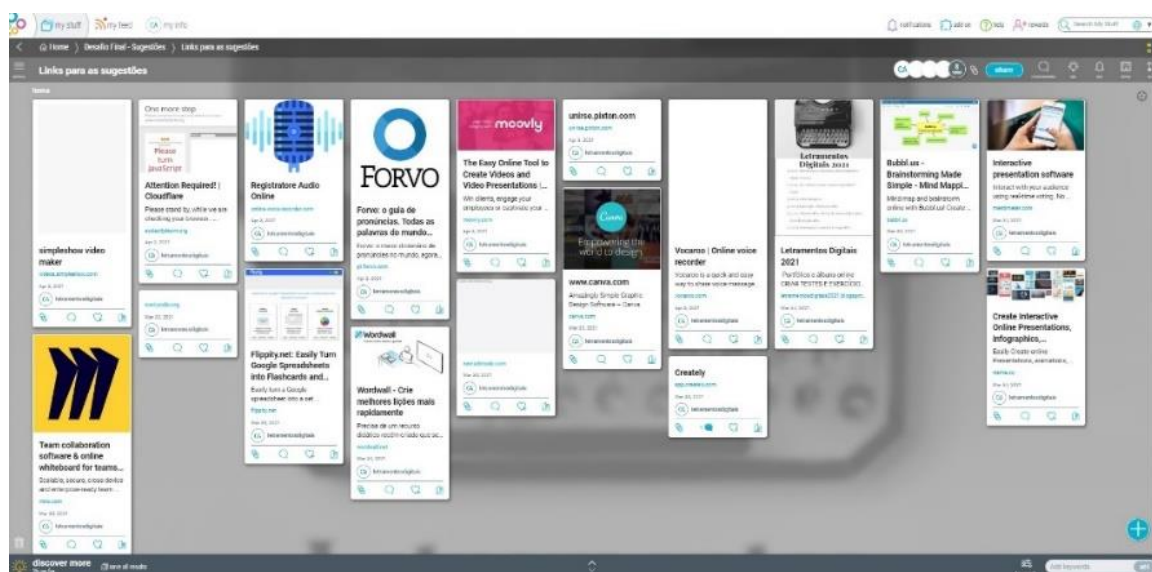
Figura 3.8 – Desafios finais



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela da pasta do bubluup.

Preparamos, também, outra pasta no bubluup com links e materiais sobre os recursos sugeridos, como apresentado na figura 3.9 abaixo.

Figura 3.9 – Links e materiais para os desafios finais



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela da pasta do bubluup.

O quadro 3.3 a seguir apresenta a descrição das sugestões dos desafios finais:

Quadro 3.3 – Sugestões dos desafios finais

Desafios finais	Descrição
Sugestão 1	Preparar três ou quatro jogos (pelo menos um jogo em cada opção abaixo): - edmodo (na nossa classe); wordwall.net; flippity. Em português ou nas línguas LE dos interessados.
Sugestão 2	Colocar mais dois provérbios italianos e seus correspondentes em inglês no nosso verbete " <i>italian proverbs</i> " na everipedia. Um(a) dos(as) interessados(as) poderia ser do inglês e o(a) outro(a) do italiano. O site é um pouco instável na criação de novas contas (forneceríamos os dados do usuário para vocês).
Sugestão 3	Criar uma webquest e sua apresentação usando o canva. Exemplo de tema: Netiqueta. É possível inserir links e vídeos do YouTube (ver link correspondente).
Sugestão 4	Criar um mapa mental colaborativo usando o miro (por exemplo, sobre a organização de uma viagem).
Sugestão 5	Criar uma linha do tempo usando o visme, o flippity, ou o creately (não vimos juntos, mas lembra o visme, com a diferença que permite a colaboração <i>on-line</i>).
Sugestão 6	Podcast. Gravar um áudio utilizando o vocaroo e/ou o audacity (dá para colocar fundo musical, nesse caso), com uma história em português ou na sua LE, como fizemos no encontro sobre recursos de áudio (nosso áudio está no Whatsapp).
Sugestão 7	Criar um vídeo no mysimpleshow (lembrem-se de que a narração será em inglês ou em alemão - a menos que vocês coloquem seus próprios áudios em outras línguas).
Sugestão 8	Criar uma história em quadrinhos usando o Pixton (utilizem o link para acessar a nossa classe).

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao Pixton, como alguns participantes relataram dificuldades em acessar a plataforma como professores, elaboramos um tutorial que explicava os passos necessários para esse acesso e para a criação de uma turma/classe nesse site.

Nik se prontificou a ser o primeiro. Ele apresentou dois jogos que fez no wordwall, em italiano. Um, sobre [culinária italiana](https://wordwall.net/pt/resource/14104597/parliamo-di-cibo)¹⁹⁵, e o outro sobre [elementos geográficos](https://wordwall.net/pt/resource/14110087/elementi-geografici)¹⁹⁶. Enquanto apresentava, Nik comentava os jogos e suas aplicações nas aulas de línguas, e podíamos ver como os jogos funcionavam. Em seguida, apresentou um jogo no jump start do edmodo sobre as regiões do norte da Itália (também em italiano – como vimos anteriormente, o edmodo não está mais disponível – a figura 3.10 mostra um detalhe desse jogo). Por fim, apresentou uma [webcomic](https://compartir.pixton.com/qrldle)¹⁹⁷ (quadrinhos *on-line*) que fez usando o Pixton e sugeriu atividades que poderiam

¹⁹⁵ Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/14104597/parliamo-di-cibo>. Acesso em: 8 jan. 2023.

¹⁹⁶ Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/14110087/elementi-geografici>. Acesso em 8 jan. 2023.

¹⁹⁷ Disponível em: <https://compartir.pixton.com/qrldle>. Acesso em 8 jan. 2023.

utilizar essa *webcomic*. Todos nós o elogiamos e, em particular, os participantes do grupo de italiano agradeceram a Nik pelos novos materiais compartilhados.

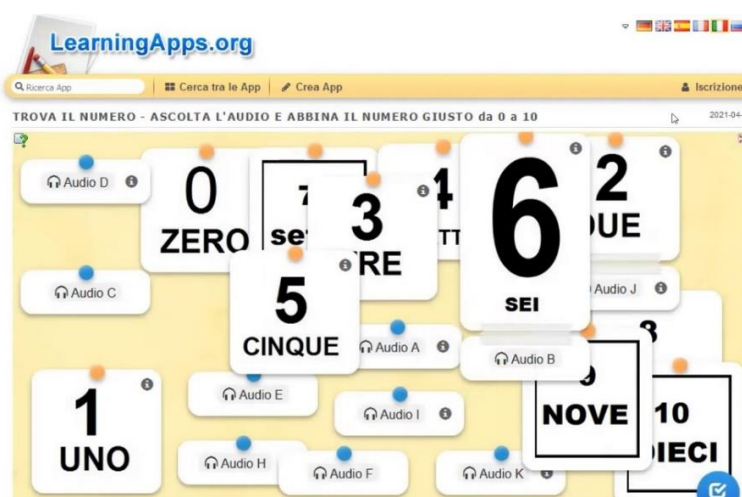
Figura 3.10 – Detalhe do jogo no jump start



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela.

Na sequência, Rosa, também do italiano, apresentou o seu desafio final. Assim como Nik, Rosa escolheu apresentar atividades com jogos. O primeiro jogo foi feito no site learningapps.org¹⁹⁸, pensado para utilização em suas aulas de italiano para crianças, e o objetivo era associar o áudio com a pronúncia do número à figura do número, conforme ilustra a figura 3.11 a seguir. Rosa também explicou como criou o jogo no site.

Figura 3.11 – Jogo sobre números em italiano

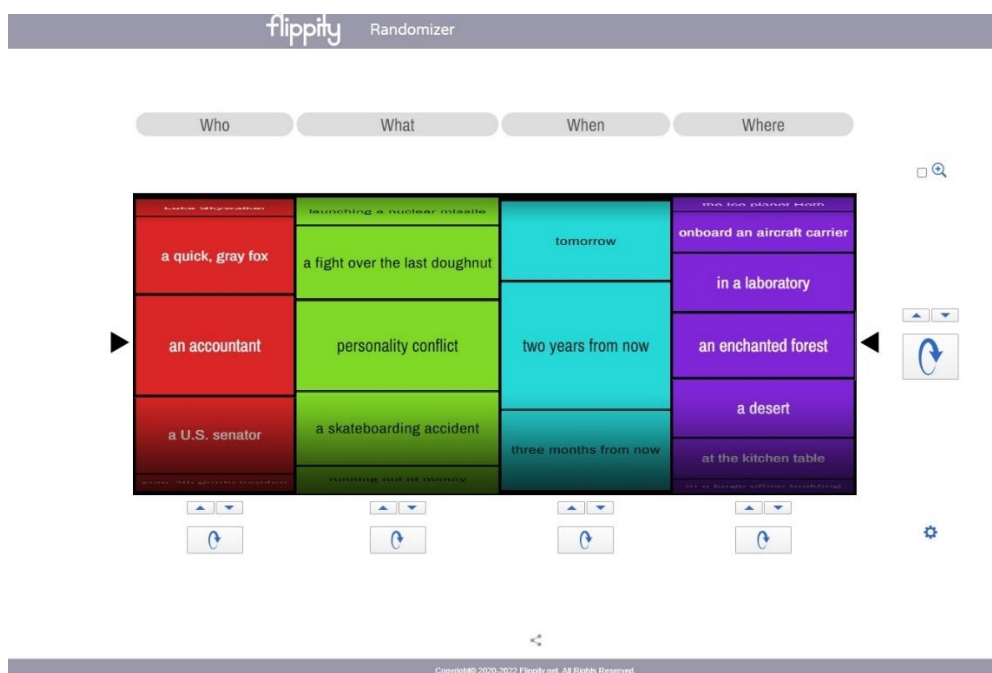


Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela.

Rosa compartilhou o jogo [flippity Randomizer](https://www.flippity.net/ra.php?k=11J_rsm32HDtn2C15LN8oS_FtiUYChITgxYS6kocJ8sA)¹⁹⁹ (modelo pronto oferecido no site), em inglês, conforme a figura 3.12 a seguir.

¹⁹⁸ Disponível em: <https://learningapps.org/>. Acesso em: 8 jan. 2023.

¹⁹⁹ Disponível em: https://www.flippity.net/ra.php?k=11J_rsm32HDtn2C15LN8oS_FtiUYChITgxYS6kocJ8sA. Acesso em: 8 jan. 2023.

Figura 3.12 – *Flippity randomizer*

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela.

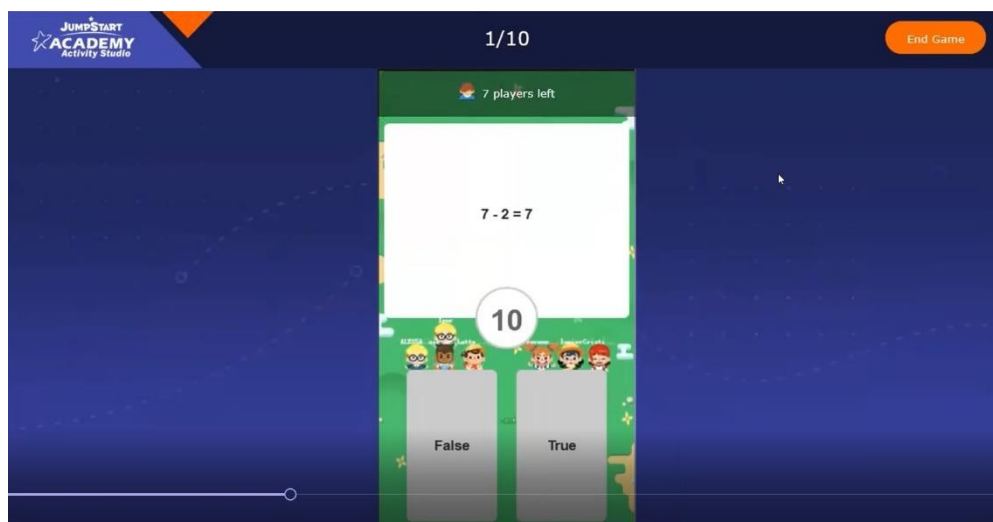
Rosa relatou que pretendia criar uma versão desse jogo em português (a partir das planilhas que o site disponibiliza), mas que não foi possível. Mesmo assim, apresentou o modelo do site e comentou que a atividade seria interessante, tanto para o ensino de crianças quanto para o ensino de adultos, para a produção de textos.

Em seguida, Rosa mostrou outro jogo que tinha feito (anteriormente) no learningapps.org, para as aulas com as crianças, dessa vez, um jogo de memória em português. Depois, rerepresentou o jogo sobre as emoções feito no worwall (que havia mostrado no nosso encontro sobre jogos). Por último, apresentou o *survivor*, que também tinha feito pelo jump start do edmodo, e que usaria com seus alunos no dia seguinte. Sugerimos que todos jogássemos o *survivor*.

Enquanto esperávamos que todos entrassem no ambiente do jogo, Rosa comentou sobre a nova conexão de *Internet* (mais rápida do que a anterior) e sobre o áudio da história (piada de bêbado) que tínhamos feito no encontro sobre áudios. Ela relatou que seus alunos gostaram tanto que ela sugeriu que eles também poderiam gravar um áudio com uma história. Então, seus alunos pediram a sua ajuda para fazê-lo. Quando, finalmente, conseguimos (a pesquisadora) entrar no jogo, não tivemos nem mesmo tempo de perguntar qual era o comando para mudar a figurinha de posição: fomos atropeladas (a pesquisadora e, depois, Navegante) pelas “ovelhinhas” do jogo. Latte Lecce “sobreviveu” um pouco mais. As figuras 3.13 e 3.14 mostram, respectivamente, o momento inicial do jogo e o momento do “nosso atropelamento”.

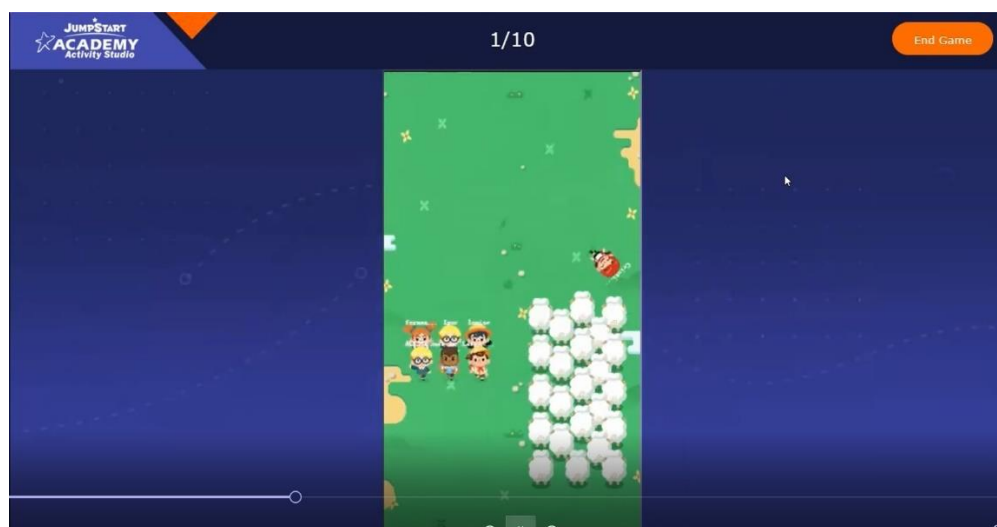
Foi um momento descontraído e divertido para todos. Navegante confidenciou que tentou jogar na tela do Zoom, por isso foi atropelada como nós. Elogiamos Rosa pelo seu desafio final.

Figura 3.13 – Início do jogo *survivor* no edmodo



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela.

Figura 3.14 – “Atropelamento” no jogo *survivor* no edmodo

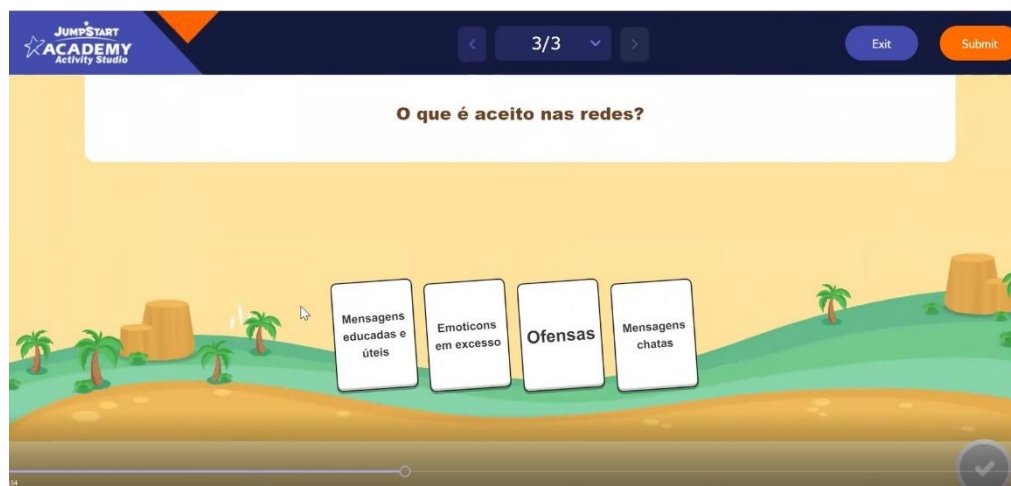


Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela.

Na sequência, Vera fez sua apresentação. Comentou que tinha preparado algo diferente em relação ao que Nik e Rosa fizeram. Dissemos que havia várias sugestões, e que isso não era um problema. Ela apresentou uma webquest sobre netiqueta (o que fazer ou não nas redes sociais, segundo ela) que ela fez no canva. Na segunda página da apresentação, Vera inseriu dois quadrinhos feitos no Pixton. Colocou, também, dois vídeos no trabalho, um em inglês e o outro em português, ambos com explicações sobre o que é netiqueta. Enquanto apresentava, fazia seus comentários sobre sua webquest. Com o trabalho, ela percebeu que não conhecia as regras de netiqueta. Comentamos que era uma oportunidade para aprender. Vera inseriu, no

final da sua apresentação no canva, dois jogos que ela fez: um no wordwall (com roleta de assuntos) e outro no jump start, no edmodo, ambos sobre netiqueta. A figura 3.15 apresenta a última pergunta do jogo no jump start feito pela Vera.

Figura 3.15 – Jogo sobre netiqueta no jump start



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela.

Elogiamos Vera pela apresentação. Rosa também gostou muito e disse que usaria com seus alunos. Vera disse que ama o canva.

Navegante explicou que sua apresentação seria usada na divulgação de um curso. Assim como Vera, Navegante preparou uma apresentação no canva, mas com fundo musical. Elogiamos Navegante pelo seu desafio cumprido. Navegante aproveitou para agradecer a todos pelas dicas dadas durante o curso e comentou sobre compartilhamento de saberes e elaboração de materiais didáticos que levam em conta a questão racial. A figura 3.16 mostra uma página da apresentação de Navegante.

Figura 3.16 – Detalhe da apresentação de Navegante



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela.

Em seguida, Louise comentou que sua apresentação seria diferente, pois não estava lecionando naquele momento. Disse, também, que fez um “híbrido de muitas coisas”, em suas palavras. Inicialmente, pensou em fazer uma linha do tempo ou uma webquest, mas que o resultado era “uma mistura meio de tudo”. Em suas palavras, seu trabalho era parecido com um folder de divulgação ou uma linha do tempo, com vários links. Louise fez vários comentários enquanto apresentava o seu desafio final, por exemplo, sobre as indicações das imagens a serem clicadas para que o link correspondente se abrisse. A figura 3.17 apresenta um detalhe do trabalho de Louise.

Figura 3.17 – Detalhe da apresentação de Louise



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela.

Louise considerou que apenas a apresentação não era suficiente, então, associado a ela, criou um jogo no jump start, sobre humanidades digitais, como a figura 3.18 ilustra:

Figura 3.18 – Jogo no jump start



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela.

Quando Louise finalizou o jogo, surgiram os nomes de outras duas pessoas na pontuação (como tinha acontecido com o jogo do Nik), o que indicava que, uma vez criado, o jogo ficava acessível aos demais usuários do jump start. Louise comentou também sobre a sua área de pesquisa e como surgiu o interesse por humanidades digitais (área que, segundo ela, envolve filologia, software para transcrição dos textos, e inteligência artificial). Elogiamos Louise pelo desafio final “híbrido” apresentado.

Latte Lecce e Nero Mariz estavam indecisos sobre quem apresentaria por último. Latte Lecce elogiou os participantes que já tinham apresentado, enquanto Nero Mariz, julgando que o seu desafio seria “o mais chato”, preferia não ser o último. Diante desse impasse, Latte Lecce decidiu apresentar na sequência.

Latte Lecce compartilhou sua tela e pediu ajuda para reduzir o tamanho da página, Louise e Nero Mariz a ajudaram. Latte Lecce criou uma linha do tempo, com um modelo no visme, sobre o roteiro de uma viagem dos sonhos (que, no seu caso, seria para a Itália). Como ela não pretendia ler o roteiro, pedimos para que ela o lesse, pois acreditamos que seria interessante. Seu roteiro começa com a canção “Vamos fugir”, do Gilberto Gil. Latte Lecce explicou que estava trabalhando o tema de viagem com seus alunos. A figura 3.19 apresenta parte do roteiro elaborado pela Latte Lecce no visme.

Figura 3.19 – Uma viagem dos sonhos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela.

Durante a sua apresentação, conversamos sobre viagens e todos repararam na luminária em forma de lua que estava atrás da Louise. Elogiamos Latte Lecce pelo seu desafio final em

forma roteiro de viagem. Após mais esse momento descontraído, foi a vez do Nero Mariz apresentar o seu desafio final.

Como era um áudio, Nero Mariz pediu ajuda para compartilhá-lo conosco, e Nik o ajudou. Nero Mariz explicou que seguiu a sugestão 6 – sobre podcast, tendo gravado e editado um poema épico (*The Raven*, conhecido também como *Nevermore*, de Edgar Allan Poe), em inglês, com fundo musical. Todos escutamos atentamente a sua interpretação e, ao final, todos aplaudimos no chat e o elogiamos. Latte Lecce perguntou quem era o personagem que Nero Mariz colocou como plano de fundo e ele respondeu que era o Edgar Allan Poe. A figura 3.20 mostra um detalhe do plano de fundo de Nero Mariz.

Figura 3.20 – Detalhe do plano de fundo



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela.

Após a sua apresentação, todos conversamos um pouco sobre o poema. Na sequência, agradecemos a todos os participantes do curso pela experiência e perguntamos se poderíamos utilizar a “foto” da turma feita no Pixton em nosso trabalho, todos concordaram. Falamos também sobre os questionários e o termo de consentimento que seriam enviados a todos.

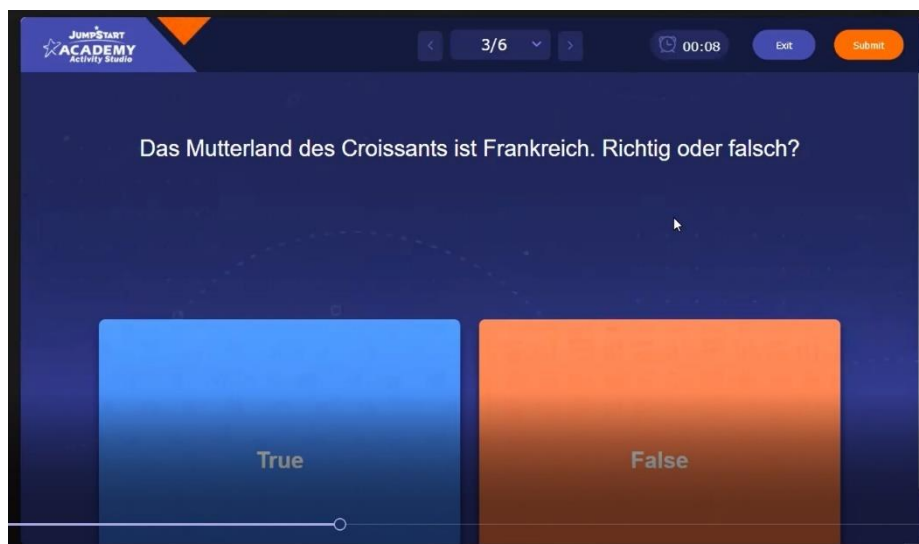
Para finalizar, pedimos que todos fizessem seus comentários sobre o curso e a experiência. De maneira geral, todos gostaram muito da experiência. Os comentários feitos serão apresentados na análise. Entre um comentário e outro, Louise perguntou sobre como localizar autores brasileiros de páginas na Wikipédia, para a sua pesquisa. Navegante, Nero Mariz e Nik Sachs deram algumas sugestões a esse respeito.

- 30/04 – Apresentação do desafio final (encontro extra com a participante Susie).
Participantes: Susie e Cris.

Como Susie não pôde participar do encontro anterior, nos reunimos para que ela apresentasse o seu desafio final. Susie fez alguns comentários sobre o curso e a experiência e,

em seguida, enquanto apresentava seu desafio (escolheu a sugestão 1 – jogos), fazia suas observações sobre os recursos/sites utilizados para fazer os jogos, todos em alemão. O primeiro jogo foi feito no jump start e é ilustrado na figura 3.21 a seguir.

Figura 3.21 – Jogo da Susie no jump start



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela.

Susie comentou que os alunos de monitoria ficaram impressionados com o jogo e perguntaram se ela tinha preparado sozinha. Ela explicou para eles que o site tem os modelos prontos, sendo preciso, apenas, adaptá-los para a atividade pretendida.

O segundo jogo foi feito no wordwall, uma atividade para completar o texto escolhendo as palavras de uma lista, como apresentado na figura 3.22 abaixo.

Figura 3.22 – Jogo da Susie no wordwall

0:05

damit	sodass	seitdem	bis	deswegen	um
obzwar	weil	aber	obwohl	denn	während

Karina ist sich bei der Grammatik oft unsicher, sie regelmäßig lernt.
 Franziska lernt Portugiesisch, das ihre Berufschancen verbessern kann.
 Petra lernt Portugiesisch, sie hat einen brasilianischen Partner.
 Jörg lernt Französisch, er in Frankreich studieren kann.
 Frank lernt mehrere Sprachen, Komparatistik zu studieren.
 Sina gefällt Brasilien, sie sich vorstellen kann, dort länger zu arbeiten.
 Martin interessiert sich sehr für französische Literatur,
 er das erste Mal Diderot gelesen hat.
 Clara möchte weiter studieren, sie eine Idee über ihre beruflichen Wünsche hat.
 Iwan schreibt seine Hausarbeit, er auch eine wichtige Prüfung vorbereitet.
 Patricia plant, ihre Dissertation abzugeben, ein Kapitel ist noch nicht fertig.

Enviar respostas

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de um print de tela.

O terceiro jogo também foi feito no wordwall e era sobre colocar a frase em ordem. O quarto e último jogo foi feito no [flippity](#)²⁰⁰, site de que ela gostou menos. O objetivo desse jogo

²⁰⁰ Disponível em:

é formar palavras a partir de letras embaralhadas. Elogiamos Susie pelos jogos apresentados em seu desafio final e agradecemos pela sua participação no curso.

- 20/05 – Encontro extra (duração: 1h58’) – explorando o flipgrid²⁰¹.

Participantes: Latte Lecce, Navegante, Nero Mariz, Nik Sachs, Susie e Cris.

Além dos encontros descritos acima, realizamos um encontro extra com alguns participantes para explorarmos, juntos, outro recurso indicado por Navegante: o [flipgrid](#)²⁰². Esse site permite criar grupos em que os participantes gravam vídeos curtos e compartilham com as outras pessoas do grupo. Após as explorações iniciais, cada participante gravou um vídeo curto. Quando alguém tinha dúvidas, os demais ajudavam a resolvê-las. Navegante comentou que estava procurando aplicativos voltados para o desenvolvimento da habilidade oral. Tendo visto como o site funcionava como alunos, exploramos também como era a função de professor para, por exemplo, criar grupos e temas de vídeo.

3.6 Coleta/Geração de dados e *corpus*

O *corpus* da nossa pesquisa é formado pelos vídeos dos encontros do curso, oferecido com o objetivo de coletar os dados – conforme foi apresentado nas seções anteriores, os questionários aplicados (formulário de inscrição do curso, questionário intermediário, questionário final, questionário sobre a participação no *blog* do curso, e iTest versão em português elaborada pela pesquisadora), as atividades desenvolvidas nos encontros, e as apresentações de cada participante ao final do curso. Reunimos, também, o conteúdo dos chats dos encontros e do grupo de Whatsapp, porém, estes não farão parte de nossa análise.

Os encontros do curso, realizados na modalidade remota, via Zoom, foram gravados para possibilitar uma análise posterior de todo o processo e, também, para que os participantes pudessem assistir aos encontros que, porventura, tivessem perdido, ou para revê-los sempre que quisessem. A partir dos vídeos, preparamos um “rascunho” simples de transcrição dos encontros que foi utilizado para a descrição dos encontros feita neste capítulo. A partir dessa

https://www.flippity.net/sc.asp?k=1-yCevKLC_m5MDjeTd9_mBSDbnUOHU1G0qOk5YQKOmvA. Acesso em: 8 jan. 2023.

²⁰¹ O nome do site passou a ser flip.

²⁰² Disponível em: <https://info.flip.com/>. Acesso em 8 jan. 2023.

transcrição, selecionamos trechos de falas dos participantes que serão analisados no próximo capítulo.

As atividades desenvolvidas nos encontros e as apresentações finais foram descritas neste capítulo e também farão parte da análise. Os questionários aplicados, por outro lado, são apresentados nos anexos (portfólios dos participantes). Da mesma forma, esses serão analisados no próximo capítulo.

O questionário i-Test foi escolhido para identificar o perfil dos participantes em relação aos letramentos digitais. A partir da versão original em inglês, preparamos uma versão em português. Por tratar-se de um questionário com trinta questões, de rápido preenchimento, ele nos pareceu adequado não apenas para aplicação aos participantes da pesquisa, mas, também, em grupos maiores de estudantes em futuros estudos. As alterações na pontuação atribuída, bem como a análise dos resultados obtidos serão tratadas no capítulo 4 deste trabalho.

Criamos um *blog* para o curso: <https://letramentosdigitais2021.blogspot.com/> cujo objetivo inicial, além de divulgar o curso, era coletar dados por meio dos posts que seriam escritos por todos os participantes do curso. Entretanto, apesar dos nossos convites, apenas Rosa escreveu um post com uma lista de recursos digitais e sites úteis para o ensino de línguas. Apesar de não ter sido utilizado como instrumento para a coleta de dados, o *blog* se tornou um registro do nosso curso e uma forma de compartilhar com um público mais abrangente todos os sites e recursos vistos no curso. Aliás, alguns recursos presentes no *blog* foram sugeridos pelos participantes.

Até 31 de dezembro de 2022, o *blog* tinha sido visualizado 481 vezes. A tabela 3.1 a seguir especifica o número de visualizações e suas respectivas localidades.

Tabela 3.1 – Visualizações do *blog*

Localidade	Número de visualizações
Brasil	384
Estados Unidos	45
Alemanha	22
Suécia	7
Jordânia	5
Países Baixos	5
Outros países²⁰³	13

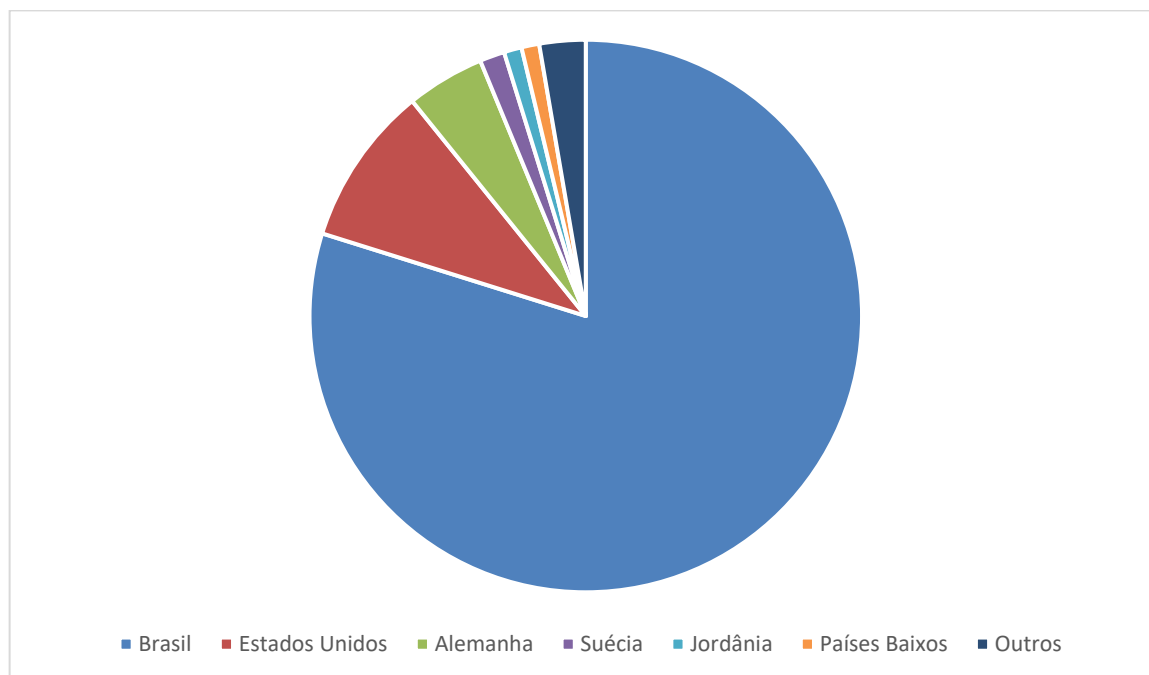
Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados fornecidos pelo google.

²⁰³ Austrália: 1, Canadá: 1, Reino Unido: 1, Irlanda: 1, Índia: 1, Emirados Árabes: 2, outros: 6.

Ressaltamos, porém, que o número de visualizações no Brasil inclui as vezes em que nós visualizamos o *blog* (procuramos alterar as configurações do *blog* para evitar isso, mas não funcionou). Mesmo assim, é interessante observar que o *blog* alcançou vários países.

O gráfico 3.4 a seguir foi obtido a partir dos dados da tabela 3.1 e facilita a percepção desses resultados.

Gráfico 3.3 – Visualizações do blog



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da tabela 3.1.

No capítulo 4, a partir dos dados coletados e apresentados, faremos a análise da nossa pesquisa.

4. ANÁLISE

A análise está dividida em duas partes. Na primeira, é apresentado o estudo de caso em si; na segunda, são feitas as reflexões sobre os letramentos digitais e a autonomia a partir do estudo de caso deste trabalho e, em seguida, apresentamos a nossa proposta em relação aos letramentos digitais e a autonomia.

4.1 Estudando o caso

4.1.1 Efeitos da pandemia no ensino de línguas

Os efeitos da pandemia no ensino de línguas foram relatados pelos participantes tanto no formulário de inscrição quanto no questionário final. Além disso, o tema também foi abordado no início do primeiro encontro, conforme descrito na metodologia.

De um modo geral, as respostas foram mais abrangentes no último questionário, pois havia duas perguntas a esse respeito, uma sobre os efeitos da pandemia como professor e a outra, como estudante. Destacamos que os questionários foram respondidos em dois momentos diferentes da pandemia: o primeiro, no pico da segunda onda do Covid-19 (meados de março de 2021) e, o segundo, em meados de maio do mesmo ano, quando os números de mortes pelo Covid-19 começavam a diminuir²⁰⁴.

As dificuldades apontadas nas respostas à questão “Por favor, comente sua experiência como licenciando e/ou professor de línguas durante a pandemia. Quais foram os recursos digitais utilizados pelos professores? O que poderia melhorar? Quais foram as suas dificuldades?”, no formulário de inscrição, foram: trabalho em grupo nas aulas síncronas (Nik); proporcionar uma boa interação entre os alunos (Navegante); base de conhecimento tecnológico insuficiente – utilização de jogos (Latte Lecce); pouco engajamento ativo (Susie); conseguir captar a atenção dos alunos e lidar com as reclamações dos pais dos alunos (Vera). Louise e Rosa não relataram dificuldades.

Destacamos as respostas de Nero Mariz e de Frida²⁰⁵, que retratam pontos importantes:

- Nero Mariz: Eu comecei a lecionar com mais frequência já durante a pandemia, por isso tive que utilizar ferramentas digitais desde o começo. Pela minha experiência, as ferramentas mais utilizadas pelos professores são Zoom e Google Meet, Powerpoint para apresentações e arquivos em PDF. Mesmo com os recursos disponíveis atualmente, o ensino através de meios digitais é um desafio, pois depende de muitos fatores, como o acesso de todos às condições materiais e técnicas, a exemplo da qualidade de conexão, entre outros. As interações entre alunos e professores também ficam mais limitadas do que no ensino presencial, o que pode comprometer a troca de informações.
- Frida Khalo: Como professora da rede pública municipal, tive muita dificuldade em usar as ferramentas tecnológicas, mas aprendi a usar o básico. Aconteceram poucos encontros síncronos por questões burocráticas. Não consegui explorar muitos recursos.

Nero Mariz aponta as dificuldades materiais do ensino remoto, citando como exemplo a (baixa) qualidade da conexão, que prejudicou vários alunos e professores – dentre aqueles que tinham acesso à *Internet*, sem esquecer, porém, que muitos estudantes não tinham esse acesso. A outra dificuldade que Nero menciona diz respeito às “interações entre alunos e

²⁰⁴ Apesar da diminuição, o número diário de mortes ainda era extremamente elevado: em abril de 2021, superava 4.000; no final de maio, o número estava em torno de 2.000 mortes diárias. Informações disponíveis em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/o-que-sao-ondas-da-covid-19-e-por-que-o-brasil-pode-estar-diante-da-3/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

²⁰⁵ Optamos por não alterar os textos escritos dos participantes e fazer apenas pequenos ajustes quando transcrevemos suas falas ao longo deste capítulo.

professores”, ponto importante quando consideramos que muitos professores relataram que seus alunos deixavam as câmeras fechadas (esses relatos também foram feitos por alguns participantes no primeiro encontro do nosso curso).

O relato de Frida aponta a pouca mobilização e organização das secretarias e diretorias de ensino no sentido de capacitar os professores da rede pública, no caso, a rede municipal, para que eles pudessem utilizar os recursos tecnológicos em suas aulas remotas da melhor forma possível.

As respostas à questão “Comente os efeitos da pandemia nas suas atividades como professor(a)”, do questionário final, são apresentadas no quadro 4.1 a seguir.

Quadro 4.1 – Efeitos da pandemia enquanto professor

Participante	Efeitos
Latte Lecce	Minha rotina foi absolutamente mudada. No início fiquei muito perdida, não conhecia nenhum recurso, mas pensei que precisaria tentar algo, mesmo que não tivesse êxito. Não foi fácil e não está sendo, porém acredito que demos um passo além no ensino, seja a distância como presencial. Agora precisamos nos adaptar e aprender sempre mais. Foi um ponto muito grande de ruptura e acredito que boas iniciativas virão desta situação tão delicada.
Louise	A pandemia trouxe essa sensação de exaustão infinita, o que me deixa bem menos criativa para pensar em atividades.
Navegante	A pandemia chegou como um "ciclone" na vida dos professores, obrigando-os a migrar para as aulas <i>on-line</i> e a se apropriar dos recursos digitais.
Nero Mariz	Acredito ter aumentado meu arcabouço de possibilidades de ferramentas para aplicar em aulas quando necessário.
Nik Sachs	Minhas atividades como professor se iniciaram durante a pandemia, então minha experiência é toda <i>on-line</i> . Dei pouquíssimas aulas presenciais, então não tenho um parâmetro muito bom para comparar.
Rosa	Quando era só <i>on-line</i> era mais fácil de trabalhar. Hoje, com alguns alunos no presencial, não consigo utilizar as ferramentas.
Susie	Não estou trabalhando com língua estrangeira profissionalmente, pois me sinto insegura devido aos meus recursos tecnológicos instáveis.
Vera	Eu sempre usei ferramentas digitais durante as aulas, pois a escola que eu trabalho bate bastante nessa tecla, mas durante a pandemia ficou evidente como é necessário que os alunos e os professores estejam na mesma página na questão digital. Tive que encontrar novos meios para ensinar meus alunos e deixar a aula divertida também.

Fonte: Questionário final respondido pelos participantes.

É interessante observar que alguns apontaram pontos negativos (ponto de ruptura, dificuldades, exaustão), mas também foram apontados pontos positivos (boas iniciativas, aumento de arcabouço, preocupação em tornar a aula mais divertida).

As respostas à questão “Comente os efeitos da pandemia nos seus estudos (ou na sua pesquisa) no que diz respeito à utilização de recursos digitais”, do questionário final, são apresentadas no quadro 4.2 a seguir.

Quadro 4.2 – Efeitos da pandemia enquanto estudante

Participante	Efeitos
Latte Lecce	No início da pandemia, fazia um curso de línguas presencial e um mês depois do susto inicial a escola optou por manter as aulas a distância. Foi a melhor coisa que me aconteceu. Além de continuar estudando, percebi que poderia tentar o mesmo em algumas turmas, mesmo sabendo de toda a dificuldade nas escolas públicas. Acredito que, apesar de gostar das aulas presenciais e das interações entre aluno/professor, no momento, prefiro as aulas <i>on-line</i> , inclusive para otimizar o tempo.
Louise	Acho que o maior impacto é nas reuniões (agora mais frequentes e sempre <i>on-line</i>), porque já usávamos recursos digitais para fazer a pesquisa em si.
Navegante	A partir da pandemia, passei a me interessar pelo tema dos letramentos digitais e foquei minha pesquisa na utilização dos recursos digitais para o ensino e aprendizagem da língua italiana como língua estrangeira.
Nero Mariz	A pandemia fez com que os recursos digitais, cuja implementação na educação, embora pudesse ser proveitosa, ainda precisava de amadurecimento e discussão, [antes que] inundassem e invadissem nossas vidas de maneira inevitável e repentina, com todos os pontos positivos e negativos que isso acarreta.
Nik Sachs	Por causa da pandemia tive que trocar de notebook e contratar uma <i>Internet</i> de melhor qualidade. Além disso, a utilização dos materiais impressos não existe mais pra mim, tudo foi para o digital: aulas, reuniões, armazenamento, livros, etc. Comecei a utilizar o mendeley, um programa muito parecido com o zotero, que vimos no curso. Eu tinha baixado o mendeley antes de vermos o zotero, mas não tinha utilizado ele ainda. Depois do curso fiquei interessado naquele tipo de ferramenta, e atualmente é um salva-vidas na produção da minha dissertação. Durante a pandemia, esse tipo de ferramenta é muito útil, pois organizar as coisas se mostra uma tarefa complexa.
Rosa	Tive muitas oportunidades nessa pandemia e conheci muitas ferramentas novas.
Susie	[sem resposta].
Vera	Afetou muito, pois, além de me deixar exausta, tanto física como emocionalmente, também bate a desmotivação e [surgem] dúvidas em relação ao meu potencial. Eu me vejo sentada na frente do computador 10 horas diárias e me sinto mais improdutiva do que nunca.

Fonte: Questionário final respondido pelos participantes.

Novamente, tanto pontos positivos quanto negativos são mencionados pelos participantes. Dessa vez, foi Vera quem apontou a exaustão e a desmotivação, atribuídas pelos estudiosos ao estresse devido à pandemia e ao excesso de videoconferências. Um ponto positivo, na nossa opinião, foi a decisão de Navegante de direcionar a sua “pesquisa na utilização dos recursos digitais para o ensino e aprendizagem da língua italiana como língua estrangeira”, pois ainda são raros os estudos brasileiros sobre esse tema.

4.1.2 Letramentos digitais associados às atividades realizadas no curso

Cada um dos desafios (ou das atividades) desenvolvidos ao longo dos encontros pode ser associado a um dos letramentos digitais apresentados no capítulo 1 deste trabalho. Na verdade, em geral, pode-se dizer que as atividades não estão associadas a apenas um letramento, mas há sempre aquele que é mais evidente.

Assim, tendo em mente a descrição feita no capítulo anterior, gostaríamos de destacar algumas atividades e seus correspondentes letramentos.

A atividade de criação de um wiki sobre os provérbios italianos escrito em inglês certamente foi uma das mais interessantes. Navegante e Nik (ambos do italiano) explicaram para Louise (espanhol) e Susie (alemão) qual era o sentido em português dos provérbios italianos, para que todos pudessem encontrar seus correspondentes em inglês. Ou seja, o letramento que se sobressai, neste caso, é o letramento intercultural.

Após a atividade, Nik comentou:

Também é muito legal isso, né? Porque se a gente for parar para pensar, como ferramenta dentro de uma sala de aula, o tanto de discussão que isso gera... [Uma] troca de significado... Muito bom! É um trabalho muito legal para se fazer em sala [de aula] mesmo.

E retomou-a no encontro dos desafios finais, no momento dos comentários sobre o curso:

Eu achei legal também que a gente não ficou só na questão de testar um aplicativo e passar para o próximo. Teve, por exemplo, aquele... No dia do wiki que a gente conversou bastante, para produzir junto. Eu achei que foi uma troca bem legal em vários sentidos. Tanto das ferramentas quanto da teoria lá no início e também dessa prática juntos. Gostei bastante.

O encontro em que foram explorados vários jogos evidencia o letramento em jogos. Porém, como os jogos foram criados a partir de modelos prontos, podemos associá-los ao letramento remix (criação de novos materiais a partir daqueles já existentes). Aliás, o letramento remix também pode ser associado às atividades feitas no canva e no visme.

Outro exemplo interessante é a atividade em que preparamos a webquest sobre *deepfake*. O tema escolhido pode ser associado tanto ao letramento informacional (no sentido de reconhecer a veracidade de uma informação) quanto ao letramento socioemocional (escapar das armadilhas do mundo digital). Além disso, poderíamos chamar a nossa versão de webquest 2.0, pois a própria webquest é uma apresentação que inclui textos e vídeos – ou seja, também podemos associá-la ao letramento em multimídia.

O letramento impresso esteve presente em boa parte das atividades desenvolvidas, enquanto o letramento em novas tecnologias pode ser percebido nas atividades em que os participantes não conheciam de antemão os recursos explorados.

Vale a pena ressaltar que muitos recursos digitais apresentados nos encontros permitiram a criação e compartilhamento de conteúdos de forma colaborativa, permitindo, em alguns casos, a colaboração *on-line* síncrona, como, por exemplo, o canva, o bublup, o miro e o Notion.

4.1.3 Desafios finais

Em relação aos desafios finais propostos, quatro participantes optaram pela criação de jogos (na verdade, além do jogo, Louise também apresentou outro desafio), relatando que as atividades seriam aproveitadas em suas aulas. Navegante escolheu uma apresentação no canva, que também seria utilizada posteriormente.

É interessante que houve três desafios “híbridos” apresentados por Latte Lecce, Louise e Vera. Latte Lecce preparou o seu roteiro de viagem a partir de um modelo originalmente indicado para uma linha do tempo; Vera preparou uma webquest que é, ao mesmo tempo, a webquest e o seu resultado: apresentou as fontes sobre netiqueta e também explicou, dando vários exemplos. Vale lembrar que adicionou quadrinhos do Pixton à sua webquest.

Louise, por sua vez, introduziu seu desafio alertando que se tratava algo híbrido:

Já aviso que eu fiz algo diferente porque eu não estou dando aula, então a minha vida é trabalhar e pesquisar e outras coisas... Então, para facilitar também, por conta de horário, eu tinha um texto sobre humanidades digitais que estava mais ou menos

pronto, não achei o texto. Fiquei frustrada, mas mesmo assim decidi insistir no assunto. Então, eu nem sei, gente, eu fiz um híbrido de muitas coisas... porque eu comecei pensando que eu gosto de coisas organizativas e eu gosto da parte de design também. Então eu falei... ah... eu vou fazer uma linha do tempo ou vou fazer uma webquest e aí eu acho que ele virou uma mistura meio de tudo, assim... E talvez não seja nenhum deles.

A possibilidade de criação de conteúdos que poderão ser utilizados por outras pessoas, como no caso dos jogos, ou a criação de novas formas híbridas, como os desafios de Latte Lecce, Vera e Louise, é algo que vale a pena ressaltar.

4.1.4 Questionários

Na metodologia, apresentamos as expectativas dos participantes em relação ao curso, expressas nos formulários de inscrição. A partir delas, o curso foi direcionado para a exploração de recursos digitais que pudessem ser usados nas aulas.

Outra informação interessante obtida por meio do formulário de inscrição é que todos os participantes utilizavam o computador e o *smartphone* para acessar a *Internet* e realizar várias tarefas, todos os dias, diferentemente da grande maioria dos brasileiros que usam apenas o celular para acessá-la. Isso pode ser entendido por meio do contexto de quarentena, imposto pela pandemia, e pelo fato de serem, em sua maioria, professores.

As outras seções do formulário abordavam como os participantes tinham aprendido a utilizar os recursos indicados; as suas percepções sobre o uso do computador, da *Internet* e das TICs (com questões, por vezes, semelhantes ao iTest); os recursos digitais que conheciam ou que gostariam de conhecer; uma questão sobre autonomia em língua; dados de contato; além de questões abordadas neste capítulo.

O questionário intermediário foi aplicado para que tivéssemos um retorno dos participantes em relação aos encontros e às suas percepções de mudanças em relação ao uso das TICs. Dos seis questionários recebidos, quatro mostraram que os participantes perceberam mudanças em relação à forma como utilizavam as TICs.

Em relação à experiência com os encontros, estes foram descritos pelos participantes como: “divertidos e informativos”, “bem produtivos e leves”, “enriquecedores”, “muito bacana[s]”, o que demonstra que tínhamos conseguido criar um “ambiente acolhedor”, em que “as pessoas [eram] motivadas”. Ou seja, propício para que a autonomia e os letramentos digitais fossem estimulados.

Há ainda três respostas a destacar. Susie aproveitou a oportunidade para relatar que estava precisando de uma plataforma que permitisse a interação entre os usuários e o professor por meio de um mural, com criação de *post it's*. Naquele mesmo dia, exploramos vários recursos colaborativos, sendo que o bublup se mostrou o mais indicado às necessidades dela. Louise solicitou que os encontros terminassem dentro do horário previsto (nosso ponto fraco), e Nik pediu que as propostas dos desafios fossem apresentadas por escrito – na verdade, elas se perdiam entre outras tantas mensagens no grupo do Whatsapp. Nesse sentido, o bublup se mostrou uma escolha adequada também para o que precisávamos: os materiais e os desafios foram organizados nesse recurso.

O questionário final explorou, novamente, as percepções sobre o curso, sobre as mudanças, os efeitos da pandemia (já abordados), e sobre a apresentação dos recursos digitais nos cursos de licenciatura. Além disso, pretendíamos saber quais recursos digitais apresentados passaram a ser utilizados pelos participantes.

Os recursos vistos no curso de que os participantes mais gostaram e que não conheciam antes foram: Edmodo (com 4 menções); Bublup e Canva (com 3 menções cada); Pixton (com 2 menções); Butter, Classcraft, Diigo, Flippity, Jitsi, Mendeley, Miro, Notion, Slack, Visme, Vocaroo, Wordart, Wordwall, e Zotero (com uma menção cada).

Os recursos vistos no curso que mais despertaram interesse dos alunos dos participantes foram: Kahoot (com 2 menções); Bublup, Canva, Edmodo, Pixton, Visme, Vocaroo, Wordart, e Wordwall (com uma menção cada).

Em relação à questão “Sobre a apresentação dos recursos digitais e dos Letramentos Digitais nas disciplinas de Licenciatura para a formação dos(as) futuros(as) professores(as), a partir da sua experiência como aluno(a)”, quatro participantes indicaram que esse tema nunca tinha sido abordado nas aulas, e quatro, que tinha sido pouco abordado.

Porém, no encontro do dia 07 de abril, os participantes falaram a esse respeito. Reproduzimos abaixo um trecho transcrito do nosso diálogo:

Pesquisadora: Eu sinto falta dessa oportunidade de ter acesso e de refletir, de conhecer, de usar e de refletir sobre o que a gente tem à disposição em termos de recursos digitais voltados para o ensino. Não sei se continua assim, para quem ainda está na graduação...

Nik: É. Eu acho que não me lembro de ter [tido] algum momento em que a gente falou sobre isso. Pelo menos na Letras, eu acho que não...

Navegante: Nem nas disciplinas, não? Nik, você faz licenciatura... fez?

Nik: Fiz. Terminei agora a licenciatura... Acho que se tem alguma iniciativa assim é, às vezes, algum professor trazer alguém em uma aula que pesquisou sobre [isso] e vai falar... Mas, dentro da grade, eu acho que não É bem pouco... Não me lembro de algum momento em que eu tenha visto ferramentas digitais para o ensino em alguma aula da licenciatura.

Louise: O italiano, eu não sei como é, mas o espanhol é bem triste. O oferecimento voltado para coisas mesmo de língua, assim, não tem. A maior parte das optativas tem a ver com literatura e não necessariamente com ensino de literatura. É tudo. Ensino de espanhol como língua dois, eu nunca vi, sabe? Só a professora de língua que apresentou para gente o kahoot, mas [...] ela é temporária, contratada, sabe Deus o que vai acontecer com ela agora... Não é dos professores que realmente estão na USP e poderiam realmente trazer esse tema, que é bastante relevante, não? E na licenciatura também... nunca vi...

Pesquisadora: Quando a gente pensa no contexto atual [de pandemia], ele fica ainda mais relevante.

O trecho acima ilustra a situação nas licenciaturas em Letras Modernas da USP, no que diz respeito a disciplinas de graduação que abordem os recursos digitais no ensino de línguas. Aparentemente, apenas a área de francês oferece uma disciplina voltada para esse tema.

Como apenas Rosa criou um *post* no *blog* do curso, pensado inicialmente para ser escrito de maneira colaborativa, aplicamos um questionário sobre o *blog*.

O teste i-Test, aplicado depois do curso, será abordado, separadamente, na próxima seção.

4.1.5 Questionário iTest – versão e resultados

Em um *post*²⁰⁶ de seu *blog*, de 2013, Bob Ridge-Stearn – responsável pelo *e-learning* da *Newman University*, no Reino Unido, relata que foi apresentado ao iTest naquele mesmo ano e que criou um aplicativo para ser usado em celulares com uma versão adaptada desse teste. Tendo trabalhado com os estudantes cinco letramentos digitais, associou-os às categorias

²⁰⁶ Disponível em: <https://thedigitalday.wordpress.com/2013/09/19/itest/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

propostas na versão original do iTest (tendo excluído do aplicativo a categoria *Digital Dodger*). A sua correspondência foi:

- (A) Letramento em TI – *Digital Guru*
 - (B) Letramento midiático – *Media Mogul*
 - (C) Preparando-se para o ambiente de trabalho – *Career Builder*
 - (D) Letramento informacional – *Information Junkie*
 - (E) *Digital Dodger*
 - (F) Comunicação e colaboração – *Online Networker*
- Habilidades de aprendizagem – incorporadas nas categorias anteriores.

Na lista acima, inserimos as letras que utilizamos em substituição às cores que são associadas a cada categoria da versão original impressa do iTest. Como mencionamos no capítulo 1 e na metodologia, apesar de não ser um teste muito recente, é de fácil aplicação e engloba letramentos digitais que ainda hoje são essenciais, possibilitando que o estudante obtenha, a partir da pontuação obtida, o seu perfil em termos dessas categorias (desses letramentos), com um texto explicativo sobre os três níveis (baixo, médio, alto) de cada categoria e sugestões para desenvolvê-las e, assim, alcançar níveis mais elevados.

Na nossa versão, os termos em português escolhidos foram:

- (A) Guru digital – *Digital Guru*
- (B) Mago dos meios digitais – *Media Mogul*
- (C) Empreendedor de carreiras – *Career Builder*
- (D) Insaciável por informações – *Information Junkie*
- (E) Relutante digital – *Digital Dodger*
- (F) Colaborador *on-line* – *Online Networker*

As cinco categorias são definidas na versão original do iTest²⁰⁷ da seguinte forma:

- Guru digital: é um usuário seguro de sua capacidade de utilização das tecnologias e que gosta de explorar as novas tecnologias. Percebe os benefícios da tecnologia em sua vida acadêmica e gosta de ajudar os colegas nesse aspecto.
- Mago dos meios digitais: criativo, usa várias formas de mídia como apoio a seus estudos, utilizando-as, também, em suas avaliações. Busca agregar valor e uma boa aparência às suas apresentações.
- Empreendedor de carreiras: estudante que percebe a ligação entre seus estudos e o uso da tecnologia, bem como a sua relevância para a sua futura carreira. Gosta de ser proficiente em TICs e descobrir novas tecnologias, mantendo seu perfil profissional *on-line* ativo por meio de portfólios, *blogs* e redes sociais como o LinkedIn.
- Insaciável por informações: assina vários *feeds* (canais) de notícia para se manter sempre atualizado, acessando várias fontes de informação *on-line*. Administra com

²⁰⁷ A versão em pdf do teste está disponível em:

http://as.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/academicsservices/educationenhancement/collaborate/iTest_v2.5.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

eficácia as informações recebidas e divulga entre seus colegas aquelas que são mais relevantes. Utiliza com maestria os recursos de biblioteca disponíveis e sabe pesquisar artigos acadêmicos na *Internet*.

- Relutante digital: relutante, esse estudante não vê necessidade de integrar os recursos digitais aos seus estudos, trabalhos em grupo e pesquisas, pois não acredita que isso trará melhorias, ou, simplesmente, porque não acredita que a tecnologia funcione adequadamente.
- Colaborador *on-line*: utiliza redes sociais como, por exemplo, Facebook, e outros canais como fóruns de discussão acadêmicos, para trabalhar com seus colegas de curso. Utiliza essas redes para compartilhar pensamentos e ideias acadêmicas sobre seus estudos com outros estudantes.

Outra mudança feita foi com relação às expressões das alternativas de resposta:

- *Not true of me* passou a ser: Não combina muito comigo.
- *Sometimes true of me* passou a ser: Às vezes, combina comigo.
- *Definitely true of me* passou a ser: Combina perfeitamente comigo.

Essa escolha foi feita com a intenção de aproximar o teste de uma linguagem menos formal.

A pontuação atribuída às alternativas permanece igual à original:

- Não combina muito comigo: 1 ponto.
- Às vezes, combina comigo: 2 pontos.
- Combina perfeitamente comigo: 3 pontos.

A pontuação total para cada categoria é obtida somando os pontos das cinco questões correspondentes. Ou seja, o valor mínimo de pontuação de uma categoria é 5 (situação em que todas as respostas foram “Não combina muito comigo”) e o valor máximo é 15 (todas as respostas foram “Combina perfeitamente comigo”). Na versão original, os intervalos utilizados para definir o nível (baixo, médio, alto) de cada categoria era:

- Nível baixo: de 0 a 5 pontos.
- Nível médio: de 6 a 10 pontos.
- Nível alto: de 11 a 15 pontos.

Como a menor pontuação possível é 5, como vimos, para que o nível de uma categoria seja baixo, de acordo com os intervalos originais, seria necessário assinalar a alternativa “Não combina muito comigo” para todas as frases dessa categoria, totalizando os cinco pontos que correspondem ao valor máximo do nível baixo.

Para que essa distorção não ocorra, decidimos alterar os intervalos de pontuação da seguinte forma:

- Nível baixo: de 5 a 7 pontos.
- Nível médio: de 8 a 11 pontos.
- Nível alto: de 12 a 15 pontos.

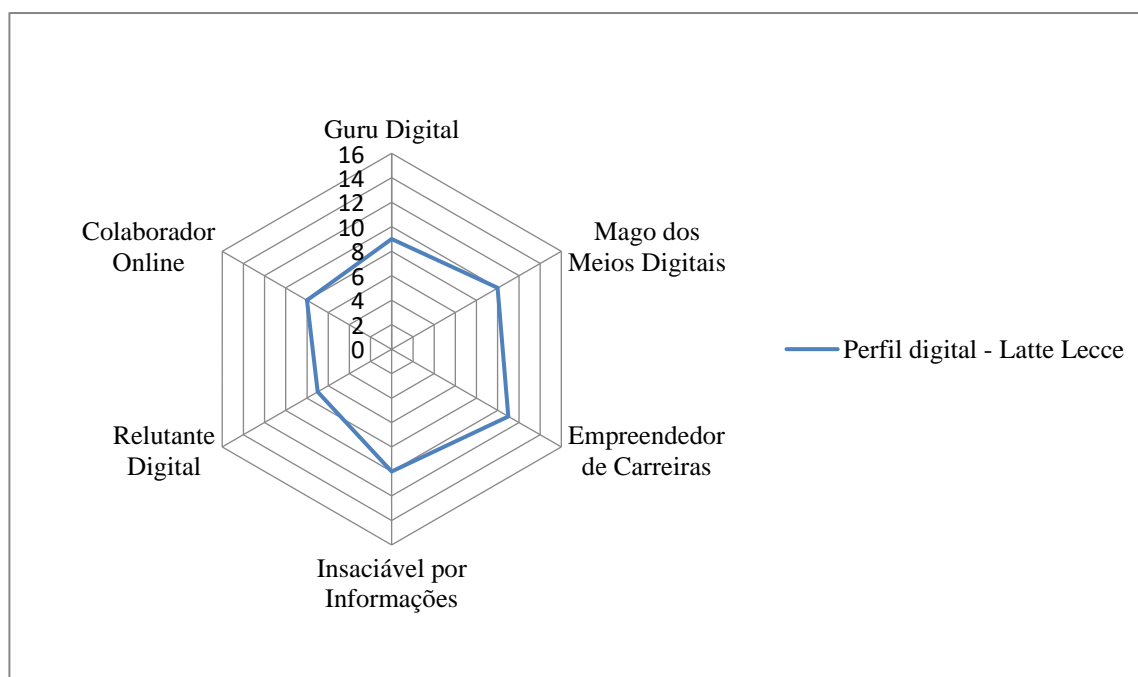
Vale ressaltar que o nível alto sofreu apenas uma pequena alteração em seu intervalo (foi de 11 para 12 pontos no valor mínimo).

A partir das respostas dos participantes à nossa versão em português do iTest, obtivemos a pontuação total para cada categoria e, em seguida, fizemos um gráfico do tipo “radar” que funciona como uma fotografia do perfil em relação às tecnologias do estudante no momento em que o teste foi aplicado.

Vale ressaltar que o objetivo do gráfico não é categorizar cada estudante, o que poderia levar à estigmatização daqueles que, porventura, alcançassem níveis baixos na maior parte das categorias analisadas (à exceção do relutante digital, caso em que níveis mais baixos indicam que o estudante não é um relutante digital). Como mencionado anteriormente, tanto o teste quanto o gráfico servem para que o próprio estudante (e, eventualmente, pesquisadores que o utilizem) verifique quais são seus níveis nas categorias analisadas e descubra o que pode ser feito para desenvolvê-las. No caso de uma pesquisa mais abrangente que envolvesse os estudantes, o iTest poderia indicar quais seriam as iniciativas que a instituição de ensino poderia tomar para que os estudantes desenvolvessem seus potenciais em termos dos letramentos digitais e das habilidades importantes no contexto digital.

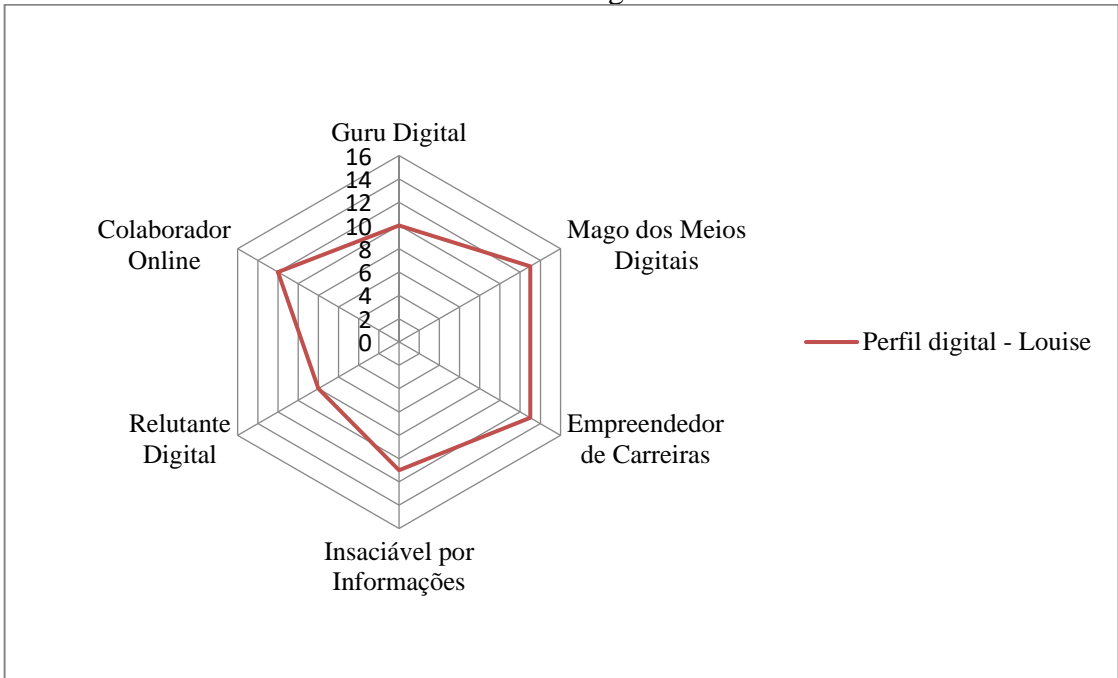
Tendo isso em mente, apresentamos a seguir os gráficos 4.1 a 4.8 com o que chamamos de perfil digital dos participantes do curso. Na sequência, explicamos como interpretar esses gráficos (sugerimos que a interpretação de cada gráfico a seguir seja feita pelo leitor/pela leitora após a leitura da explicação feita mais adiante) e analisamos alguns aspectos relevantes.

Gráfico 4.1 – Perfil digital de Latte Lecce



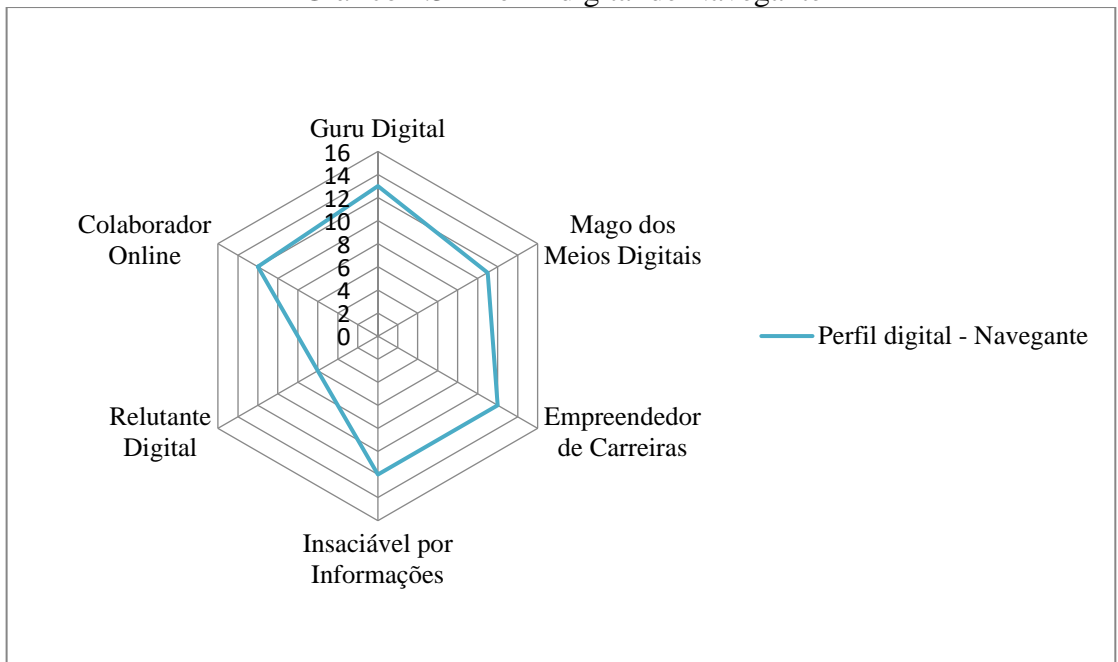
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 4.2 – Perfil digital de Louise



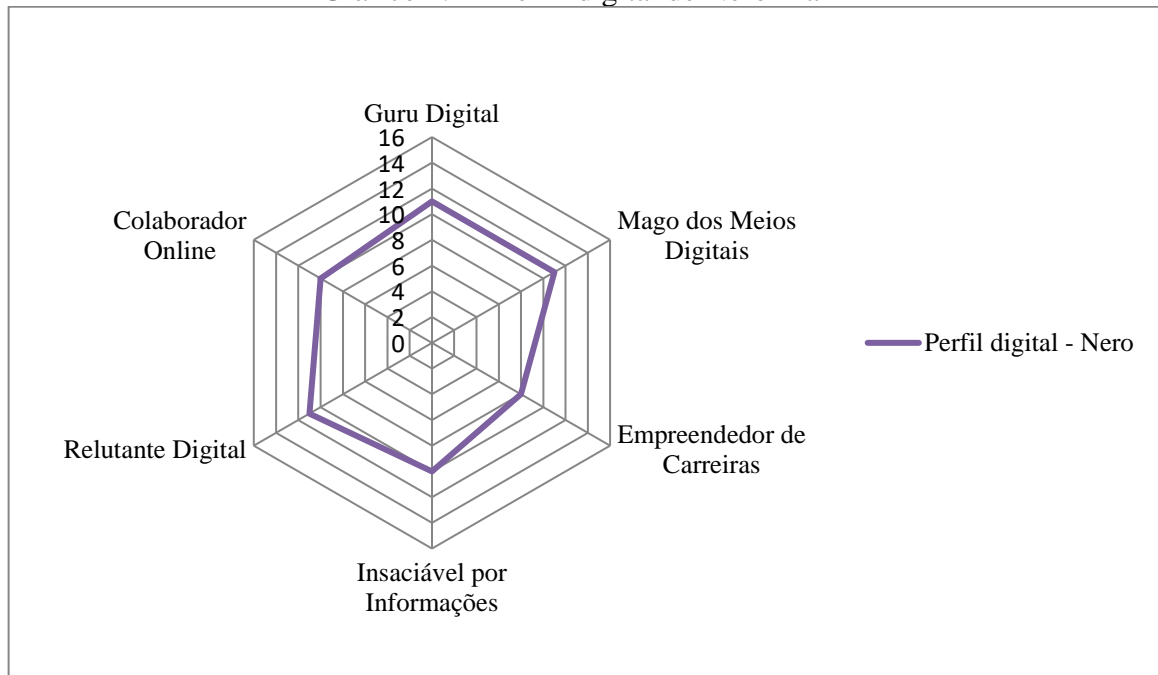
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 4.3 – Perfil digital de Navegante



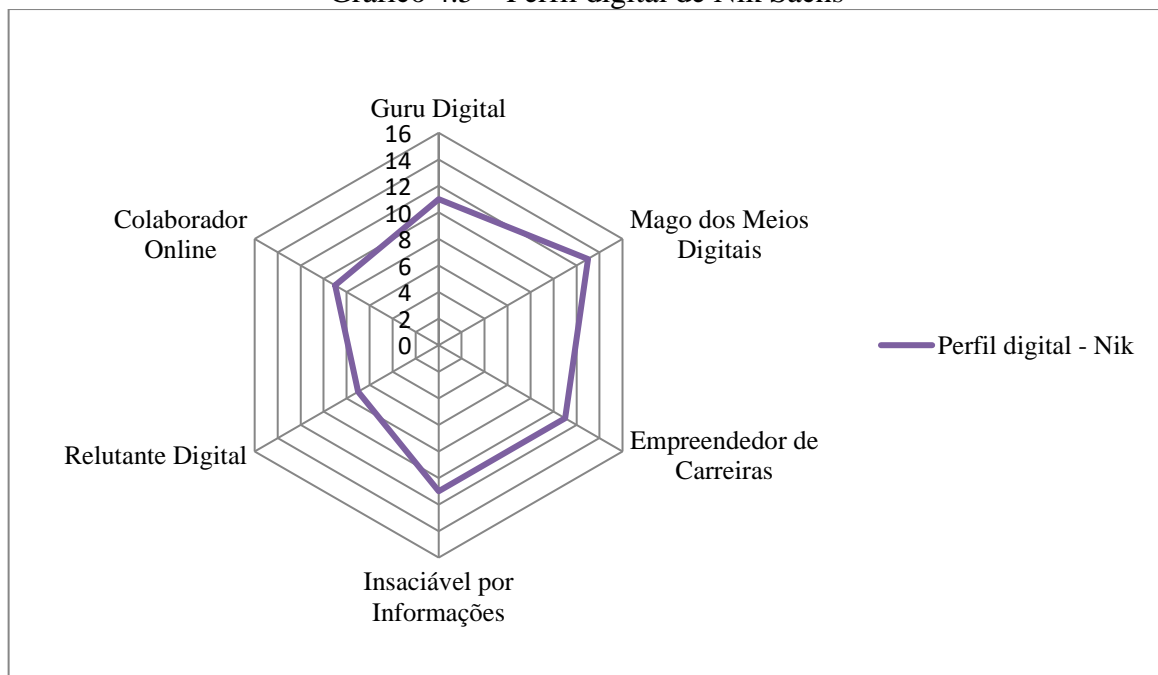
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 4.4 – Perfil digital de Nero Mariz



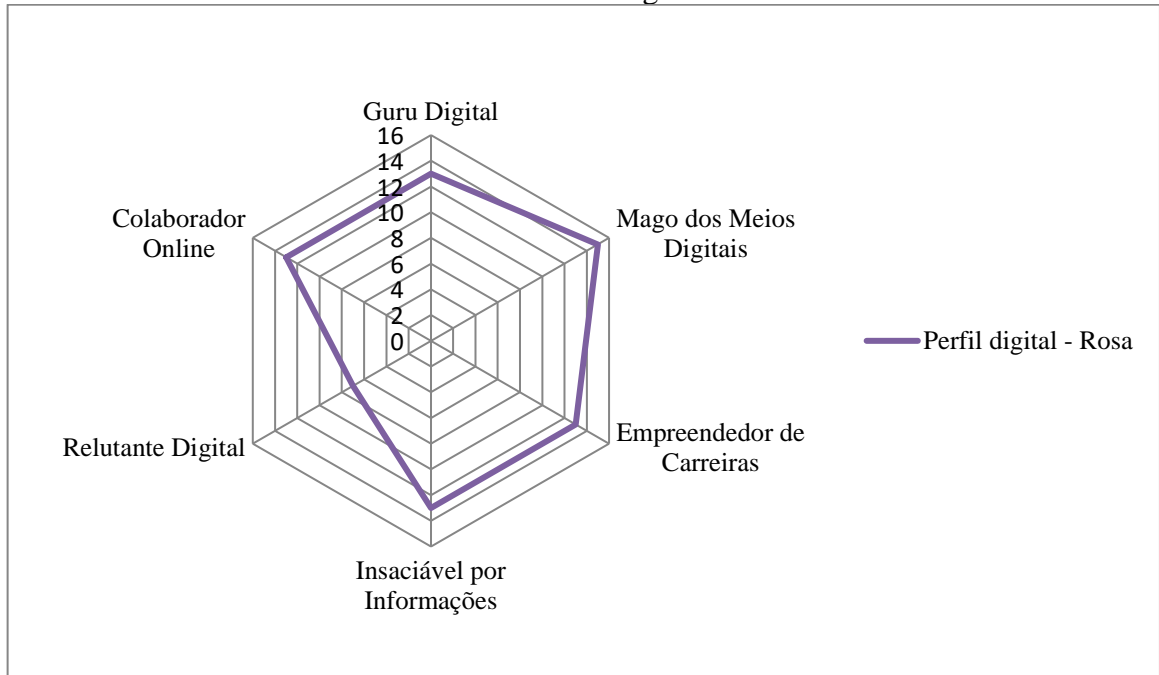
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 4.5 – Perfil digital de Nik Sachs



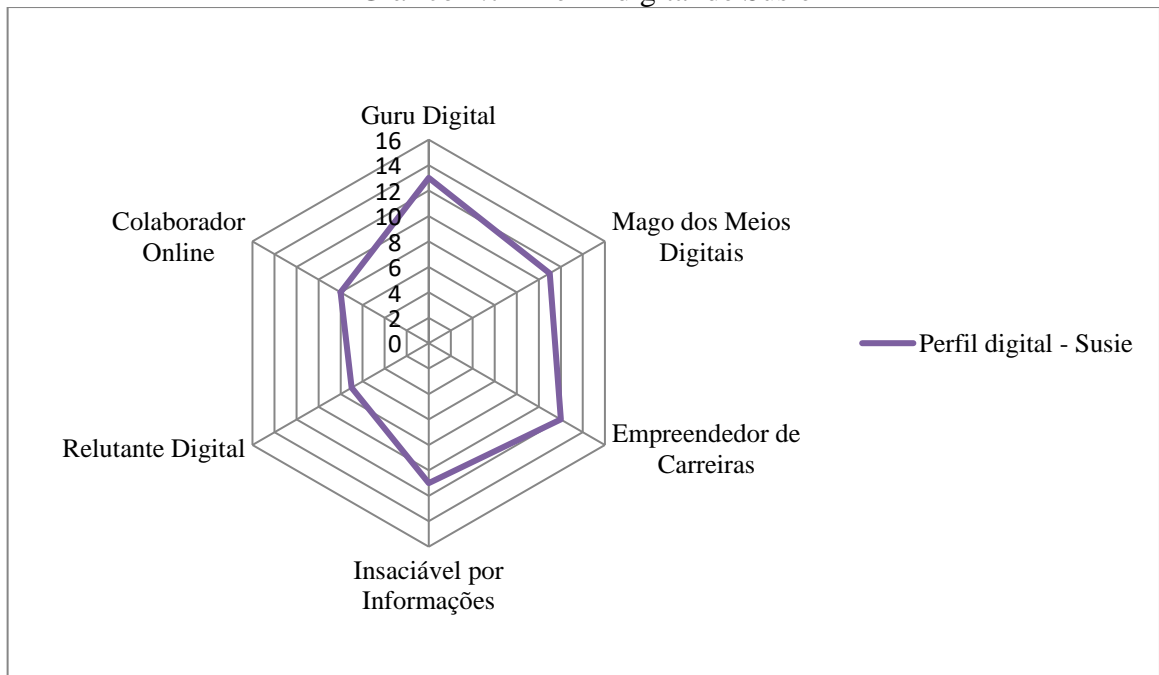
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 4.6 – Perfil digital de Rosa



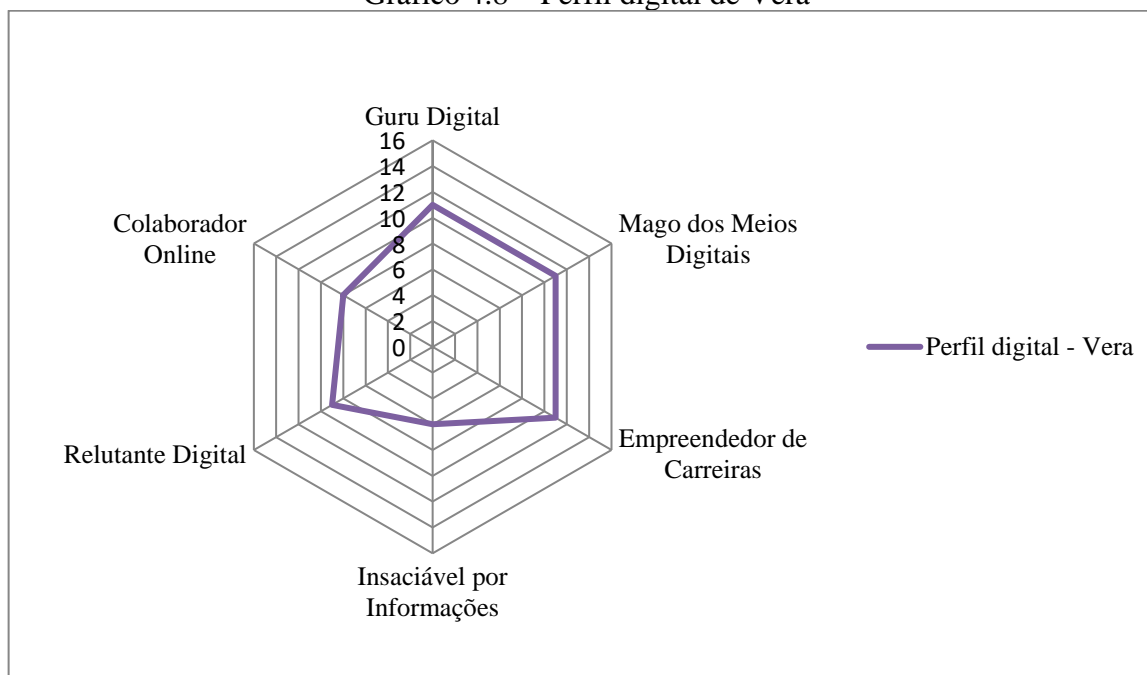
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 4.7 – Perfil digital de Susie



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 4.8 – Perfil digital de Vera



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como interpretá-los? Quanto mais próximo da borda externa do gráfico, maior será o nível da categoria associada, quanto mais próximo do centro, menor será o seu nível. Para a categoria “relutante digital”, como já mencionamos, o ideal seria que o ponto estivesse mais próximo do centro (menor nível de relutância e, portanto, mais aberto ao uso dos recursos digitais). As categorias “guru digital”, “insaciável por informações” e “mago dos meios digitais” estão associadas, respectivamente, aos letramentos em TI, informacional, e midiático. Assim, quanto maiores forem os níveis dessas categorias, maiores os níveis dos respectivos letramentos.

Um aspecto interessante é que cinco participantes obtiveram uma pontuação correspondente ao nível médio para a categoria “colaborador *on-line*”, enquanto os outros três participantes obtiveram uma pontuação correspondente ao nível alto dessa mesma categoria. Isso poderia criar uma aparente contradição em relação ao fato de que houve uma grande colaboração entre os participantes durante todo o curso. Para esclarecer esse ponto, é necessário verificar o comentário associado ao nível médio da categoria em questão²⁰⁸: feliz pelo seu desempenho em fóruns de discussão e em wikis, esse estudante geralmente verifica seus grupos *on-line* diariamente. Ele se sente confortável em colaborar com seus colegas e em compartilhar suas ideias usando a *Internet*. Ou seja, todos os participantes se sentiam confortáveis em colaborar nos encontros do curso, conforme veremos adiante.

4.1.6 Autonomia(s) – percepções dos participantes da pesquisa

Desde o nosso mestrado, parecia-nos que um estudante com um nível maior de autonomia conseguiria bons níveis de letramentos digitais, tendo mais facilidade para explorar os novos recursos e tecnologias digitais.

Porém, ao analisar as respostas de Rosa no seu formulário de inscrição, deparamo-nos com algo que nos fez refletir: apesar de conseguir usar as tecnologias com facilidade, de acordo com suas respostas a esse respeito, em resposta à questão “como você avalia sua autonomia nos

²⁰⁸ Os comentários e as sugestões ainda não foram traduzidos para o português.

estudos de língua estrangeira?”, ela assinalou “várias vezes, ainda preciso do auxílio do professor/tutor para resolver minhas dúvidas”, o que poderíamos associar a um nível menor de autonomia.

Para esclarecer esse ponto, lembramos que Little²⁰⁹ afirma que o aprendiz que atinge um alto nível de autonomia em uma determinada área, pode não ser autônomo em outra (LITTLE, 1991, *apud* BENSON, 2013a, p. 67). Ou seja, estávamos reunindo dois aspectos diferentes em uma mesma autonomia.

Susie (língua alemã) assinalou a mesma resposta dada por Rosa; enquanto Vera, Nero Mariz, Frida, e Nik Sachs escolheram a resposta “sempre consegui resolver minhas dúvidas/questões linguísticas pesquisando por conta própria”. Finalmente, Latte Lecce, Navegante e Louise assinalaram “no início de meus estudos, precisava muito do auxílio do professor para resolver minhas dúvidas, mas agora já tenho condições de resolvê-las fazendo minhas próprias pesquisas”. A partir dessas respostas, podemos perceber três grupos em relação à autonomia de aprendiz de línguas: um grupo que possui um grau de autonomia prévio, outro que já alcançou um nível de autonomia que permite um estudo mais autônomo e um terceiro que ainda está em processo de aquisição dessa autonomia.

Com relação à autonomia em termos de recursos/ferramentas digitais, no primeiro encontro do curso alguns participantes abordaram o tema:

Nik: Sabe uma coisa que eu fico pensando... Como as pessoas se relacionam com algo novo. Porque eu vejo que, muitas vezes, se eu vou lidar com um programa novo ou com um site novo, eu consigo olhar e descobrir como usá-lo. E muita gente que eu conheço, mesmo conseguindo usar o computador [...] trabalhando já do jeito que trabalha, se tiver de lidar com algo novo, trava muito. Não consegue descobrir dentro da ferramenta como usar a ferramenta. Então, às vezes, precisa de ajuda, e essa é uma dúvida que eu tenho... Como que... O que muda, sabe? Por isso que eu fiquei pensando naquela questão da idade; foi porque eu já comecei utilizando, então eu já aprendi desde muito novinho. Ou é uma questão... como a gente ensina alguém a descobrir dentro da ferramenta como usar a ferramenta? Porque é uma coisa que eu noto muito diferente... Eu fico pensando, sei lá, talvez seja uma questão... Tem gente da minha idade, por exemplo, que mesmo sendo da mesma idade não consegue achar um pdf na *Internet*...

Rosa: Eu acho que tem a ver também com curiosidade, com a pessoa ser atrevida.

Pesquisadora: Curiosidade, motivação...

Rosa: Motivação, gostar... Porque tem muita gente que não gosta de ficar horas pesquisando. Eu gosto de pesquisar e vou fuçando até eu achar como é que faz aquilo, como é que monta, como é que não monta. Então, eu gosto disso, mas tem gente que não gosta. No máximo um editor de texto e olhe lá.

Latte Lecce: Eu tenho alguns alunos super jovens e eles têm o receio até de tentar...

No início, Nik tenta associar essa “facilidade” em descobrir as novas ferramentas à idade da pessoa, mas ele mesmo menciona um exemplo que descarta essa hipótese, assim como o comentário de Latte Lecce. Rosa, por sua vez, atribui à curiosidade e à motivação, sendo que esta última, de fato, muitas vezes é associada à autonomia.

4.1.7 Mudanças percebidas pelos próprios participantes do curso e/ou pela pesquisadora

Em relação às mudanças percebidas pela pesquisadora, mencionamos duas que chamaram a nossa atenção: o plano de fundo com uma nuvem de palavras em italiano que Latte Lecce passou a usar a partir do encontro de 29 de março, que nos trouxe à memória uma situação semelhante vivenciada no mestrado (a participante Firenze Giro comprou um smartphone durante o curso na nossa pesquisa de mestrado, demonstrando que ela tinha se apropriado do recurso explorado); e a participação de Nero Mariz que, ao longo do curso, foi crescendo.

²⁰⁹ LITTLE, David. **Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1991.

Como o curso não foi um curso de língua estrangeira, não é possível avaliar mudanças na autonomia dos participantes enquanto aprendizes de língua. Sendo assim, a autonomia abordada no questionário final foi relacionada ao uso dos recursos digitais.

Apesar de todos os participantes terem assinalado respostas afirmativas sobre mudanças percebidas em relação à utilização dos recursos digitais e de, com exceção de Rosa, todos também terem indicado que perceberam mudanças na forma de aprender a utilizar os recursos digitais, na questão “como você avalia a sua autonomia em relação à utilização dos recursos digitais no início e no final deste curso?”, com resposta livre, apenas Navegante e Latte Lecce avaliaram que houve mudanças:

Navegante: Aumentou bastante a minha autonomia.

Latte Lecce: Em uma escala de 1 a 5, considero que, no início do curso, a média seria 2,0, e, agora, posso dizer que está entre 3,5 e 4,0.

Susie, por sua vez, respondeu:

Não é fluente, ainda me sinto insegura, mas foi o pontapé inicial.

De um modo geral, os outros participantes não perceberam alterações em sua autonomia, mas destacaram os novos recursos vistos no curso e a possibilidade de “sair da zona de conforto”.

4.1.8 Comentários dos participantes sobre a experiência

Transcrevemos, nessa seção, as falas dos participantes nos encontros dos desafios finais. Optamos por trazê-las para este texto, pois apresentam mais detalhes do que as respostas sobre essa questão dadas, de forma mais sucinta, pelos participantes, no questionário final.

Nik: Eu achei muito bom. Sou uma pessoa meio preguiçosa para essas coisas. Então, ter o curso para me mostrar como utilizar, e fazer eu entrar no site para usar, aprender como usar, foi muito bom. Eu já conhecia algumas [ferramentas], mas [...] nunca tinha entrado no site. Sabia da existência, mas faltava energia para ir lá. Com o curso, agora eu já sei usar algumas e com certeza eu vou aplicar o que eu vi [nas matérias]. Foi bem divertido...

Rosa: Eu também adorei e acho que essa oportunidade, quando a gente mexe junto e descobre junto, acho que é mais legal do que você [fazer] sozinho. Porque você fala... “não consegui, não entendi” e acaba deixando [de lado], acaba não fazendo. Eu sou rata de *Internet*, adoro pesquisar coisas, adoro descobrir aplicativos novos, então estou sempre compartilhando... Então, tudo o que eu descobrir eu vou mandando para vocês... Eu vou usar [os recursos] também com as crianças. Ontem, testei com meu filho o Butter. Tem uma lousa digital nele, achei demais, achei ótimo! Você pode separar em grupos...

Louise: Eu também reforço o que o Nik disse, eu tenho um pouco de preguiça de ir lá realmente testar as coisas. [...] Para algumas eu sou até curiosa e vou atrás, mas para outras eu fico sempre na minha zona de conforto. Então, foi bom por isso. Como eu também sou a doida dos cursos, me ajudou muito. Eu faço 50 cursos ao mesmo tempo, gente... É por isso [que eu fico com] essa cara aqui. Me ajudou muito ter mudado para a gente conseguir fazer junto, porque assim, além de testar as plataformas, eu consegui administrar melhor o tempo, senão eu acho que ia ter sido bem complexo. A preguiça ia falar mais alto, mas foi muito legal. Muito obrigada.

Latte Lecce: Eu gostei muito. Principalmente quando nós começamos a trabalhar [juntos]. Além de eu também ser um pouco “preguiçosa” [para] procurar. Não quando é uma coisa que eu sei, mas quando é uma coisa que eu acho que eu vou ter muita dificuldade, eu vou por exclusão. Procuro a coisa que eu acho que eu vou ter menos dificuldade para fazer mais rápido. Então, eu achei legal porque se não fosse aqui, eu com certeza não ia ver um monte de coisa porque quando eu olhasse na *Internet* eu iria falar “não, isso aqui é muito complexo para mim, deixa eu ir para um negócio mais fácil, alguma coisa que eu tenha alguma possibilidade de fazer mais rápido.” Então, eu gostei muito. Achei que tem muita coisa que eu posso utilizar, tem muita coisa que eu posso utilizar também [de um modo] diferente... Tudo para mim foi super válido. Gostei muito de vocês. Eu estou com tanta sorte ultimamente, do ano passado para cá. Teve uma época que não sei se eu estava meio deprimida de tanto ficar em casa, comecei a fazer todos os cursos que me apareciam pela frente. Estava igual a Louise, mas esse ano eu já me recuperei um pouquinho. Estou dando muita sorte: estou fazendo só curso com gente legal. Então, eu estou muito agradecida a todos vocês.

Navegante: Então, eu queria agradecer à Cris por ter me aceitado. Foi um prazer [...]conhecer todos vocês e acho que a gente precisa continuar trocando figurinhas. [...] Tem muita coisa ainda que eu só dei uma olhada e que eu ainda tenho que aprofundar. Então, eu vou pedir ajuda aos universitários, com certeza...

Vera: Eu faltei muitas vezes [...], mas os encontros de que participei, gostei muito. Também achei todo mundo muito simpático, muito legal. Eu gostei bastante porque foi como o Nik e a Louise falaram, a gente vai lá e tinha que abrir, tinha que fazer. Então, se deixasse só lá eu ia dizer “deixa eu ver o que tem aqui e beleza, mas talvez a gente nem iria fazer mesmo”. Mas eu gostei muito. Muitas ferramentas que eu nunca tinha ouvido falar e os idiomas também, como o espanhol, eu falei “o que está escrito aqui?” Foi muito legal. Muito obrigada, Cris. Muito obrigada, gente, por esta oportunidade.

Nero: Eu também queria agradecer a todo mundo. Foi muito legal. Eu acho que foi uma experiência muito boa. Eu também acabei não conseguindo vir em todos [os encontros], acabei não conseguindo participar tanto quanto eu gostaria porque também, como a Louise falou, pelo menos ultimamente, eu virei o louco dos cursos. Estou fazendo absolutamente tudo o que eu consigo e, às vezes, até um pouco do que eu não consigo também. Muita coisa [...]. Eu realmente tenho muito a agradecer e também conheci muita coisa bacana, muita ferramenta que eu não conhecia, muita coisa nova e acabei, também, descobrindo mais de coisas que eu já conhecia, mas também nunca tinha ido muito atrás. Então, essa parte também acho que foi muito legal.

Susie: Eu vi que você tinha sido feito para mim [o tutorial do pixton], tanto que, quando você fez a correção dele, realmente ajudou. Eu consegui aplicar no outro curso que eu estou dando de direitos humanos e foi bom para manter contato com os alunos, em uma semana em que a gente ficou a distância. Tudo o que a gente viu, de alguma forma eu vou acabar revisitando. As nossas conversas no whatsapp, eu quero

passar para esse registro também porque tem muitas dicas dos outros participantes, além das suas, mas dos outros participantes também que foram muito legais. Eles [são] muito capacitados. Então, para mim, foi um grande incentivo. Conhecer essas plataformas, saber o que tem de ferramenta para gente como professor, disponível, de graça. Muitas vezes você acaba comprando, investindo em material didático, o que é muito importante, claro, mas, às vezes, criar o próprio conteúdo, produzir um conteúdo autoral aproxima a gente das expectativas do aluno. Depois que a gente já está no curso fica uma coisa mais fluida para eles e para gente como professor, quando a gente consegue encontrar as atividades que fazem mais sentido para aquele momento da aprendizagem, para aqueles alunos e para aquela instituição. [...] Por exemplo, agora, comecei a minha monitoria no alemão esse mês e já estou utilizando algumas das ferramentas que a gente viu, como, por exemplo... Eu me entendi melhor com o wordwall, ele realmente, dentre as três plataformas que você colocou para a gente fazer o desafio, foi a que eu achei menos complicada. O edmodo, eu achei um tanto quanto complexo, mas tem muitas oportunidades de atividades, são mais bem feitas, mais interativas, mais dinâmicas. Eu acho que eu vou tentar entender melhor como funciona essa plataforma. Hoje eu vi alguns vídeos para poder entender como criar a atividade que eu ia te mostrar.

Encerramos esta seção com dois comentários, um de Latte Lecce, no encontro extra; o outro, de Rosa, no primeiro encontro do curso, ambos destacam a necessidade de aprender sempre:

Latte Lecce: Conversando com meus alunos, da escola pública, eles falaram “não, professora, a gente quer continuar usando esses recursos [digitais]”. Eu acho que ninguém mais vai voltar atrás. [...] Fiquei muito feliz. A gente não podia fazer mais um pouquinho de curso ainda? Tipo uma segunda edição?

Rosa: Precisamos estar abertos a aprender. Eu vejo, na rede [de ensino], que tem muitas pessoas, professores, que são resistentes...

4.2 Reflexões a partir do estudo de caso

4.2.1 Proposta de componentes dos letramentos digitais para o ensino de línguas

Nos últimos vinte anos, várias propostas têm sido feitas com relação aos componentes dos letramentos digitais, conforme tratado no capítulo 1. Um dos quadros mais recentes foi proposto por Pegrum em 2022 (reveja o quadro 1.2 deste trabalho). Nesse quadro, estão presentes vinte letramentos que compõem os letramentos digitais.

Com o intuito de reduzir tal quantidade para que a apresentação dos letramentos digitais nos cursos de formação de professores, bem como sua posterior aplicação na prática didática desses futuros professores, seja direcionada aos componentes de base dos letramentos digitais, propomos a seguinte lista, baseada nas definições apresentadas no capítulo 1:

- Letramento impresso (que corresponde ao letramento em língua materna, associado à leitura e à escrita).
- Letramento informacional (capacidade de pesquisar, localizar, selecionar e avaliar as informações provenientes de vários tipos de mídia, verificando a sua veracidade e

sabendo identificar quando se trata de informação autêntica, desinformação ou *misinformation*²¹⁰; por meio de pensamento crítico e visando a tomada de decisões).

- Letramento em multimídia (capacidade de acessar, interpretar, e criar mensagens multimodais e em múltiplas mídias).
- Letramento socioemocional (inspirado em Eshet-Alkalai: capacidade de cuidar da sua identidade digital no cyberspaço, protegendo-a, e aproveitando as vantagens da comunicação e da colaboração digitais).
- Letramento intercultural (capacidade de reconhecer e respeitar as diferenças e semelhanças culturais, em especial, em relação à cultura da língua-alvo ensinada, comunicando-se de forma adequada na língua-alvo).
- Letramento em novas tecnologias (inspirado em Shapiro e Hughes: capacidade de atualizar-se em relação às novas tecnologias que surgem e se transformam constantemente, identificando aquelas que são mais adequadas às próprias necessidades e ao contexto. Abarca todas as novas tecnologias tais como *IOT – Internet das Coisas*, *AI – Inteligência Artificial*, *Realidade Aumentada*, etc.).
- Letramento em jogos (capacidade de interagir em ambientes de jogos e de criação e/ou adaptação para o ensino).
- Letramento remix (capacidade de adaptar o que já existe para as suas necessidades como professor e as necessidades das suas turmas de alunos, atribuindo novos sentidos e compartilhando-os).

Vale ressaltar que o letramento impresso ou letramento em língua materna é essencial para que os demais letramentos digitais sejam promovidos. Em particular, um recente relatório italiano mostra que, dentre as cinco áreas avaliadas no teste (competência digital, informação e letramento, comunicação, criação e segurança) – baseado no DigComp 2.1, a área de informação e letramento é a mais carente entre os estudantes italianos (com idades entre 11 e 18 anos) que responderam o teste e, ainda, que é a mais sensível às diferenças sociais (p. 16). Se, por um lado, esses italianos têm uma *competência* forte na área da comunicação, por outro, eles têm uma fraca *competência* em informação e letramento (GUI; GEROSA; VITULLO, 2021, p. 20).

Segundo os autores desse relatório, para que os indivíduos e a sociedade possam tomar decisões acertadas, é fundamental que haja a capacidade de discernir as informações disponíveis na rede. Destacam, ainda, que o desempenho em italiano pode ser um bom marcador do nível de competência digital, indicando uma forte relação com a área de informação e letramento. Além disso, observou-se que uma diferença de três pontos na média de italiano leva a uma diferença de quinze pontos nessa área, o que ressalta a importância que se tenha um nível adequado de conhecimentos linguísticos para que se possa desenvolver a capacidade de avaliação das informações obtidas na *Internet* (GUI; GEROSA; VITULLO, 2021, p. 20-21).

²¹⁰ Ainda não há uma tradução para o português desse termo.

4.2.2 Refletindo sobre a autonomia

A questão da autonomia nos acompanha desde o nosso mestrado, quando observamos que participantes do curso oferecido para a coleta de dados, que tinham a mesma faixa etária (acima dos 70 anos), tinham perfis digitais diferentes. Naquela ocasião, sugerimos que haveria um tipo particular de autonomia: o aprender a aprender com a *Internet* (ARAGÃO, 2015, p. 100).

Como mencionado neste capítulo, neste estudo percebemos que, na verdade, podemos considerar que se trata de dois aspectos diferentes da autonomia do aprendiz: a autonomia do aprendiz de língua, e a autonomia em TICs.

Para isso, nos baseamos na proposta de Benson (2012, p. 29-30): autonomia do aprendiz de língua, autonomia do aprendiz e autonomia pessoal, e na proposta de Littlewood (1996, p. 427-428): comunicação (na língua), aprendizagem e, por transferência, vida pessoal.

Com relação à autonomia do professor, como o nosso contexto é o de formação de professores, podemos adotar a proposta de Little: para que os professores promovam a autonomia de seus alunos, é preciso que eles próprios tenham tido experiências que estimulam sua autonomia (LITTLE, 1995, p. 179-180).

Ou seja, o professor precisa ser autônomo enquanto aprendiz na língua-alvo ensinada para se tornar um professor autônomo. Por analogia, podemos considerar que, para que os futuros professores estimulem a autonomia em TICs de seus alunos, eles próprios precisam ser autônomos nesse aspecto da autonomia do aprendiz.

4.2.3 Letramentos digitais e autonomia – o que os une?

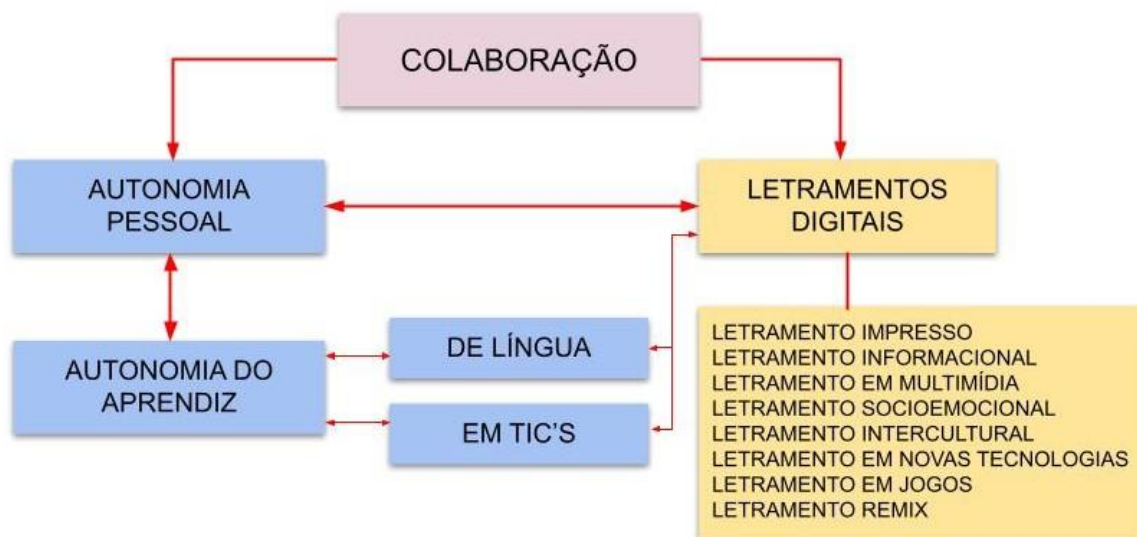
Ao longo deste trabalho, procuramos destacar os pontos de contato entre os letramentos digitais e a autonomia. Talvez o mais evidente tenha sido o trecho da definição de letramento informacional proposta pela ALA: “pessoas letradas em informação são aquelas que aprenderam a aprender” (ALA, 1989), e aqueles que aprendem a aprender, por outro lado, são autônomos.

Outro aspecto a ser destacado é que, assim como Street (1984) propôs dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico, Kumaravadivelu (2003) propôs duas visões complementares da autonomia: a restrita, associada ao “aprender a aprender”, e a ampla, associada ao “aprender para libertar”.

Outro ponto em comum entre autonomia e letramentos digitais é que o contexto precisa ser colaborativo para que os dois sejam estimulados. Aparentemente, esse aspecto colaborativo contribui para que o estímulo da autonomia contribua para o desenvolvimento dos letramentos digitais e, da mesma forma, para que a promoção dos letramentos digitais contribua para o aumento da autonomia. Uma vez que no ensino de línguas, nesse contexto colaborativo e digital, se destacam tanto a autonomia de aprendiz de língua quanto a autonomia de aprendiz em TICs, a autonomia pessoal é promovida por meio desses dois aspectos.

Tendo em mente o que foi exposto, apresentamos o quadro 4.3 abaixo, com a nossa proposta conceitual que reúne autonomia e letramentos digitais a partir da análise feita neste trabalho.

Quadro 4.3 – Quadro conceitual



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, por meio da revisão da literatura teórica e das reflexões feitas sobre o estudo de caso analisado, pudemos propor uma relação entre a autonomia e os letramentos digitais, em particular com o letramento informacional. Como ambos são estimulados quando o ambiente de aprendizagem é colaborativo, concluímos que a colaboração pode ser identificada como o elo entre autonomia e letramentos digitais. Além disso, os resultados do estudo de caso realizado apontam que a autonomia do aprendiz pode ser analisada sob dois aspectos: a autonomia do aprendiz de língua e a autonomia do aprendiz em TICs, sendo que esses aspectos, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento da autonomia pessoal do aprendiz de língua.

Além disso, propusemos oito componentes de letramentos digitais voltados para a formação de professores de línguas. Apesar de não serem novos componentes, assim como o símbolo arroba @ utilizado no título do nosso trabalho ganhou novos significados além daquele associado aos endereços eletrônicos (no *Whatsapp*, por exemplo, ele passou a ser usado para mencionar participantes específicos de um grupo), os componentes dos letramentos digitais propostos neste trabalho também ganharam novos significados. Por exemplo, em uma época em que a *Internet* tem sido inundada por *fake news*, desinformação e *misinformation*, é preciso que o letramento informacional abarque essa mudança e esse novo contexto.

Podemos dizer que alcançamos a época das máquinas inteligentes que passaram no Teste de Turing: os seres humanos não percebem mais que interagem com máquinas e não com outro ser humano, como antecipou Piscitelli (2005, p. 157) ao citar os objetivos almejados por James Gray, em 1998, em relação às pesquisas sobre a tecnologia da informação. Neste cenário de inteligências artificiais, é preciso formar professores e alunos que possuam autonomia e letramentos digitais que possibilitem pensamento crítico diante de tantos desafios.

Como destacamos no capítulo dois, em 1976 o Major Owens já reconhecia a importância do letramento informacional para que a democracia fosse preservada e protegida. Da mesma forma, Little reconhece a importância da autonomia do aprendiz (que, por sua vez, contribui para a sua autonomia pessoal) para a sobrevivência da democracia. Segundo ele, quando promovemos a autonomia do aprendiz nas salas de aula de língua, estamos também lançando as bases para relações internacionais baseadas em trocas saudáveis em termos culturais, sociais e educacionais (LITTLE, 2004b, p 124). Ou seja, promover a autonomia e os letramentos digitais dos estudantes contribui para o fortalecimento da democracia. Logo, nós, professores de línguas, também fazemos parte dessa missão: estimular e promover a autonomia e os

letramentos digitais de nossos alunos para que nossas democracias não caiam nas (ou por causa das) armadilhas que povoam o mundo digital.

Para que isso ocorra, seria necessário também um esforço dos programas de licenciatura em línguas no sentido de preparar os futuros professores, contribuindo para que eles próprios sejam autônomos e letrados. Nesse sentido, ainda há muito a ser feito.

Como tutora do programa AGILE, de apoio aos graduandos em italiano da FFLCH, sob coordenação da Profa. Angela Zucchi, pudemos aplicar e compartilhar vários recursos explorados no curso que oferecemos para a coleta de dados desta pesquisa. Assim, apresentamos vários recursos digitais aos estudantes, ao mesmo tempo em que estimulávamos sua autonomia e seus letramentos digitais.

Retomando as questões que nortearam o percurso da nossa pesquisa:

- ✓ Como a autonomia e os letramentos digitais se relacionam?
- ✓ Quais componentes dos letramentos digitais seriam mais relevantes na formação de futuros professores de línguas estrangeiras?
- ✓ Como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são utilizadas por estudantes e professores durante a graduação?

Conforme fazíamos a revisão da literatura, ficou-nos evidente que autonomia e letramentos digitais e, em particular, o letramento informacional, se entrelaçam e têm pontos em comum, como vimos na definição deste, proposta pela ALA (1989): “pessoas letradas em informação são aquelas que aprenderam a aprender”.

Contudo, ainda não está claro qual deles serviria de base para o outro. Ou seja, se o indivíduo é autônomo ele conseguiria desenvolver seus letramentos digitais. Ou se, sendo letrado digitalmente, ele desenvolveria sua autonomia com mais facilidade. Esta última se aproxima da posição assumida por Joan Ferrés e Alejandro Piscitelli (2011, p. 76): a competência midiática pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal do cidadão.

A partir das reflexões feitas, foi proposto um quadro conceitual envolvendo autonomia e letramentos digitais. Os oito componentes dos letramentos escolhidos devido à sua relevância no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras foram: letramento impresso, letramento informacional, letramento em multimídia, letramento socioemocional, letramento intercultural, letramento em novas tecnologias, letramento em jogos, e letramento remix.

Por meio dos comentários feitos pelos participantes do curso, observamos que as TICs ainda não são muito utilizadas nas disciplinas de graduação da FFLCH-USP, situação que

merece reflexão após a experiência de ensino remoto forçado durante os períodos mais difíceis da pandemia de Covid-19.

Podemos dizer que tanto o objetivo geral da nossa pesquisa, quanto os objetivos específicos foram alcançados de maneira satisfatória. Em particular, todos os participantes do curso foram estimulados em relação à sua autonomia e aos seus letramentos digitais (em maior ou menor grau), sendo que vários mencionaram que os encontros possibilitaram que eles “saíssem de suas zonas de conforto”.

Talvez nossa contribuição mais relevante tenha sido a proposta de unir a autonomia e os letramentos digitais por meio da colaboração. De fato, Benson enfatiza, cita que a “a colaboração é essencial” para o desenvolvimento da autonomia (BENSON, 2013^a, p. 15-16). Além disso, a colaboração, juntamente com a comunicação, faz parte das competências digitais apresentadas nos materiais DigComp, da comissão europeia, sendo considerada, também, uma das *soft skills* (habilidades comportamentais) necessárias no mercado de trabalho atual.

Este trabalho era a catedral que guardávamos em nosso coração, agora, materializada neste texto. Esperamos que as reflexões que apresentamos contribuam para que outras catedrais tomem forma.

REFERÊNCIAS

ADDISON, Collen; MEYERS, Eric. Perspectives on information literacy: a framework for conceptual understanding. **Information Research**, 18(3) paper C27, 2013. Disponível em: <http://InformationR.net/ir/18-3/colis/paperC27.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Commission on Information Literacy. Final report**, Chicago, 1989. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 24 nov. 2022.

ANDERSON, Alonzo B.; TEALE, William H.; ESTRADA, Elette. Low-income children's preschool literacy experiences: some naturalistic observations. **The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition**, v. 2, n. 3, p.59-65, 1980. Disponível em: <https://lchcautobio.ucsd.edu/wp-content/uploads/2015/10/Anderson-Teale-Estrada-1980-Low-Income-Childrens-Preschool-Literacy-Experiences.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ARAGÃO, C. M. L. de. **#Imigrantes, #escritas e #letramentos digitais: uma viagem virtual, um blog e um estudo de caso**. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

AUFDERHEIDE, Patricia. **Media literacy. A report of the National Leadership Conference on Media Literacy**. Washington, DC: Aspen Institute, 1993.

AVIRAM, Aharon; ESHET-ALKALAI, Yoram. Towards a Theory of Digital Literacy: Three Scenarios for the Next Steps. **European Journal of Open, Distance and E-Learning**. 9, 2006. Disponível em: <https://old.euodl.org/?p=archives&year=2006&halfyear=1&article=223>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BARR, Avron; BEARD, Marian; ATKINSON, Richard C. The computer as a tutorial laboratory: the Stanford BIP project. **International Journal of Man-Machine Studies**, v. 8, p. 567-596, 1976. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0020737376800211>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BAWDEN, David. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of Documentation**, v. 57, n. 2, p. 218-259, 2001.

_____. Origins and Concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Eds.). **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

BELO ANGELUCI, Alan César. PASSARELLI, Brasilina. JUNQUEIRA, Antonio Hélio. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **Matrizes**, v. 8, p. 159-178, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143031143010>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BENSON, Phil. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter (Eds). **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, p. 18-34, 1997.

BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. **Lang. Teach.**, 40, p. 21-40, 2006.

_____. What's new in autonomy? **The Language Teacher**, 35.4, p. 15-18, 2011.

_____. Autonomy in language learning, learning and life. **Synergies France**, n. 9, p. 29-39, 2012.

_____. **Teaching and researching: autonomy [in language learning]**. 2 ed. London: Routledge, 2013a. [2011]

_____. Learner Autonomy. **TESOL Quarterly**, v. 47, n. 4, p. 839-843, 2013b.

BENSON, Phil; HUANG, Jing. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. **D.E.L.T.A.**, 24: esp., p. 421-439, 2008.

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **Revista Virtual de Letras**, v. 5, n. 1, p. 99-114, 2013.

BOLAND, Julie E.; FONSECA, Pedro; MERMELSTEIN, Ilana; WILLIAMSON, Myles. Zoom Disrupts the Rhythm of Conversation. **Journal of Experimental Psychology: General**, v. 151, n. 6, p. 1272-1281, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/xge0001150>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRUCKS, Melanie S.; LEVAV, Jonathan. Virtual communication curbs creative idea generation. **Nature**, v. 605, p. 108-112, 2022. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41586-022-04643-y>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CASTRO, Tamara. **Letramento e/ou literacia?** Entrevista com Clecio Bunzen (UFPE) sobre diferenças conceituais e práticas dos termos relacionados a políticas, estudos, ensino e aprendizagem da língua escrita. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>. Acesso em: 22.11.2022.

CAZDEN, Courtney. Communicative competence: 1966-1996. In: PLENARY ADDRESS TO THE AMERICAN ASSOCIATION FOR APPLIED LINGUISTICS MARCH, Chicago, EL, 1996. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399764.pdf>. Acesso em 10 dez. 2022.

CAZDEN, Courtney; *et al.* (New London Group). **A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. 1996. Disponível em: <https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CHERNOVA, Oxana; LITVINOV, Aleksandr; GOLOSHUMOVA, Galina; TELEZHKO, Irina; GAKOVA, Elena. Electronic Information Educational Environment as a Means of Learner Autonomy Development In Ihl. **Modern Journal of Language Teaching Methods**, p. 1-10, 2019.

CILIBERTI, Anna. **Glottodidattica per una cultura dell'insegnamento linguistico**. Roma: Carocci, 2012.

CORDES, Sean. Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction. **World Library and Information Congress: 75th IFL General Conference and Council**. Milão, 2009. Disponível em:

<http://www.ifla.org/annual-conference/ifla75/index.htm>. Acesso em: 22 nov. 2022.

COTTERALL, Sara. Autonomy and Good Language Learners. In: GRIFFITHS, C. (Ed.). **Lessons from Good Language Learners** (p. 110-120). Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

CURY, Lucilene; ARAGÃO, Cristiane M. L. de. Reflexões sobre o uso dos termos “alfabetização”, “letramento” e “literacia”. In: **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. 1. ed. São Paulo: ABPEducom, v.1, p. 344-352, 2017. Disponível em:

https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_educom_-_paginas_em_sequencia/172. Acesso em: 12 dez. 2022.

CURY, Lucilene; ANYOSA, Miriam; BARBARA, Bianca Zapparoli. O conhecimento científico: proposições atuais. In: CURY, Lucilene, MODA, Bruno Massola (Orgs.) **O conhecimento científico em busca de novos caminhos**. [recurso eletrônico]. São Paulo: ECA-USP, 2022.

DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, Vilson J. (Ed.) **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista concedida por Maria de Lourdes Dionísio, da Universidade do Minho, a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1635>. Acesso em: 22 nov. 2022.

DOYLE, Christina S. **Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age**. New York: Syracuse University, 1994.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Digital Literacies**. 2.ed. New York: Routledge, 2022.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. [2016]

ESHET-ALKALAI, Yoram. Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, 13(1), 93-106, 2004.

EUROPEAN COMMISSION. **A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment**. 2007. Disponível em <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/european-approach-media-literacy-digital-environment>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FATZER, Jill B. Library literacy. **RQ**, 26(3), p. 313–314, 1987.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Media competence: an articulated proposal of dimensions and indicators. **Comunicar**, v. 19, n. 38, p. 75–82, 2012.

FIRESTONE, Charles M. Foreword. **The Aspen Institute Communications and Society Program National Leadership Conference on Media Literacy**, 1992. Disponível em: https://www.medialit.org/reading_room/pdf/358_AspenFrwd_Firestone.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, David. Self-assessment for autonomous language learners. **Links & Letters** 7, p.49-60, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38997684.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GASQUE, Kelley. C. G. D. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. ENTREVISTA 5. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**. Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41315>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GASQUE, Kelley C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, v. 39, p. 83-92, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2016.

GEE, James Paul. A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In: BAKER, Elizabeth A. (Ed.). **The new literacies: multiple perspectives on research practice**. New York: The Guilford Press, 2010.

GEE, James Paul. The New Literacy Studies. In: ROWSELL, Jennifer; PAHL, Kate. **The Routledge Handbook of Literacy Studies**. London: Routledge, 2015. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>. Acesso em: 28 nov. 2022.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. New York: Wiley, 1997.

GODHE, Anna-Lena. Digital Literacies or Digital Competence: Conceptualizations in Nordic Curricula. **Media and Communication**, v. 7, n. 2, p. 25-35, 2019.

GUI, Marco; GEROSA, Tiziano, VITULLO, Alessandra. **La competenza digitale degli studenti nella secondaria di I e II grado. Primo report sulla raccolta dati con test standardizzato nella piattaforma benesseredigitalescuole.it**. Report, Centro di Ricerca Benessere Digitale, 2021. Disponível em: <https://www.benesseredigitale.eu/pubblicazioni/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

GUTIÉRREZ-MARTÍN, Alfonso. **Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas.** Barcelona: Gedisa, 2003.

HAIGH, Roger W. Planning for Computer Literacy. **The Journal of Higher Education**, v. 56, n. 2, p. 161-171, mar. - abr. 1985. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1981664>. Acesso em: 19 dez. 2022.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy.** Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HOLEC, Henri. **Autonomie et apprentissage des langues étrangères.** Strasbourg: Council of Europe, 1979. (Travaux Conseil) (French Edition). Hatier (réédition numérique FeniXX). Edição do Kindle. [1979]. Tradução em inglês publicada em 1981 como **Autonomy in Foreign Language Learning.** Oxford: Pergamon, 1981. Texto em francês disponível em: <http://www.lerif.net/A-GRAF/membres/Textes/CONSEIL%20DE%20LA%20COOPERATION%20CULTURELLE.pdf>. Acesso em: 6 maio 2023.

_____. Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement a l'apprentissage. **Education permanente**, n. 107, p. 1-5, 1991.

HYMES, Dell Hathaway. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, John; HYMES, Dell Hathaway (Eds). **Directions in sociolinguistics.** New York: Blackwell Press, p. 35-71, 1972a.

HYMES, Dell Hathaway. On Communicative Competence In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Eds). **Sociolinguistics. Selected Readings.** Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972b.

JARA, Ignacio; CLARO, Magdalena. La Política de TIC para escuelas en Chile (red enlaces): Evaluación de habilidades digitales. **Campus Virtuales Revista Científica de Tecnología Educativa**, n. 01, v. I, 2012. Disponível em: <https://siteal.iiiep.unesco.org/investigacion/1914/politica-tic-escuelas-chile-red-enlaces-evaluacion-habilidades-digitales>. Acesso em: 22 nov. 2022.

JONES, Rodney; HAFNER, Christoph. **Understanding Digital Literacies: a practical introduction.** 2 ed. London: Routledge, 2021.

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

KOLTAY, Tibor. The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. **Media Culture Society**, 33(2), p. 211-221, 2011. Disponível em: <http://mcs.sagepub.com/content/33/2/211>. Acesso em: 23 mar. 2011.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. **Beyond Method: Macrostrategies for Language Teaching**. New York: Yale University Press, 2003.

LANHAM, Richard. Digital literacy. **Scientific American**, v. 273, n.3, p. 198 e 200, 1995.

LANKSHEAR, Colin. **Literacy, schooling and revolution**. London: The Falmer Press, 1987.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Introduction: Digital Literacies — Concepts, Policies and Practices. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Eds.). **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LE DEIST, Françoise Delamare; WINTERTON, Jonathan. What Is Competence? **Human Resource Development International**. v. 8, n. 1, p.27-46, mar. 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1367886042000338227>. Acesso em: 22 nov. 2022.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. [2006]

LITTLE, David. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. **System**, v. 23, n, 2, p. 175-181, 1995.

_____. Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, n. 38, p. 77-88, 1999.

_____. Learner autonomy and second/foreign language learning. Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide, 2003a. Disponível em: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Autonomy in language learning: some theoretical and practical considerations. In: SWARBRICK, Ann (Ed.) **Teaching Modern Languages**. London: Taylor & Francis e-Library, 2003b. [1994]

_____. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. In MAKINEN, K.; KAIKKONEN, P.; KOHONEN, V. (Eds.), **Future perspectives in foreign language education**. Oulu, Finland: Publications of the Faculty of Education, p. 15-25, 2004a.

_____. Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom. **Utbildning & Demokrati**, v. 13, n. 3, p. 105-126, 2004b.

_____. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. **International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching**, 1:1, 14-29, 2007. DOI: 10.2167/illt040.0 Disponível em: <https://doi.org/10.2167/illt040.0>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LITTLEWOOD, William Thomas. “Autonomy”: An anatomy and a framework. **System**, v. 24, n. 4, p.427-435, 1996. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X96000395>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MACARO, Ernesto. **Learning strategies in foreign and second language classrooms**. London: Continuum, 2001.

MATOS, Julia V. G. **A autonomia do aluno: uma análise em livros de língua alemã como língua estrangeira**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

McCLURE, Charles R. Network literacy: a role for libraries? **Information Technology and Libraries**, v. 13, n. 2, p. 115-125, jun. 1994.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education, Revised and Expanded**. 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. [1988]

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis**. 1 ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2002.

NICHOLS, T. Philip; STORNAIUOLO, Amy. Assembling “Digital Literacies”: Contingent Pasts, Possible Futures. **Media and Communication**, v. 7, n. 2, p. 14-24, jun. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17645/mac.v7i2.1946>. Acesso em: 22 nov. 2022.

NUNAN, David. Methods in Second Language classroom oriented research: a critical review. **SSLA Studies in Second Language Acquisition**, 13, p. 249-274, 1991.

_____. **Research Methods in Language Learning**. New York: Cambridge University Press, 2007. [1992]

OVERING, Joanna. Personal autonomy and the domestication of the self in Piaroa society. In: JAHODA, G.; LEWIS, I. M. (Eds). **Acquiring Culture: Cross-cultural Studies in Child Development**. London: Croom Helm, 1988, p. 169-192.

_____. Elogio do cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica. Trad. Marcela Stockler Coelho de Souza. **MANA**, v. 5, n. 1, p. 81-107, 1999.

OXFORD, Rebecca L. Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, n. 38, p. 109-126, 1999.

OWENS, Major Robert. The State Government & Libraries. **Library Journal**, v. 101, n. 1, p.19-28, jan. 1976.

PANGRAZIO, Luci; GODHE, Anna-Lena; LEDESMA, Alejo G. L. What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. **E-Learning and Digital Media**, v. 17, n. 6, 2, p.442–459, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2042753020946291>. Acesso em: 22 nov. 2022.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas**. New York: Basic Books, 1980.

PIERSON, Hebert D. Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese context. In: PEMBERTON, Richard; LI, Edward S.L.; OR, Winnie W.F.; PIERSON, Herbert D. (Eds.) **Taking control: autonomy in language learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996, p. 49-58.

PIETRARÓIA, Cristina M. C. **Percursos de leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira**. São Paulo: Annablume, 1997.

PISCITELLI, Alejandro. **Internet, La imprenta Del Siglo XXI**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **The Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

RADER, Hannelore B. Information Literacy 1973-2002: a selected literature review. **Librar Trends**, vol. 51, n. 2, 2002, p. 242-259. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/items/8423>. Acesso em: 22 nov. 2022.

RILEY, Philip. 'BATS' and 'BALLS': beliefs about talk and beliefs about language learning. **Mélanges CRAPEL**, n. 23, p. 125-153, 1996.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Piloto de guerra**. Trad. e introdução de Mônica Cristina Corrêa. 1 ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015, p. 153.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Pilota de guerra. La morale dell'inclinazione**. Milão: Oscar Mondadori, 2015 (*e-book* – Kindle).

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Pilote de guerre**. Paris: Éditions Gallimard (Folio), 2022, p. 185. [1942]

SAMPLE, Angela. Historical development of definitions of information literacy: A literature review of selected resources. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 46, n 2, p. 1-8, mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102116>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SAVIGNON, Sandra J. Communicative language teaching: state of the art. **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 2, p. 261-277, 1991.

SCHWARTZ, Bertrand. **L'éducation demain**. Paris: Aubier-Montaigne, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHAPIRO, Jeremy J.; HUGHES, Shelley K. Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. **Educom Review**, v. 31, n. 2, p. 1-4, 1996. Disponível em: <https://www.educause.edu/apps/er/review/reviewarticles/31231.html>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SMITH, Richard. The History of learner autonomy. In: DAM, L. (Ed.). **9th Nordic Conference on Developing Learner Autonomy in Language Learning and Teaching: Status and Ways Ahead after Twenty Years, 2006**. Copenhagen: CVU, 2008, p. 1-12. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=cec7a44958b50bdd68386e5b18438e0cffffe590>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**: revista de ciência da educação. Dossiê “Letramento”. v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. [1998]

_____. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2018. [2003]

SPANTE, Maria; HASHEMI, Sylvana Sofkova; LUNDIN, Mona; ALGERS, Anne. Digital competence and digital literacy in higher education research: systematic review of concept use. **Cogent Education**, v. 5, n. 1, 1519143, p. 1-21, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>. Acesso em: 22 nov. 2022.

STREET, Brian V. Literacy and multimodality. **STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars**. Belo Horizonte: Laboratório SEMIOTEC, da FALE-UFMG, Faculdade de Letras, mar. 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/brian-v-street-abstract>. Acesso em: 20 nov. 2022.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**. Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. [1934]

WARSCHAUER, Mark; HEALEY, Deborah. Computers and language learning: an overview. **Language Teaching** v.31, 1998, p. 57-71, 1998. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/computers-and-language-learning-an-overview/0CF20A4837B377B3A214BF410F4775EB>. Acesso em: 22 nov. 2022.

APÊNDICE: iTEST - VERSÃO EM PORTUGUÊS

iTest em português – versão por Cristiane Aragão.

Asinale a alternativa que mais combina com você:

	Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
Utilizo tecnologias digitais que poucos estudantes usam. (A)			
Utilizo recursos digitais para que minhas apresentações tenham uma boa aparência. (B)			
Faço todos os cursos oferecidos sobre tecnologia/recursos digitais. (C)			
Gosto de passar meu tempo usando recursos digitais. (D)			
Não gosto do impacto que a tecnologia tem nos meus estudos pessoais. (E)			
Participo de fóruns online e/ou acompanho blogs que abordam assuntos que me interessam. (F)			
Sei que futuros empregadores poderão pesquisar meu perfil online. (C)			
Meus colegas me pedem conselhos sobre tecnologias digitais. (A)			
Assino podcasts ou outros conteúdos digitais similares que sejam relevantes para a minha área de estudos. (D)			
Utilizo diferentes tipos de mídia para obter o maior impacto na apresentação do meu trabalho. (B)			
Eu prefiro encontrar alguém pessoalmente a enviar um e-mail ou marcar um encontro online. (E)			
Escolho tecnologias digitais que sejam relevantes para mim no meu ambiente de trabalho. (C)			

(continuação)

Não combina muito comigo.

Às vezes, combina comigo.

Combina perfeitamente comigo.

Utilizo tecnologias digitais para compartilhar ideias e pensamentos com meus colegas sobre o trabalho acadêmico.

(F)

A minha área de estudos é fortemente influenciada pelas tecnologias digitais e/ou mídias que usamos. (A)

Prefiro evitar as tecnologias digitais, pois acredito que não funcionem como deveriam. (E)

Procuro vídeos e áudios digitais que sejam relacionados com os meus estudos. (B)

Utilizo gerenciadores de referências (por exemplo, Zotero ou Mendeley) para gerenciar referências online. (D)

Eu me preocupo com os riscos de me tornar dependente da tecnologia digital. (E)

Destaco minhas habilidades relativas às tecnologias digitais em meu CV de tal forma que meu currículo se sobressaia em relação aos demais. (C)

Utilizo vários aplicativos para facilitar meus estudos. (B)

Quando trabalho em grupo, gosto de usar recursos digitais que possibilitem a colaboração dos integrantes da equipe. (F)

Seria impossível realizar meus estudos sem a utilização das tecnologias digitais. (A)

Utilizo vários sites de busca (por exemplo, Google, Yahoo, Bing, DuckDuckGo) e conheço seus recursos e filtros para refinar os resultados da minha pesquisa. (D)

(continuação)

Não combina muito comigo.

Às vezes, combina comigo.

Combina perfeitamente comigo.

A maior parte dos meus estudos pode ser feita sem a utilização de tecnologias digitais. (E)

Verifico com frequência meus grupos online para saber se há novos comentários ou tópicos de discussão sobre os meus interesses. (F)

Gosto de criar vídeos que ajudem a apresentar meus pontos de vista. (B)

Mantenho um perfil no LinkedIn e/ou o currículo Lattes que funciona(m) como uma versão eletrônica do meu CV. (C)

Gosto de utilizar um PC (ou um laptop ou um smartphone) durante as aulas para facilitar meus estudos. (D)

Consigo utilizar tecnologias digitais de novas maneiras para resolver necessidades específicas. (A)

Utilizo redes sociais, por exemplo, Facebook, para trabalhar com meus colegas de curso. (F)

Pontuação:

Não combina muito comigo (-) 1.

Às vezes, combina comigo (~) 2.

Combina perfeitamente comigo (+) 3.

Entre 11 e 15 pontos: alto.

Entre 6 e 10 pontos: médio.

Entre 0 e 5 pontos: baixo.

Correspondência:

A = Guru Digital.

B = Mago dos Meios Digitais.

C = Empreendedor de Carreiras.

D = Insaciável por Informações.

E = Relutante Digital.

F = Colaborador Online.

ANEXO: FORMULÁRIOS E QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PARTICIPANTES

Frida Khalo

Formulário de Inscrição

Idade: 41 anos.

Você é

(x) aluna de graduação (FFLCH - USP) - Geografia.

Sua licenciatura é em

(x) Espanhol.

Você já leciona língua estrangeira?

(x) Sim, há mais de cinco anos.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo computador?

(x) Todos os dias.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo smartphone?

(x) Todos os dias.

Como você pretende assistir ao curso no zoom?

(x) Com o computador e/ou o smartphone.

Com qual frequência você utiliza o computador para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos	x			
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>	x			
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.	x			
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .			x	
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).			x	
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.			x	
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.				x
Conversar com amigos e familiares.		x		
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).				x
Jogar.				x
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .			x	
Fazer compras <i>on-line</i> .			x	
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .				x
Enviar e-mails.	x			
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com qual frequência você utiliza o smartphone para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos	x			
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>	x			
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.			x	
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .				x
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).			x	
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.			x	
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.				x
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).		x		
Jogar.				x
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .			x	
Fazer compras <i>on-line</i> .				x
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .			x	
Enviar e-mails.				x
Ler jornais ou sites de notícias.		x		

Com quem você aprendeu a

	Sozinho	Com professores	Com familiares	Com amigos	Não sei fazer isso
Navegar na <i>Internet</i>	x				
Usar palavras-chave para fazer pesquisas na <i>Internet</i> .	x				
Verificar se uma informação obtida na <i>Internet</i> é confiável.				x	
Verificar se uma informação divulgada em um site é confiável.	x				
Verificar se uma informação recebida nas redes sociais (inclusive no whatsapp) é verdadeira.				x	
Organizar os arquivos que possui no computador em pastas e subpastas.					x
Organizar os arquivos que possui no smartphone e/ou cartão de memória.					x
Enviar e-mails com arquivos anexos.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.					x
Decidir quais informações subir ou não subir na <i>Internet</i> .	x				
Decidir quais informações pessoais e/ou fotos subir ou não na <i>Internet</i> e nas redes sociais.	x				
Elaborar uma apresentação (por exemplo, de Power Point) que seja clara e de fácil entendimento para os outros.			x		
Baixar e instalar softwares no computador.					x
Baixar aplicativos no smartphone.	x				
Alterar as configurações de softwares, programas e aplicativos.					x

Indique o seu grau de dificuldade em executar as seguintes tarefas no computador

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não sei fazer isso
Criar e editar arquivos.		x			
Enviar um arquivo anexo em um e-mail.		x			
Editar fotografias ou outras figuras.					x
Organizar os arquivos em pastas e subpastas no computador.					x
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.					x
Participar de fóruns de discussão e/ou grupos sobre assuntos de interesse.		x			
Acessar os periódicos disponíveis na biblioteca da USP usando seu computador.					x
Usar um antivírus no computador.		x			
Criar uma apresentação com imagens, sons, vídeos e links.			x		
Criar ou editar uma página web.					x
Alterar as configurações do seu computador para melhorar a performance dele ou para solucionar problemas.					x
Escrever ou ler blogs.			x		
Escrever textos em grupo usando arquivos/plataformas <i>on-line</i> .			x		
Subir arquivos em sites.			x		
Programar (ou desenvolver sistemas, ou códigos-fonte).					x
Criar aplicativos.					x
Criar protótipos de aplicativos.					x
Modificar as configurações da impressora (imprimir em ambos os lados, só com tinta preta, duas páginas por página, etc.).					x
Implantar uma rede local (instalar um roteador).					x
Baixar e instalar softwares.				x	
Realizar compras e pagamentos <i>on-line</i> .		x			

Indique o seu posicionamento em relação às seguintes afirmações

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Não considero importante trabalhar com o computador.					x
Perco a noção do tempo quando uso o computador.		x			
Perco a noção do tempo quando acesso as redes sociais.		x			
Perco a noção do tempo quando navego na <i>Internet</i> .			x		
Acho chato jogar no computador.	x				
É mais prático fazer meus trabalhos acadêmicos com o computador do que sem ele.	x				
Não utilizo computadores porque não tenho muito interesse pela tecnologia.					x
Gosto de aprender a usar novos recursos com o computador.	x				
Gosto de aprender a usar novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).	x				
Acho chato fazer pesquisas na <i>Internet</i> .				x	
Sempre procuro novas formas de fazer as coisas com o computador.			x		
Sempre tenho dificuldade em aprender a usar novos programas/softwarees no computador.			x		
Tenho mais conhecimentos computacionais do que meus colegas.				x	
Nunca fui bom (boa) em usar computador.			x		
Ajudo as outras pessoas na resolução de problemas de seus computadores.				x	
Fico nervoso(a) quando tenho de fazer algo no computador.					x

(continuação)

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tenho facilidade em aprender novas tecnologias computacionais.			x		
Tenho facilidade em aprender a usar novos recursos tecnológicos.			x		
Fico nervoso(a) quando tenho de aprender a usar um novo programa ou recurso no computador.		x			
Atualmente, a <i>Internet</i> é uma das mais importantes fontes de informação.	x				
Saber usar as tecnologias é fundamental na sociedade atual.	x				
Quem não usa a <i>Internet</i> corre o risco de ficar isolado.		x			
É possível ficar bem informado mesmo sem possuir <i>Internet</i> .			x		
Quem não sabe usar as tecnologias corre o risco de ficar desatualizado.	x				
No contexto atual de pandemia, é possível ensinar sem a utilização de recursos tecnológicos.					x

Indique seu nível de conhecimento em relação aos recursos digitais abaixo

	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Skype			X			
Whatsapp	X					
Messenger (facebook)			X			
Facebook			X			
Instagram	X					
Pinterest			X			
Twitter				X		
Moodle			X			
Zoom		X				
Jitsi			X			
Zotero					X	
Diigo					X	
Blog				X		
Duolingo		X				
Wikispaces					X	
Nuvem de etiquetas					X	
Popplet					X	
Prezi			X			
Doodle					X	
Calaméo					X	
Webquest					X	
Dipity					X	
Hot Potatoes					X	

(continuação)	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Issuu					x	
Moovly					x	
Pixton					x	
Vocaroo					x	
Symbaloo					x	
Histórias digitais (Digital stories)					x	
Bublup					x	
Google Docs e/ou Google Drive		x				
Survey Monkey				x		
Edmodo			x			
Padlet		x				
Microsoft Teams		x				
Notion					x	
Slack					x	
Trello					x	
Dropbox					x	
Spotify	x					
Canva		x				
Prezi Video					x	
My simple show					x	

Parabéns! Agora falta pouco para completar seu formulário. Por favor, comente sua experiência como licenciando e/ou professor de línguas durante a pandemia. Quais foram os recursos digitais utilizados pelos professores? O que poderia melhorar? Quais foram as suas dificuldades?

Como professora da rede pública municipal, tive muita dificuldade de usar as ferramentas tecnológicas, mas aprendi a usar o básico. Aconteceram poucos encontros síncronos por questões burocráticas. Não consegui explorar muitos recursos.

O que você espera do nosso curso? Quais são os recursos digitais e suas aplicações que você gostaria que fossem abordados nas oficinas/aulas?

Criação de quiz, jogos, apresentações, vídeo-aulas, atividades interativas.

Como você avalia sua autonomia nos estudos de língua estrangeira?

(x) Sempre consegui resolver minhas dúvidas/questões linguísticas/culturais pesquisando por conta própria.

Comente sobre algum aspecto que você julgue importante, mas que não foi abordado nas questões anteriores.

Sem comentários.

Latte Lecce:**Formulário de Inscrição**

Idade: 45 anos.

Você é

ex-aluna de graduação (FFLCH - USP).

Sua licenciatura é em

Italiano.

Você já leciona língua estrangeira?

Sim, há menos de cinco anos.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo computador?

Todos os dias.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo smartphone?

Todos os dias.

Como você pretende assistir ao curso no zoom?

Com o computador e/ou o smartphone.

Com qual frequência você utiliza o computador para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos	x			
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>		x		
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.		x		
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .				x
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).				x
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.		x		
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.			x	
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).			x	
Jogar.				x
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .			x	
Fazer compras <i>on-line</i> .		x		
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .		x		
Enviar e-mails.	x			
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com qual frequência você utiliza o smartphone para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos	x			
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>		x		
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.		x		
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .			x	
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).				x
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.		x		
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.			x	
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).		x		
Jogar.				x
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .		x		
Fazer compras <i>on-line</i> .		x		
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .		x		
Enviar e-mails.	x			
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com quem você aprendeu a

	Sozinho	Com professores	Com familiares	Com amigos	Não sei fazer isso
Navegar na <i>Internet</i>	x				
Usar palavras-chave para fazer pesquisas na <i>Internet</i> .	x				
Verificar se uma informação obtida na <i>Internet</i> é confiável.	x				
Verificar se uma informação divulgada em um site é confiável.					x
Verificar se uma informação recebida nas redes sociais (inclusive no whatsapp) é verdadeira.					x
Organizar os arquivos que possui no computador em pastas e subpastas.	x				
Organizar os arquivos que possui no smartphone e/ou cartão de memória.	x				
Enviar e-mails com arquivos anexos.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.	x				
Decidir quais informações subir ou não subir na <i>Internet</i> .					x
Decidir quais informações pessoais e/ou fotos subir ou não na <i>Internet</i> e nas redes sociais.					x
Elaborar uma apresentação (por exemplo, de Power Point) que seja clara e de fácil entendimento para os outros.	x				
Baixar e instalar softwares no computador.	x				
Baixar aplicativos no smartphone.	x				
Alterar as configurações de softwares, programas e aplicativos.					x

Indique o seu grau de dificuldade em executar as seguintes tarefas no computador

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não sei fazer isso
Criar e editar arquivos.		x			
Enviar um arquivo anexo em um e-mail.	x				
Editar fotografias ou outras figuras.		x			
Organizar os arquivos em pastas e subpastas no computador.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.			x		
Participar de fóruns de discussão e/ou grupos sobre assuntos de interesse.				x	
Acessar os periódicos disponíveis na biblioteca da USP usando seu computador.			x		
Usar um antivírus no computador.	x				
Criar uma apresentação com imagens, sons, vídeos e links.			x		
Criar ou editar uma página web.					x
Alterar as configurações do seu computador para melhorar a performance dele ou para solucionar problemas.			x		
Escrever ou ler blogs.					x
Escrever textos em grupo usando arquivos/plataformas <i>on-line</i> .					x
Subir arquivos em sites.					x
Programar (ou desenvolver sistemas, ou códigos-fonte).					x
Criar aplicativos.					x
Criar protótipos de aplicativos.					x
Modificar as configurações da impressora (imprimir em ambos os lados, só com tinta preta, duas páginas por página, etc.).		x			
Implantar uma rede local (instalar um roteador).			x		
Baixar e instalar softwares.		x			
Realizar compras e pagamentos <i>on-line</i> .	x				

Indique o seu posicionamento em relação às seguintes afirmações

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Não considero importante trabalhar com o computador.					x
Perco a noção do tempo quando uso o computador.			x		
Perco a noção do tempo quando acesso as redes sociais.					x
Perco a noção do tempo quando navego na <i>Internet</i> .				x	
Acho chato jogar no computador.				x	
É mais prático fazer meus trabalhos acadêmicos com o computador do que sem ele.	x				
Não utilizo computadores porque não tenho muito interesse pela tecnologia.					x
Gosto de aprender a usar novos recursos com o computador.		x			
Gosto de aprender a usar novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).				x	
Acho chato fazer pesquisas na <i>Internet</i> .					x
Sempre procuro novas formas de fazer as coisas com o computador.				x	
Sempre tenho dificuldade em aprender a usar novos programas/softwarees no computador.				x	
Tenho mais conhecimentos computacionais do que meus colegas.					x
Nunca fui bom (boa) em usar computador.				x	
Ajudo as outras pessoas na resolução de problemas de seus computadores.				x	
Fico nervoso(a) quando tenho de fazer algo no computador.				x	

(continuação)

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tenho facilidade em aprender novas tecnologias computacionais.				x	
Tenho facilidade em aprender a usar novos recursos tecnológicos.				x	
Fico nervoso(a) quando tenho de aprender a usar um novo programa ou recurso no computador.				x	
Atualmente, a <i>Internet</i> é uma das mais importantes fontes de informação.	x				
Saber usar as tecnologias é fundamental na sociedade atual.	x				
Quem não usa a <i>Internet</i> corre o risco de ficar isolado.	x				
É possível ficar bem informado mesmo sem possuir <i>Internet</i> .					x
Quem não sabe usar as tecnologias corre o risco de ficar desatualizado.	x				
No contexto atual de pandemia, é possível ensinar sem a utilização de recursos tecnológicos.					x

Indique seu nível de conhecimento em relação aos recursos digitais abaixo

	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Skype				X		
Whatsapp	X					
Messenger (facebook)			X			
Facebook			X			
Instagram		X				
Pinterest	X					
Twitter						X
Moodle		X				
Zoom	X					
Jitsi						X
Zotero						X
Diigo						X
Blog				X		
Duolingo			X			
Wikispaces						X
Nuvem de etiquetas						X
Popplet						X
Prezi						X
Doodle						X
Calaméo						X
Webquest						X
Dipity						X
Hot Potatoes						X

(continuação)	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Issuu						x
Moovly						x
Pixton						x
Vocaroo						x
Symbaloo						x
Histórias digitais (Digital stories)						x
Bublup						x
Google Docs e/ou Google Drive		x				
Survey Monkey						x
Edmodo						x
Padlet		x				
Microsoft Teams			x			
Notion						x
Slack						x
Trello						x
Dropbox			x			
Spotify		x				
Canva			x			
Prezi Video						x
My simple show						x

Parabéns! Agora falta pouco para completar seu formulário. Por favor, comente sua experiência como licenciando e/ou professor de línguas durante a pandemia. Quais foram os recursos digitais utilizados pelos professores? O que poderia melhorar? Quais foram as suas dificuldades?

Os recursos digitais que mais utilizei/ utilizo neste momento são: Zoom, aplicativos Microsoft, Aplicativos do Google, eventualmente Padlet, joguinhos do Wordwall e pouquíssimo Kahoot. Se tivesse uma base mais sólida de conhecimento tecnológico, minhas aulas poderiam ser mais atrativas e otimizaria meu tempo. Tive muita dificuldade em utilizar jogos digitais, porque não os conheço.

O que você espera do nosso curso? Quais são os recursos digitais e suas aplicações que você gostaria que fossem abordados nas oficinas/aulas?

Recursos para utilizar em sala de aula *on-line*.

Como você avalia sua autonomia nos estudos de língua estrangeira?

(x) No início de meus estudos, precisava muito do auxílio do professor para resolver minhas dúvidas, mas agora já tenho condições de resolvê-las fazendo minhas próprias pesquisas.

Comente sobre algum aspecto que você julgue importante, mas que não foi abordado nas questões anteriores.

Acredito que foi bastante abrangente.

Impressões até agora - Letramentos Digitais 2021

1. Escreva, por favor, seu apelido usado no curso (ou primeiro nome se ainda não fez um).

Latte Lecce.

2. O que você está achando dos encontros até agora (dia 25/03)?

Ótimos.

3. Estamos caminhando para a reta final dos encontros, mas gostaria de saber o que está faltando nos encontros e o que poderia ser diferente?

Não me ocorre nada no momento.

4. Você está conseguindo cumprir os desafios propostos?

Nem todos.

5. Você já percebe mudanças na sua forma de utilizar as TICs?

Sim. Começo muitas plataformas novas.

6. Deixe aqui o seu comentário sobre a experiência com os nossos encontros.

Enriquecedores.

Questionário final – Letramentos Digitais 2021

Latte Lecce

Idade: 45 anos.

O que você achou do curso?

Uma experiência excelente! Pude conhecer muitos recursos novos e interessantes.

Qual a sua opinião sobre a quantidade e o formato dos encontros?

Achei adequados, considerando nosso contexto atual.

Ainda sobre os encontros, quais seriam os pontos positivos? E os negativos?

A interação entre o grupo, as aulas práticas e os conteúdos foram pontos positivos. No momento, não me ocorre um ponto negativo.

O que ficou faltando no curso?

Talvez, uma outra etapa com aperfeiçoamento.

Comente a sua experiência e a sua participação nas atividades propostas. Você teve dificuldades? Quais?

Tive dificuldades, porque não conhecia a maioria dos recursos. Prefiro sempre os conteúdos e aplicativos simples e intuitivos e em um primeiro momento achei que não pudesse acompanhar, mas compreendi que não preciso usar todos os recursos, porém posso ao menos conhecê-los.

Você percebeu mudanças na sua utilização dos recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, passei a utilizar mais os recursos digitais nos meus estudos.

(x) Sim, passei a utilizar mais os recursos digitais nas minhas aulas (como professor(a) e/ou monitor(a)).

(x) Sim, notei que utilizar os recursos digitais tornou-se mais fácil.

Como você avalia a sua motivação em utilizar os recursos digitais em seus estudos e em suas aulas no início e no final deste curso?

No início do curso conhecia poucos recursos, alguns somente por nome e no momento me sinto apta a usar e explorar outros.

Você percebeu mudanças na sua forma de aprender a utilizar os recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, notei que, após o curso, aprendo com mais facilidade a utilizar os recursos digitais.

Como você avalia a sua autonomia em relação à utilização dos recursos digitais no início e no final deste curso?

Em uma escala de 1 a 5, considero que no início a média seria 2, e agora posso dizer que está entre 3,5 a 4.

Fale sobre a experiência como um todo.

Foi uma experiência muito valiosa, a condução do curso foi muito tranquila e proporcionou um sentimento de companheirismo e respeito, facilitando nossas interações.

Comente os efeitos da pandemia nas suas atividades como professor(a).

Minha rotina foi absolutamente mudada. No início fiquei muito perdida, não conhecia nenhum recurso, mas pensei que precisaria tentar algo, mesmo que não tivesse êxito. Não foi fácil e não está sendo, porém acredito que demos um passo além no ensino, seja a distância como presencial. Agora precisamos nos adaptar e aprender sempre mais. Foi um ponto muito grande de ruptura e acredito que boas iniciativas virão desta situação tão delicada.

Comente os efeitos da pandemia nos seus estudos (ou na sua pesquisa) no que diz respeito à utilização de recursos digitais.

No início da Pandemia fazia um curso de línguas presencial e um mês depois do susto inicial a escola optou por manter as aulas a distância. Foi a melhor coisa que me aconteceu. Além de continuar estudando, percebi que poderia tentar o mesmo em algumas turmas, mesmo sabendo de toda a dificuldade nas escolas públicas. Acredito que apesar de gostar das aulas presenciais e das interações entre aluno/professor, no momento, prefiro as aulas *on-line*, inclusive para otimizar o tempo.

Qual a sua opinião sobre a utilização de recursos digitais nas aulas das disciplinas de licenciatura em Letras?

Acredito que este será o futuro da educação de uma maneira geral. E que a Letras, certamente encontrará um ponto de equilíbrio.

Sobre a apresentação dos recursos digitais e dos Letramentos Digitais nas disciplinas de Licenciatura para a formação dos(as) futuros(as) professores(as), a partir da sua experiência como aluno(a):

(x) Esse tema nunca foi abordado nas aulas.

Sobre os recursos digitais apresentados no curso

Nas próximas perguntas, os recursos digitais que foram apresentados (alguns com mais detalhes, outros com menos) durante o curso são agrupados de acordo com os tópicos vistos nos encontros. Após um mês de conclusão do curso, você tem utilizado recursos digitais que não conhecia nas suas aulas/monitorias?

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Plataformas de vídeo-conferência (aulas remotas):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Zoom.				x
Jitsi.		x		
Meet Butter (ou, Butter).	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Wikis e webquests:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pbworks.	x			
Everipedia.	x			
Webquest (sem o canva).	x			
Webquest (com o canva).	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Jogos, quiz e pesquisas:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo (jogos e quiz).		x		
Wordwall.			x	
Flippity.	x			
Kahoot.			x	
Classcraft.	x			
Google docs (pesquisa).			x	
SurveyMonkey (pesquisa).	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Mapa de ideias, nuvem de palavras, linha do tempo:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Mindmup.com (mapa de ideias).		x		
Bubbl.us (mapa de ideias).		x		
Miro (mapa de ideias).		x		
Wordart.com (nuvem de palavras).		x		
Flippity.net (nuvem de palavras).	x			
Mentimeter.com (nuvem de palavras colaborativa e síncrona).	x			
Flippity.net (linha do tempo).	x			
Visme.co (linha do tempo).			x	
time.graphics (linha do tempo).	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Criar apresentações multimídia, cartazes, etc. com colaboração *on-line* síncrona:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Canva.			X	
Miro.	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Redes sociais ou recursos para organizar o trabalho em equipe/colaboração:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo.		X		
Researchgate.net.	X			
Academia.edu.		X		
Bublup.	X			
Notion.	X			
Slack.	X			
Trello.	X			
Symbaloo.	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Publicações *on-line* e referências:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Calaméo.	X			
issuu.com.		X		
Diigo.	X			
Zotero.	X			
Mendeley.	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Recursos de áudio, mensagens de voz, podcasts:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Forvo.	X			
Vocaroo.	X			
Audacity.	X			
Voicemod.	X			
Podcasts (criação).	X			
Podcasts (criados por outros).	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Vídeo, quadrinhos, *digital stories* (histórias digitais):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pixton.	X			
My simple show.	X			
Moovly.	X			
Histórias digitais (criação).	X			

Cite três (ou mais) recursos digitais apresentados no curso que você não conhecia e de que você mais gostou:

Não sou muito adepta as redes sociais, mas gostei bastante do Edmodo. Outro recurso de que gostei muito foi o Visme. O Canva é muito interessante. Já conhecia o Wordwall e mesmo não sendo propriamente tecnológica, encontrei recursos com os quais tenho afinidade.

Dentre os recursos digitais que você passou a utilizar em suas aulas/monitorias após o curso, qual despertou (ou quais despertaram) mais interesse entre os seus alunos?

O Canva, o Visme o Edmodo pela apresentação.

iTest - Latte Lecce, 45 anos, LE: Italiano.

Asinale a alternativa que mais combina com você:

	Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
Utilizo tecnologias digitais que poucos estudantes usam. (A)		2	
Utilizo recursos digitais para que minhas apresentações tenham uma boa aparência. (B)		2	
Faço todos os cursos oferecidos sobre tecnologia/recursos digitais. (C)		2	
Gosto de passar meu tempo usando recursos digitais. (D)		2	
Não gosto do impacto que a tecnologia tem nos meus estudos pessoais. (E)			3
Participo de fóruns <i>on-line</i> e/ou acompanho blogs que abordam assuntos que me interessam. (F)		2	
Sei que futuros empregadores poderão pesquisar meu perfil <i>on-line</i> . (C)			3
Meus colegas me pedem conselhos sobre tecnologias digitais. (A)	1		
Assino podcasts ou outros conteúdos digitais similares que sejam relevantes para a minha área de estudos. (D)		2	
Utilizo diferentes tipos de mídia para obter o maior impacto na apresentação do meu trabalho. (B)		2	
Eu prefiro encontrar alguém pessoalmente a enviar um e-mail ou marcar um encontro <i>on-line</i> . (E)	1		
Escolho tecnologias digitais que sejam relevantes para mim no meu ambiente de trabalho. (C)		2	

(continuação)	Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
Utilizo tecnologias digitais para compartilhar ideias e pensamentos com meus colegas sobre o trabalho acadêmico. (F)	1		
A minha área de estudos é fortemente influenciada pelas tecnologias digitais e/ou mídias que usamos. (A)		2	
Prefiro evitar as tecnologias digitais, pois acredito que não funcionem como deveriam. (E)	1		
Procuro vídeos e áudios digitais que sejam relacionados com os meus estudos. (B)			3
Utilizo gerenciadores de referências (por exemplo, Zotero ou Mendeley) para gerenciar referências <i>on-line</i> . (D)	1		
Eu me preocupo com os riscos de me tornar dependente da tecnologia digital. (E)	1		
Destaco minhas habilidades relativas às tecnologias digitais em meu CV de tal forma que meu currículo se sobressaia em relação aos demais. (C)		2	
Utilizo vários aplicativos para facilitar meus estudos. (B)		2	
Quando trabalho em grupo, gosto de usar recursos digitais que possibilitem a colaboração dos integrantes da equipe. (F)		2	
Seria impossível realizar meus estudos sem a utilização das tecnologias digitais. (A)		2	
Utilizo vários sites de busca (por exemplo, Google, Yahoo, Bing, DuckDuckGo) e conheço seus recursos e filtros para refinar os resultados da minha pesquisa. (D)		2	

(continuação)

	Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
A maior parte dos meus estudos pode ser feita sem a utilização de tecnologias digitais. (E)	1		
Verifico com frequência meus grupos <i>on-line</i> para saber se há novos comentários ou tópicos de discussão sobre os meus interesses. (F)		2	
Gosto de criar vídeos que ajudem a apresentar meus pontos de vista. (B)	1		
Mantenho um perfil no LinkedIn e/ou o currículo Lattes que funciona(m) como uma versão eletrônica do meu CV. (C)		2	
Gosto de utilizar um PC (ou um laptop ou um smartphone) durante as aulas para facilitar meus estudos. (D)			3
Consigo utilizar tecnologias digitais de novas maneiras para resolver necessidades específicas. (A)		2	
Utilizo redes sociais, por exemplo, Facebook, para trabalhar com meus colegas de curso. (F)	1		

Pontuação:

Não combina muito comigo (-) 1.

Às vezes, combina comigo (~) 2.

Combina perfeitamente comigo (+) 3.

Entre 12 e 15 pontos: alto.

Entre 8 e 11 pontos: médio.

Entre 5 e 7 pontos: baixo.

Correspondência:

A = Guru Digital.

B = Mago dos Meios Digitais.

C = Empreendedor de Carreiras.

D = Insaciável por Informações.

E = Relutante Digital.

F = Colaborador *On-line*.

Latte Lecce:

A: 9 pontos.

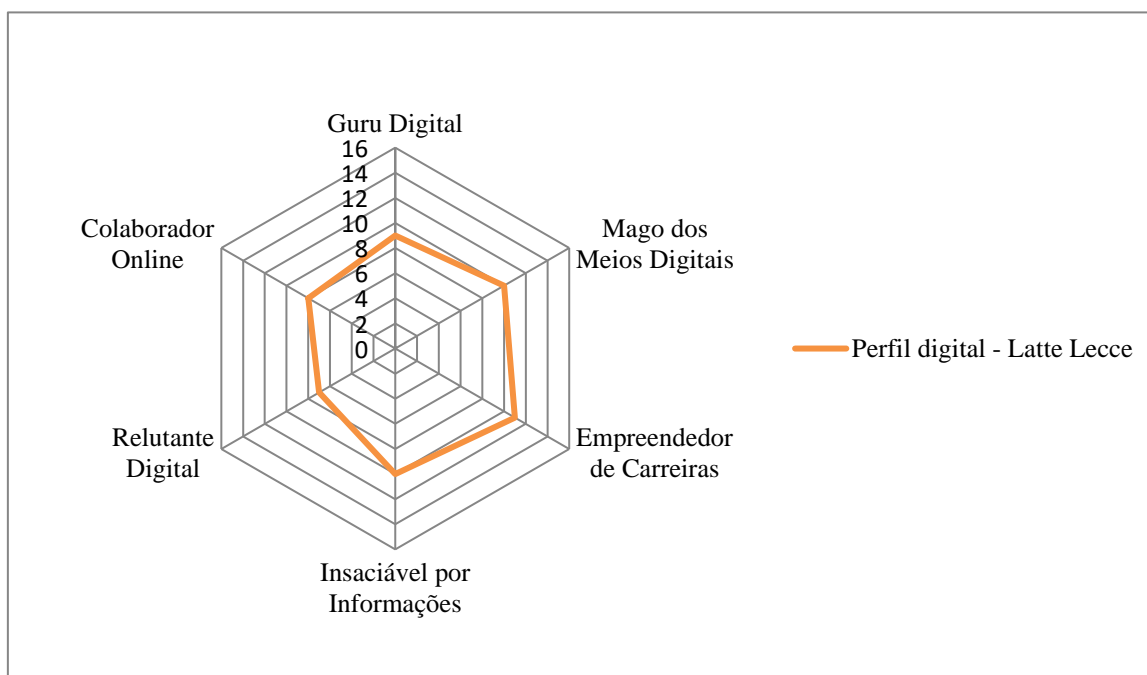
B: 10 pontos.

C: 11 pontos.

D: 10 pontos.

E: 7 pontos.

F: 8 pontos.



Algumas perguntas sobre o blog

Latte Lecce

Sobre a sua participação no blog do nosso curso, você:

(x) Participou menos do que gostaria.

Sobre o nosso blog (<https://letramentosdigitais2021.blogspot.com/>), você:

(x) Já visitou e compartilhou com amigos/colegas.

Você teria interesse em participar de um encontro *on-line* só sobre blogs na próxima semana? Quais seriam os melhores dias para você (das 19h às 21h)?

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Sim	x	x			x
Não	x				

Deixe seu comentário sobre blogs (se você já escreveu ou escreve, se você já usou como recurso de ensino ou não, se considera ultrapassado ou ainda útil, etc.).

Não tenho muita habilidade, mas acho um recurso muito próspero.

Louise de Melo Andresen:**Formulário de Inscrição**

Louise de Melo Andresen

Idade: 22 anos.

Você é

aluna de graduação (FFLCH - USP).

Sua licenciatura é em

Espanhol.

Você já leciona língua estrangeira?

Não.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo computador?

Todos os dias.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo smartphone?

Todos os dias.

Como você pretende assistir ao curso no zoom?

Com o computador e/ou o smartphone.

Com qual frequência você utiliza o computador para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos	x			
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>	x			
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.		x		
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .	x			
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).		x		
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.			x	
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.	x			
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).	x			
Jogar.			x	
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .	x			
Fazer compras <i>on-line</i> .			x	
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .			x	
Enviar e-mails.	x			
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com qual frequência você utiliza o smartphone para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos	x			
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>	x			
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.		x		
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .				x
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).				x
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.				x
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.	x			
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).	x			
Jogar.	x			
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .	x			
Fazer compras <i>on-line</i> .			x	
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .			x	
Enviar e-mails.		x		
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com quem você aprendeu a

	Sozinho	Com professores	Com familiares	Com amigos	Não sei fazer isso
Navegar na <i>Internet</i>			x		
Usar palavras-chave para fazer pesquisas na <i>Internet</i> .			x		
Verificar se uma informação obtida na <i>Internet</i> é confiável.	x				
Verificar se uma informação divulgada em um site é confiável.	x				
Verificar se uma informação recebida nas redes sociais (inclusive no whatsapp) é verdadeira.	x				
Organizar os arquivos que possui no computador em pastas e subpastas.			x		
Organizar os arquivos que possui no smartphone e/ou cartão de memória.	x				
Enviar e-mails com arquivos anexos.			x		
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.	x				
Decidir quais informações subir ou não subir na <i>Internet</i> .	x				
Decidir quais informações pessoais e/ou fotos subir ou não na <i>Internet</i> e nas redes sociais.	x				
Elaborar uma apresentação (por exemplo, de Power Point) que seja clara e de fácil entendimento para os outros.	x				
Baixar e instalar softwares no computador.			x		
Baixar aplicativos no smartphone.	x				
Alterar as configurações de softwares, programas e aplicativos.		x			

Indique o seu grau de dificuldade em executar as seguintes tarefas no computador

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não sei fazer isso
Criar e editar arquivos.		x			
Enviar um arquivo anexo em um e-mail.	x				
Editar fotografias ou outras figuras.		x			
Organizar os arquivos em pastas e subpastas no computador.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.			x		
Participar de fóruns de discussão e/ou grupos sobre assuntos de interesse.		x			
Acessar os periódicos disponíveis na biblioteca da USP usando seu computador.			x		
Usar um antivírus no computador.		x			
Criar uma apresentação com imagens, sons, vídeos e links.			x		
Criar ou editar uma página web.			x		
Alterar as configurações do seu computador para melhorar a performance dele ou para solucionar problemas.			x		
Escrever ou ler blogs.	x				
Escrever textos em grupo usando arquivos/plataformas <i>on-line</i> .	x				
Subir arquivos em sites.		x			
Programar (ou desenvolver sistemas, ou códigos-fonte).			x		
Criar aplicativos.					x
Criar protótipos de aplicativos.					x
Modificar as configurações da impressora (imprimir em ambos os lados, só com tinta preta, duas páginas por página, etc.).		x			
Implantar uma rede local (instalar um roteador).					x
Baixar e instalar softwares.		x			
Realizar compras e pagamentos <i>on-line</i> .	x				

Indique o seu posicionamento em relação às seguintes afirmações

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Não considero importante trabalhar com o computador.					x
Perco a noção do tempo quando uso o computador.		x			
Perco a noção do tempo quando acesso as redes sociais.				x	
Perco a noção do tempo quando navego na <i>Internet</i> .				x	
Acho chato jogar no computador.		x			
É mais prático fazer meus trabalhos acadêmicos com o computador do que sem ele.	x				
Não utilizo computadores porque não tenho muito interesse pela tecnologia.					x
Gosto de aprender a usar novos recursos com o computador.	x				
Gosto de aprender a usar novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).	x				
Acho chato fazer pesquisas na <i>Internet</i> .				x	
Sempre procuro novas formas de fazer as coisas com o computador.		x			
Sempre tenho dificuldade em aprender a usar novos programas/softwarees no computador.				x	
Tenho mais conhecimentos computacionais do que meus colegas.			x		
Nunca fui bom (boa) em usar computador.			x		
Ajudo as outras pessoas na resolução de problemas de seus computadores.			x		
Fico nervoso(a) quando tenho de fazer algo no computador.				x	

(continuação)

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tenho facilidade em aprender novas tecnologias computacionais.		x			
Tenho facilidade em aprender a usar novos recursos tecnológicos.		x			
Fico nervoso(a) quando tenho de aprender a usar um novo programa ou recurso no computador.					x
Atualmente, a <i>Internet</i> é uma das mais importantes fontes de informação.	x				
Saber usar as tecnologias é fundamental na sociedade atual.	x				
Quem não usa a <i>Internet</i> corre o risco de ficar isolado.	x				
É possível ficar bem informado mesmo sem possuir <i>Internet</i> .					x
Quem não sabe usar as tecnologias corre o risco de ficar desatualizado.	x				
No contexto atual de pandemia, é possível ensinar sem a utilização de recursos tecnológicos.					x

Indique seu nível de conhecimento em relação aos recursos digitais abaixo

	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Skype			x			
Whatsapp	x					
Messenger (facebook)		x				
Facebook	x					
Instagram	x					
Pinterest				x		
Twitter	x					
Moodle	x					
Zoom	x					
Jitsi			x			
Zotero					x	
Diigo					x	
Blog		x				
Duolingo		x				
Wikispaces					x	
Nuvem de etiquetas					x	
Popplet					x	
Prezi			x			
Doodle		x				
Calaméo					x	
Webquest					x	
Dipity					x	
Hot Potatoes					x	

(continuação)	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Issuu				X		
Moovly					X	
Pixton					X	
Vocaroo		X				
Symbaloo					X	
Histórias digitais (Digital stories)					X	
Bublup					X	
Google Docs e/ou Google Drive	X					
Survey Monkey				X		
Edmodo					X	
Padlet	X					
Microsoft Teams		X				
Notion				X		
Slack		X				
Trello	X					
Dropbox	X					
Spotify	X					
Canva		X				
Prezi Video				X		
My simple show					X	

Parabéns! Agora falta pouco para completar seu formulário. Por favor, comente sua experiência como licenciando e/ou professor de línguas durante a pandemia. Quais foram os recursos digitais utilizados pelos professores? O que poderia melhorar? Quais foram as suas dificuldades?

Não foi com o ensino de línguas exatamente, mas eu fui estagiária em um colégio bilíngue e tivemos que nos adaptar com o google classroom. Eu seguia o modelo do colégio, então as dificuldades não foram muito grandes. Eu ajudava os alunos pelo chat na maior parte do tempo e o chat do google é mais limitado que o de outras plataformas.

O que você espera do nosso curso? Quais são os recursos digitais e suas aplicações que você gostaria que fossem abordados nas oficinas/aulas?

Quero aprender sobre os recursos possíveis porque pretendo começar a dar aulas.

Como você avalia sua autonomia nos estudos de língua estrangeira?

(x) No início de meus estudos, precisava muito do auxílio do professor para resolver minhas dúvidas, mas agora já tenho condições de resolvê-las fazendo minhas próprias pesquisas.

Comente sobre algum aspecto que você julgue importante, mas que não foi abordado nas questões anteriores.

Como unir os livros, apostilas etc. com as tecnologias.

Impressões até agora - Letramentos Digitais 2021

1. Escreva, por favor, seu apelido usado no curso (ou primeiro nome se ainda não fez um).

Louise Andresen.

2. O que você está achando dos encontros até agora (dia 25/03)?

Estou gostando, tem sido legal poder concentrar e sistematizar em um curso ferramentas que eu conhecia aleatoriamente.

3. Estamos caminhando para a reta final dos encontros, mas gostaria de saber o que está faltando nos encontros e o que poderia ser diferente?

Acho que em relação ao conteúdo está tudo bem, mas, por conta das muitas horas na frente do computador, seria bom se conseguíssemos terminar os encontros dentro do horário previsto.

4. Você está conseguindo cumprir os desafios propostos?

Agora que fazemos eles durante as aulas, sim, consigo.

5. Você já percebe mudanças na sua forma de utilizar as TICs?

Ainda preciso me acostumar a lembrar de algumas ferramentas, acabo usando sempre as mesmas.

6. Deixe aqui o seu comentário sobre a experiência com os nossos encontros.

Os encontros são bem produtivos e leves, tenho gostado de participar.

Questionário final – Letramentos Digitais 2021

Louise Andresen

Idade: 23 anos.

O que você achou do curso?

Eu adorei, acho que foi uma ótima troca de conhecimentos entre a turma - que tinha bastante experiência com sala de aula, bem mais que eu.

Qual a sua opinião sobre a quantidade e o formato dos encontros?

Foi ideal também, nada muito exaustivo. Dias reservados para determinadas ferramentas ou recursos pareceu funcionar bem.

Ainda sobre os encontros, quais seriam os pontos positivos? E os negativos?

O horário oferecido (à noite) eu acho muito importante, as trocas intensas que fizemos no grupo também. De negativo eu só mencionaria quando nos empolgávamos e passávamos da hora, mas também não foi nenhum super problema.

O que ficou faltando no curso?

Talvez trazer um pouco mais do debate teórico da área.

Comente a sua experiência e a sua participação nas atividades propostas. Você teve dificuldades? Quais?

Eu acho que foi tudo bem tranquilo de ser realizado. A minha própria falta de tempo e cansaço foram os inimigos algumas vezes.

Você percebeu mudanças na sua utilização dos recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, passei a utilizar mais os recursos digitais nos meus estudos.

(x) Sim, percebi que o curso contribuiu para que eu descobrisse novos recursos digitais e novas formas de utilizá-los no ensino.

(x) Sim, me sinto mais preparado para fazer novas descobertas relacionadas a recursos digitais e suas aplicações.

Como você avalia a sua motivação em utilizar os recursos digitais em seus estudos e em suas aulas no início e no final deste curso?

Eu adorei as descobertas e aproveitei para passar a usar mesmo recursos que eu conhecia mas não fazia nada sobre isso (o Notion, por exemplo).

Você percebeu mudanças na sua forma de aprender a utilizar os recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, percebi que, após o curso, consigo descobrir novos recursos digitais e me sinto mais preparado para aprender a utilizá-los por conta própria.

Como você avalia a sua autonomia em relação à utilização dos recursos digitais no início e no final deste curso?

Acho que eu me virava já, mas foi bem legal para poder procurar mais coisas e mais ferramentas dentro dos recursos.

Fale sobre a experiência como um todo.

Ainda que eu não tivesse muito tempo além do período destinado às aulas, eu tentei participar de todas as atividades e testar pelo menos um pouco todos os recursos. Acho que foi proveitoso e que tentei ajudar como podia também.

Comente os efeitos da pandemia nas suas atividades como professor(a).

A pandemia trouxe essa sensação de exaustão infinita, o que me deixa bem menos criativa para pensar em atividades.

Comente os efeitos da pandemia nos seus estudos (ou na sua pesquisa) no que diz respeito à utilização de recursos digitais.

Acho que o maior impacto é nas reuniões (agora mais frequentes e sempre *on-line*), porque já usávamos recursos digitais para fazer a pesquisa em si.

Qual a sua opinião sobre a utilização de recursos digitais nas aulas das disciplinas de licenciatura em Letras?

Deveria ser obrigatório. A pandemia mostrou que, principalmente como professores, precisamos saber nos virar no ambiente digital.

Sobre a apresentação dos recursos digitais e dos Letramentos Digitais nas disciplinas de Licenciatura para a formação dos(as) futuros(as) professores(as), a partir da sua experiência como aluno(a):

(x) Esse tema foi pouco abordado.

Sobre os recursos digitais apresentados no curso

Nas próximas perguntas, os recursos digitais que foram apresentados (alguns com mais detalhes, outros com menos) durante o curso são agrupados de acordo com os tópicos vistos nos encontros. Após um mês de conclusão do curso, você tem utilizado recursos digitais que não conhecia nas suas aulas/monitorias?

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Plataformas de vídeo-conferência (aulas remotas):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Zoom.			X	
Jitsi.	X			
Meet Butter (ou, Butter).	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Wikis e webquests:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pbworks.	X			
Everipedia.	X			
Webquest (sem o canva).	X			
Webquest (com o canva).	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Jogos, quiz e pesquisas:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo (jogos e quiz).		X		
Wordwall.	X			
Flippity.	X			
Kahoot.			X	
Classcraft.	X			
Google docs (pesquisa).				X
SurveyMonkey (pesquisa).		X		

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Mapa de ideias, nuvem de palavras, linha do tempo:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Mindmup.com (mapa de ideias).		X		
Bubbl.us (mapa de ideias).	X			
Miro (mapa de ideias).			X	
Wordart.com (nuvem de palavras).			X	
Flippity.net (nuvem de palavras).	X			
Mentimeter.com (nuvem de palavras colaborativa e síncrona).			X	
Flippity.net (linha do tempo).	X			
Visme.co (linha do tempo).	X			
time.graphics (linha do tempo).	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Criar apresentações multimídia, cartazes, etc. com colaboração *on-line* síncrona:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Canva.			X	
Miro.			X	

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Redes sociais ou recursos para organizar o trabalho em equipe/colaboração:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo.	X			
Researchgate.net.		X		
Academia.edu.		X		
Bublup.	X			
Notion.				X
Slack.				X
Trello.				X
Symbaloo.	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Publicações *on-line* e referências:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Calaméo.	x			
issuu.com.		x		
Diigo.		x		
Zotero.	x			
Mendeley.	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Recursos de áudio, mensagens de voz, podcasts:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Forvo.	x			
Vocaroo.	x			
Audacity.	x			
Voicemod.	x			
Podcasts (criação).	x			
Podcasts (criados por outros).			x	

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Vídeo, quadrinhos, *digital stories* (histórias digitais):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pixton.	x			
My simple show.	x			
Moovly.	x			
Histórias digitais (criação).	x			

Cite três (ou mais) recursos digitais apresentados no curso que você não conhecia e de que você mais gostou:

Diigo, Miro e Edmodo.

Dentre os recursos digitais que você passou a utilizar em suas aulas/monitorias após o curso, qual despertou (ou quais despertaram) mais interesse entre os seus alunos?

Não estou dando aulas no momento.

iTest - Louise, 22 anos, LE: Espanhol.

Asinale a alternativa que mais combina com você:

	Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
Utilizo tecnologias digitais que poucos estudantes usam. (A)		2	
Utilizo recursos digitais para que minhas apresentações tenham uma boa aparência. (B)			3
Faço todos os cursos oferecidos sobre tecnologia/recursos digitais. (C)		2	
Gosto de passar meu tempo usando recursos digitais. (D)			3
Não gosto do impacto que a tecnologia tem nos meus estudos pessoais. (E)		2	
Participo de fóruns <i>on-line</i> e/ou acompanho blogs que abordam assuntos que me interessam. (F)	1		
Sei que futuros empregadores poderão pesquisar meu perfil <i>on-line</i> . (C)			3
Meus colegas me pedem conselhos sobre tecnologias digitais. (A)		2	
Assino podcasts ou outros conteúdos digitais similares que sejam relevantes para a minha área de estudos. (D)			3

Utilizo diferentes tipos de mídia para obter o maior impacto na apresentação do meu trabalho. (B)			3
Eu prefiro encontrar alguém pessoalmente a enviar um e-mail ou marcar um encontro <i>on-line</i> . (E)			3
Escolho tecnologias digitais que sejam relevantes para mim no meu ambiente de trabalho. (C)			3
(continuação)			
	Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
Utilizo tecnologias digitais para compartilhar ideias e pensamentos com meus colegas sobre o trabalho acadêmico. (F)			3
A minha área de estudos é fortemente influenciada pelas tecnologias digitais e/ou mídias que usamos. (A)		2	
Prefiro evitar as tecnologias digitais, pois acredito que não funcionem como deveriam. (E)	1		
Procuro vídeos e áudios digitais que sejam relacionados com os meus estudos. (B)			3
Utilizo gerenciadores de referências (por exemplo, Zotero ou Mendeley) para gerenciar referências <i>on-line</i> . (D)	1		
Eu me preocupo com os riscos de me tornar dependente da tecnologia digital. (E)	1		
Destaco minhas habilidades relativas às tecnologias digitais em meu CV de tal forma que meu currículo se sobressaia em relação aos demais. (C)			3
Utilizo vários aplicativos para facilitar meus estudos. (B)			3
Quando trabalho em grupo, gosto de usar recursos digitais que possibilitem a colaboração dos integrantes da equipe. (F)			3

Seria impossível realizar meus estudos sem a utilização das tecnologias digitais. (A)	2
Utilizo vários sites de busca (por exemplo, Google, Yahoo, Bing, DuckDuckGo) e conheço seus recursos e filtros para refinar os resultados da minha pesquisa. (D)	2
(continuação)	
	Não combina muito comigo.
	Às vezes, combina comigo.
	Combina perfeitamente comigo.
A maior parte dos meus estudos pode ser feita sem a utilização de tecnologias digitais. (E)	1
Verifico com frequência meus grupos <i>on-line</i> para saber se há novos comentários ou tópicos de discussão sobre os meus interesses. (F)	2
Gosto de criar vídeos que ajudem a apresentar meus pontos de vista. (B)	1
Mantenho um perfil no LinkedIn e/ou o currículo Lattes que funciona(m) como uma versão eletrônica do meu CV. (C)	2
Gosto de utilizar um PC (ou um laptop ou um smartphone) durante as aulas para facilitar meus estudos. (D)	2
Consigo utilizar tecnologias digitais de novas maneiras para resolver necessidades específicas. (A)	2
Utilizo redes sociais, por exemplo, Facebook, para trabalhar com meus colegas de curso. (F)	3

Pontuação:

Não combina muito comigo (-) 1.

Às vezes, combina comigo (~) 2.

Combina perfeitamente comigo (+) 3.

Entre 12 e 15 pontos: alto.

Entre 8 e 11 pontos: médio.

Entre 5 e 7 pontos: baixo.

Correspondência:

A = Guru Digital.

B = Mago dos Meios Digitais.

C = Empreendedor de Carreiras.

D = Insaciável por Informações.

E = Relutante Digital.

F = Colaborador *On-line*.

Louise:

A: 10 pontos.

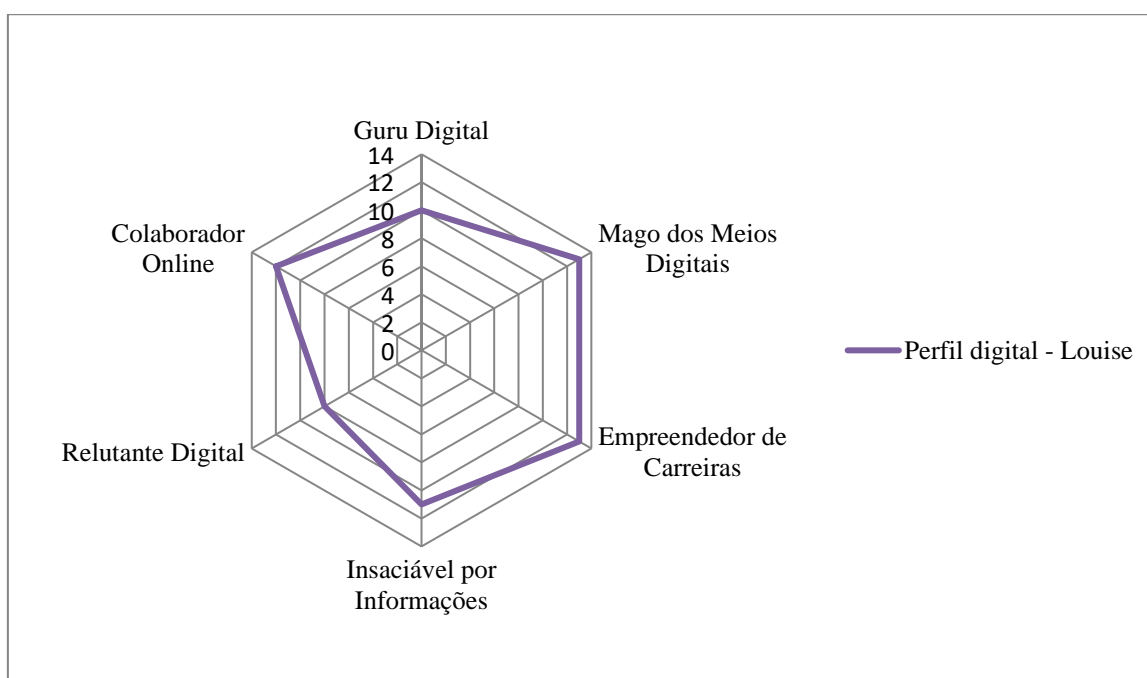
B: 13 pontos.

C: 13 pontos.

D: 11 pontos.

E: 8 pontos.

F: 12 pontos.



Algumas perguntas sobre o blog

Louise

Sobre a sua participação no blog do nosso curso, você:

(x) Não participou porque não teve tempo.

Sobre o nosso blog (<https://letramentosdigitais2021.blogspot.com/>), você:

(x) Já visitou.

Você teria interesse em participar de um encontro *on-line* só sobre blogs na próxima semana? Quais seriam os melhores dias para você (das 19h às 21h)?

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Sim	x				
Não	x	x	x	x	x

Deixe seu comentário sobre blogs (se você já escreveu ou escreve, se você já usou como recurso de ensino ou não, se considera ultrapassado ou ainda útil, etc.).

Eu adoro blogs. É o tipo de conteúdo que sempre consumi na *Internet*! Escrever eu nunca escrevi, mas até tenho vontade de fazer algum dia. Acredito que a questão de estar ultrapassado depende da faixa etária, meus alunos do sexto ano gostavam muito mais de consumir conteúdo em vídeo.

Navegante:**Formulário de Inscrição**

Navegante

Idade: 57 anos.

Você é

ex-aluna de pós-graduação (FFLCH - USP).

Sua licenciatura é em

Italiano.

Você já leciona língua estrangeira?

Sim, há mais de cinco anos.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo computador?

Todos os dias.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo smartphone?

Todos os dias.

Como você pretende assistir ao curso no zoom?

Apenas com o computador.

Com qual frequência você utiliza o computador para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos	x			
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>	x			
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.	x			
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .	x			
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).	x			
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.		x		
Criar ou editar uma página web.			x	
Escrever ou ler blogs.	x			
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).	x			
Jogar.			x	
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.			x	
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .			x	
Fazer compras <i>on-line</i> .			x	
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .	x			
Enviar e-mails.	x			
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com qual frequência você utiliza o smartphone para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos	x			
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>			x	
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.				x
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .			x	
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).				x
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.				x
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.			x	
Conversar com amigos e familiares.		x		
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).	x			
Jogar.				x
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .			x	
Fazer compras <i>on-line</i> .			x	
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .		x		
Enviar e-mails.	x			
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com quem você aprendeu a

	Sozinho	Com professores	Com familiares	Com amigos	Não sei fazer isso
Navegar na <i>Internet</i>		x			
Usar palavras-chave para fazer pesquisas na <i>Internet</i> .	x				
Verificar se uma informação obtida na <i>Internet</i> é confiável.		x			
Verificar se uma informação divulgada em um site é confiável.		x			
Verificar se uma informação recebida nas redes sociais (inclusive no whatsapp) é verdadeira.		x			
Organizar os arquivos que possui no computador em pastas e subpastas.		x			
Organizar os arquivos que possui no smartphone e/ou cartão de memória.			x		
Enviar e-mails com arquivos anexos.		x			
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.		x			
Decidir quais informações subir ou não subir na <i>Internet</i> .	x				
Decidir quais informações pessoais e/ou fotos subir ou não na <i>Internet</i> e nas redes sociais.	x				
Elaborar uma apresentação (por exemplo, de Power Point) que seja clara e de fácil entendimento para os outros.		x			
Baixar e instalar softwares no computador.		x			
Baixar aplicativos no smartphone.		x			
Alterar as configurações de softwares, programas e aplicativos.			x		

Indique o seu grau de dificuldade em executar as seguintes tarefas no computador

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não sei fazer isso
Criar e editar arquivos.		x			
Enviar um arquivo anexo em um e-mail.		x			
Editar fotografias ou outras figuras.			x		
Organizar os arquivos em pastas e subpastas no computador.		x			
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.			x		
Participar de fóruns de discussão e/ou grupos sobre assuntos de interesse.		x			
Acessar os periódicos disponíveis na biblioteca da USP usando seu computador.		x			
Usar um antivírus no computador.			x		
Criar uma apresentação com imagens, sons, vídeos e links.			x		
Criar ou editar uma página web.			x		
Alterar as configurações do seu computador para melhorar a performance dele ou para solucionar problemas.			x		
Escrever ou ler blogs.			x		
Escrever textos em grupo usando arquivos/plataformas <i>on-line</i> .		x			
Subir arquivos em sites.		x			
Programar (ou desenvolver sistemas, ou códigos-fonte).				x	
Criar aplicativos.				x	
Criar protótipos de aplicativos.				x	
Modificar as configurações da impressora (imprimir em ambos os lados, só com tinta preta, duas páginas por página, etc.).		x			
Implantar uma rede local (instalar um roteador).			x		
Baixar e instalar softwares.		x			
Realizar compras e pagamentos <i>on-line</i> .		x			

Indique o seu posicionamento em relação às seguintes afirmações

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Não considero importante trabalhar com o computador.					x
Perco a noção do tempo quando uso o computador.	x				
Perco a noção do tempo quando acesso as redes sociais.	x				
Perco a noção do tempo quando navego na <i>Internet</i> .	x				
Acho chato jogar no computador.			x		
É mais prático fazer meus trabalhos acadêmicos com o computador do que sem ele.	x				
Não utilizo computadores porque não tenho muito interesse pela tecnologia.					x
Gosto de aprender a usar novos recursos com o computador.	x				
Gosto de aprender a usar novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).	x				
Acho chato fazer pesquisas na <i>Internet</i> .					x
Sempre procuro novas formas de fazer as coisas com o computador.	x				
Sempre tenho dificuldade em aprender a usar novos programas/softwarees no computador.			x		
Tenho mais conhecimentos computacionais do que meus colegas.		x			
Nunca fui bom (boa) em usar computador.		x			
Ajudo as outras pessoas na resolução de problemas de seus computadores.		x			
Fico nervoso(a) quando tenho de fazer algo no computador.		x			

(continuação)

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tenho facilidade em aprender novas tecnologias computacionais.				x	
Tenho facilidade em aprender a usar novos recursos tecnológicos.				x	
Fico nervoso(a) quando tenho de aprender a usar um novo programa ou recurso no computador.		x			
Atualmente, a <i>Internet</i> é uma das mais importantes fontes de informação.	x				
Saber usar as tecnologias é fundamental na sociedade atual.	x				
Quem não usa a <i>Internet</i> corre o risco de ficar isolado.	x				
É possível ficar bem informado mesmo sem possuir <i>Internet</i> .				x	
Quem não sabe usar as tecnologias corre o risco de ficar desatualizado.		x			
No contexto atual de pandemia, é possível ensinar sem a utilização de recursos tecnológicos.					x

Indique seu nível de conhecimento em relação aos recursos digitais abaixo

	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Skype	x					
Whatsapp	x					
Messenger (facebook)	x					
Facebook	x					
Instagram		x				
Pinterest		x				
Twitter				x		
Moodle	x					
Zoom	x					
Jitsi	x					
Zotero					x	
Diigo					x	
Blog		x				
Duolingo			x			
Wikispaces				x		
Nuvem de etiquetas		x				
Popplet				x		
Prezi		x				
Doodle				x		
Calaméo				x		
Webquest				x		
Dipity				x		
Hot Potatoes				x		

(continuação)	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Issuu				X		
Moovly				X		
Pixton				X		
Vocaroo				X		
Symbaloo				X		
Histórias digitais (Digital stories)				X		
Bublup		X				
Google Docs e/ou Google Drive	X					
Survey Monkey				X		
Edmodo				X		
Padlet		X				
Microsoft Teams	X					
Notion				X		
Slack				X		
Trello				X		
Dropbox		X				
Spotify		X				
Canva		X				
Prezi Video				X		
My simple show				X		

Parabéns! Agora falta pouco para completar seu formulário. Por favor, comente sua experiência como licenciando e/ou professor de línguas durante a pandemia. Quais foram os recursos digitais utilizados pelos professores? O que poderia melhorar? Quais foram as suas dificuldades?

Estou dando aulas *on-line* desde que começou a pandemia em março de 2020, utilizando vários programas e aplicativos para as atividades síncronas (Zoom, Jitsi, Meet e RNP) e para as atividades assíncronas (Moodle e Google Classroom, Google site). A maior dificuldade tem sido proporcionar uma boa interação entre os estudantes tanto nas atividades síncronas quanto assíncronas.

O que você espera do nosso curso? Quais são os recursos digitais e suas aplicações que você gostaria que fossem abordados nas oficinas/aulas?

Gostaria que fossem abordados, nas oficinas, programas e aplicativos que ajudassem no desenvolvimento das habilidades orais (compreensão e produção oral).

Como você avalia sua autonomia nos estudos de língua estrangeira?

(x) No início de meus estudos, precisava muito do auxílio do professor para resolver minhas dúvidas, mas agora já tenho condições de resolvê-las fazendo minhas próprias pesquisas.

Comente sobre algum aspecto que você julgue importante, mas que não foi abordado nas questões anteriores.

Não há nada a acrescentar, todas as questões importantes foram abordadas.

Questionário final – Letramentos Digitais 2021

Navegante

Idade: 57 anos.

O que você achou do curso?

Achei excelente.

Qual a sua opinião sobre a quantidade e o formato dos encontros?

A quantidade e o formato foram muito bons, principalmente quando houve a mudança em fazermos as atividades práticas durante os encontros.

Ainda sobre os encontros, quais seriam os pontos positivos? E os negativos?

Os pontos positivos foram que as atividades propostas e os programas abordados foram excelentes e o único ponto negativo, na minha opinião, foi que os encontros estavam marcados para as 19h e eu, muitas vezes, estava exausta.

O que ficou faltando no curso?

Ficou faltando mais empenho (e tempo) de minha parte para explorar/ estudar mais os programas e os aplicativos.

Comente a sua experiência e a sua participação nas atividades propostas. Você teve dificuldades? Quais?

Eu consegui realizar quase 100% das atividades propostas, algumas com mais, outras com menos dificuldades, mas a professora sempre se esforçou ao máximo para tentar dirimir todas as dúvidas.

Você percebeu mudanças na sua utilização dos recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, passei a utilizar mais os recursos digitais nos meus estudos.

(x) Sim, passei a utilizar mais os recursos digitais nas minhas aulas (como professor(a) e/ou monitor(a)).

(x) Sim, notei que utilizar os recursos digitais tornou-se mais fácil.

(x) Sim, percebi que o curso contribuiu para que eu descobrisse novos recursos digitais e novas formas de utilizá-los no ensino.

(x) Sim, me sinto mais preparado para fazer novas descobertas relacionadas a recursos digitais e suas aplicações.

Como você avalia a sua motivação em utilizar os recursos digitais em seus estudos e em suas aulas no início e no final deste curso?

Aumentou muito minha motivação porque fiquei mais confiante e "sabida".

Você percebeu mudanças na sua forma de aprender a utilizar os recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, notei que, após o curso, aprendo com mais facilidade a utilizar os recursos digitais.

(x) Sim, percebi que, após o curso, consigo descobrir novos recursos digitais e me sinto mais preparado para aprender a utilizá-los por conta própria.

Como você avalia a sua autonomia em relação à utilização dos recursos digitais no início e no final deste curso?

Aumentou bastante a minha autonomia.

Fale sobre a experiência como um todo.

Foi uma excelente experiência e superou minhas expectativas.

Comente os efeitos da pandemia nas suas atividades como professor(a).

A pandemia chegou como um "ciclone" na vida dos professores, obrigando-os a migrar para as aulas *on-line* e a se apropriar dos recursos digitais.

Comente os efeitos da pandemia nos seus estudos (ou na sua pesquisa) no que diz respeito à utilização de recursos digitais.

A partir da pandemia, passei a me interessar sobre o tema dos letramentos digitais e foquei minha pesquisa na utilização dos recursos digitais para o ensino e aprendizagem da língua italiana como língua estrangeira.

Qual a sua opinião sobre a utilização de recursos digitais nas aulas das disciplinas de licenciatura em Letras?

Acho que é fundamental uma cada vez maior capacitação do licenciando em Letras para a utilização dos recursos digitais.

Sobre a apresentação dos recursos digitais e dos Letramentos Digitais nas disciplinas de Licenciatura para a formação dos(as) futuros(as) professores(as), a partir da sua experiência como aluno(a):

(x) Esse tema nunca foi abordado nas aulas.

Sobre os recursos digitais apresentados no curso

Nas próximas perguntas, os recursos digitais que foram apresentados (alguns com mais detalhes, outros com menos) durante o curso são agrupados de acordo com os tópicos vistos nos encontros. Após um mês de conclusão do curso, você tem utilizado recursos digitais que não conhecia nas suas aulas/monitorias?

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Plataformas de vídeo-conferência (aulas remotas):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Zoom.				x
Jitsi.			x	
Meet Butter (ou, Butter).		x		

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Wikis e webquests:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pbworks.		x		
Everipedia.		x		
Webquest (sem o canva).		x		
Webquest (com o canva).		x		

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Jogos, quiz e pesquisas:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo (jogos e quiz).				X
Wordwall.				X
Flippity.				X
Kahoot.				X
Classcraft.			X	
Google docs (pesquisa).				X
SurveyMonkey (pesquisa).			X	

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Mapa de ideias, nuvem de palavras, linha do tempo:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Mindmup.com (mapa de ideias).			X	
Bubbl.us (mapa de ideias).				X
Miro (mapa de ideias).			X	
Wordart.com (nuvem de palavras).			X	
Flippity.net (nuvem de palavras).			X	
Mentimeter.com (nuvem de palavras colaborativa e síncrona).			X	
Flippity.net (linha do tempo).			X	
Visme.co (linha do tempo).			X	
time.graphics (linha do tempo).			X	

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Criar apresentações multimídia, cartazes, etc. com colaboração *on-line* síncrona:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Canva.				X
Miro.			X	

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Redes sociais ou recursos para organizar o trabalho em equipe/colaboração:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo.			X	
Researchgate.net.			X	
Academia.edu.				X
Bublup.				X
Notion.			X	
Slack.			X	
Trello.			X	
Symbaloo.			X	

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Publicações *on-line* e referências:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Calaméo.			X	
issuu.com.				X
Diigo.			X	
Zotero.			X	
Mendeley.				X

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Recursos de áudio, mensagens de voz, podcasts:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Forvo.			X	
Vocaroo.			X	
Audacity.			X	
Voicemod.				X
Podcasts (criação).				X
Podcasts (criados por outros).				X

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Vídeo, quadrinhos, *digital stories* (histórias digitais):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pixton.			X	
My simple show.			X	
Moovly.			X	
Histórias digitais (criação).				X

Cite três (ou mais) recursos digitais apresentados no curso que você não conhecia e de que você mais gostou:

Bublup, Vocaroo e Pixton.

Dentre os recursos digitais que você passou a utilizar em suas aulas/monitorias após o curso, qual despertou (ou quais despertaram) mais interesse entre os seus alunos?

Bublup.

iTest - Navegante, 57 anos, LE: Italiano.

Asinale a alternativa que mais combina com você:

	Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
Utilizo tecnologias digitais que poucos estudantes usam. (A)		2	
Utilizo recursos digitais para que minhas apresentações tenham uma boa aparência. (B)		2	
Faço todos os cursos oferecidos sobre tecnologia/recursos digitais. (C)		2	
Gosto de passar meu tempo usando recursos digitais. (D)		2	

Não gosto do impacto que a tecnologia tem nos meus estudos pessoais. (E)	1		
Participo de fóruns <i>on-line</i> e/ou acompanho blogs que abordam assuntos que me interessam. (F)			3
Sei que futuros empregadores poderão pesquisar meu perfil <i>on-line</i> . (C)			3
Meus colegas me pedem conselhos sobre tecnologias digitais. (A)		2	
Assino podcasts ou outros conteúdos digitais similares que sejam relevantes para a minha área de estudos. (D)			3
Utilizo diferentes tipos de mídia para obter o maior impacto na apresentação do meu trabalho. (B)		2	
Eu prefiro encontrar alguém pessoalmente a enviar um e-mail ou marcar um encontro <i>on-line</i> . (E)		2	
Escolho tecnologias digitais que sejam relevantes para mim no meu ambiente de trabalho. (C)			3
(continuação)			
		Não combina muito comigo.	
		Às vezes, combina comigo.	
		Combina perfeitamente comigo.	
Utilizo tecnologias digitais para compartilhar ideias e pensamentos com meus colegas sobre o trabalho acadêmico. (F)			2
A minha área de estudos é fortemente influenciada pelas tecnologias digitais e/ou mídias que usamos. (A)			3
Prefiro evitar as tecnologias digitais, pois acredito que não funcionem como deveriam. (E)	1		
Procuro vídeos e áudios digitais que sejam relacionados com os meus estudos. (B)			3

Utilizo gerenciadores de referências (por exemplo, Zotero ou Mendeley) para gerenciar referências <i>on-line</i> . (D)	2
Eu me preocupo com os riscos de me tornar dependente da tecnologia digital. (E)	1
Destaco minhas habilidades relativas às tecnologias digitais em meu CV de tal forma que meu currículo se sobressaia em relação aos demais. (C)	2
Utilizo vários aplicativos para facilitar meus estudos. (B)	2
Quando trabalho em grupo, gosto de usar recursos digitais que possibilitem a colaboração dos integrantes da equipe. (F)	2
Seria impossível realizar meus estudos sem a utilização das tecnologias digitais. (A)	3
Utilizo vários sites de busca (por exemplo, Google, Yahoo, Bing, DuckDuckGo) e conheço seus recursos e filtros para refinar os resultados da minha pesquisa. (D)	2
(continuação)	
	Não combina muito comigo.
	Às vezes, combina comigo.
	Combina perfeitamente comigo.
A maior parte dos meus estudos pode ser feita sem a utilização de tecnologias digitais. (E)	1
Verifico com frequência meus grupos <i>on-line</i> para saber se há novos comentários ou tópicos de discussão sobre os meus interesses. (F)	2
Gosto de criar vídeos que ajudem a apresentar meus pontos de vista. (B)	2
Mantenho um perfil no LinkedIn e/ou o currículo Lattes que funciona(m) como uma versão eletrônica do meu CV. (C)	2

Gosto de utilizar um PC (ou um laptop ou um smartphone) durante as aulas para facilitar meus estudos. (D)	3
Consgo utilizar tecnologias digitais de novas maneiras para resolver necessidades específicas. (A)	3
Utilizo redes sociais, por exemplo, Facebook, para trabalhar com meus colegas de curso. (F)	3

Pontuação:

Não combina muito comigo (-) 1.

Às vezes, combina comigo (~) 2.

Combina perfeitamente comigo (+) 3.

Entre 12 e 15 pontos: alto.

Entre 8 e 11 pontos: médio.

Entre 5 e 7 pontos: baixo.

Correspondência:

A = Guru Digital.

B = Mago dos Meios Digitais.

C = Empreendedor de Carreiras.

D = Insaciável por Informações.

E = Relutante Digital.

F = Colaborador *On-line*.

Navegante:

A: 13 pontos.

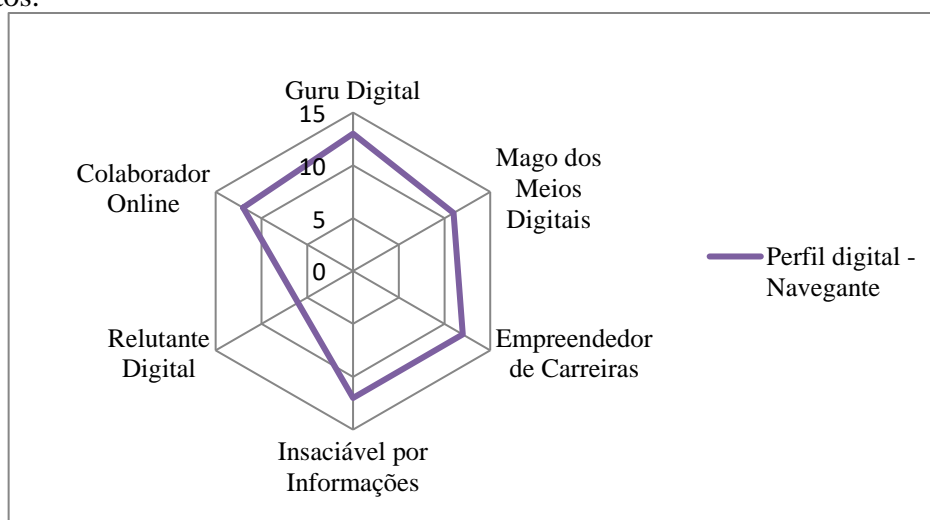
B: 11 pontos.

C: 12 pontos.

D: 12 pontos.

E: 6 pontos.

F: 12 pontos.



Nero Mariz:**Formulário de Inscrição**

Nero Mariz

Idade: 25 anos.

Você é

aluno de graduação (FFLCH - USP).

Sua licenciatura é em

Inglês.

Você já leciona língua estrangeira?

Sim, há menos de cinco anos.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo computador?

Todos os dias.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo smartphone?

Todos os dias.

Como você pretende assistir ao curso no zoom?

Apenas com o computador.

Com qual frequência você utiliza o computador para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos		x		
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>		x		
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.		x		
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .		x		
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).		x		
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.		x		
Criar ou editar uma página web.		x		
Escrever ou ler blogs.		x		
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).	x			
Jogar.		x		
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .			x	
Fazer compras <i>on-line</i> .			x	
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .			x	
Enviar e-mails.	x			
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com qual frequência você utiliza o smartphone para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos			x	
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>			x	
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.			x	
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .			x	
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).			x	
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.				x
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.			x	
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).			x	
Jogar.				x
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .			x	
Fazer compras <i>on-line</i> .				x
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .			x	
Enviar e-mails.		x		
Ler jornais ou sites de notícias.		x		

Com quem você aprendeu a

	Sozinho	Com professores	Com familiares	Com amigos	Não sei fazer isso
Navegar na <i>Internet</i>	x				
Usar palavras-chave para fazer pesquisas na <i>Internet</i> .	x				
Verificar se uma informação obtida na <i>Internet</i> é confiável.	x				
Verificar se uma informação divulgada em um site é confiável.	x				
Verificar se uma informação recebida nas redes sociais (inclusive no whatsapp) é verdadeira.	x				
Organizar os arquivos que possui no computador em pastas e subpastas.	x				
Organizar os arquivos que possui no smartphone e/ou cartão de memória.	x				
Enviar e-mails com arquivos anexos.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.		x			
Decidir quais informações subir ou não subir na <i>Internet</i> .	x				
Decidir quais informações pessoais e/ou fotos subir ou não na <i>Internet</i> e nas redes sociais.	x				
Elaborar uma apresentação (por exemplo, de Power Point) que seja clara e de fácil entendimento para os outros.		x			
Baixar e instalar softwares no computador.	x				
Baixar aplicativos no smartphone.	x				
Alterar as configurações de softwares, programas e aplicativos.	x				

Indique o seu grau de dificuldade em executar as seguintes tarefas no computador

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não sei fazer isso
Criar e editar arquivos.	x				
Enviar um arquivo anexo em um e-mail.	x				
Editar fotografias ou outras figuras.			x		
Organizar os arquivos em pastas e subpastas no computador.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.			x		
Participar de fóruns de discussão e/ou grupos sobre assuntos de interesse.		x			
Acessar os periódicos disponíveis na biblioteca da USP usando seu computador.			x		
Usar um antivírus no computador.		x			
Criar uma apresentação com imagens, sons, vídeos e links.		x			
Criar ou editar uma página web.			x		
Alterar as configurações do seu computador para melhorar a performance dele ou para solucionar problemas.			x		
Escrever ou ler blogs.		x			
Escrever textos em grupo usando arquivos/plataformas <i>on-line</i> .		x			
Subir arquivos em sites.		x			
Programar (ou desenvolver sistemas, ou códigos-fonte).					x
Criar aplicativos.					x
Criar protótipos de aplicativos.					x
Modificar as configurações da impressora (imprimir em ambos os lados, só com tinta preta, duas páginas por página, etc.).			x		
Implantar uma rede local (instalar um roteador).			x		
Baixar e instalar softwares.	x				
Realizar compras e pagamentos <i>on-line</i> .	x				

Indique o seu posicionamento em relação às seguintes afirmações

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Não considero importante trabalhar com o computador.				x	
Perco a noção do tempo quando uso o computador.		x			
Perco a noção do tempo quando acesso as redes sociais.		x			
Perco a noção do tempo quando navego na <i>Internet</i> .		x			
Acho chato jogar no computador.					x
É mais prático fazer meus trabalhos acadêmicos com o computador do que sem ele.	x				
Não utilizo computadores porque não tenho muito interesse pela tecnologia.					x
Gosto de aprender a usar novos recursos com o computador.		x			
Gosto de aprender a usar novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).	x				
Acho chato fazer pesquisas na <i>Internet</i> .				x	
Sempre procuro novas formas de fazer as coisas com o computador.		x			
Sempre tenho dificuldade em aprender a usar novos programas/softwarees no computador.			x		
Tenho mais conhecimentos computacionais do que meus colegas.			x		
Nunca fui bom (boa) em usar computador.				x	
Ajudo as outras pessoas na resolução de problemas de seus computadores.	x				
Fico nervoso(a) quando tenho de fazer algo no computador.			x		

(continuação)

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tenho facilidade em aprender novas tecnologias computacionais.		x			
Tenho facilidade em aprender a usar novos recursos tecnológicos.			x		
Fico nervoso(a) quando tenho de aprender a usar um novo programa ou recurso no computador.			x		
Atualmente, a <i>Internet</i> é uma das mais importantes fontes de informação.	x				
Saber usar as tecnologias é fundamental na sociedade atual.	x				
Quem não usa a <i>Internet</i> corre o risco de ficar isolado.		x			
É possível ficar bem informado mesmo sem possuir <i>Internet</i> .			x		
Quem não sabe usar as tecnologias corre o risco de ficar desatualizado.		x			
No contexto atual de pandemia, é possível ensinar sem a utilização de recursos tecnológicos.					x

Indique seu nível de conhecimento em relação aos recursos digitais abaixo

	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Skype			x			
Whatsapp	x					
Messenger (facebook)			x			
Facebook		x				
Instagram		x				
Pinterest				x		
Twitter		x				
Moodle		x				
Zoom		x				
Jitsi					x	
Zotero					x	
Diigo					x	
Blog			x			
Duolingo		x				
Wikispaces					x	
Nuvem de etiquetas					x	
Popplet					x	
Prezi			x			
Doodle					x	
Calaméo					x	
Webquest					x	
Dipity					x	
Hot Potatoes					x	

(continuação)	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Issuu			x			
Moovly					x	
Pixton					x	
Vocaroo					x	
Symbaloo					x	
Histórias digitais (Digital stories)					x	
Bublup					x	
Google Docs e/ou Google Drive	x					
Survey Monkey					x	
Edmodo			x			
Padlet					x	
Microsoft Teams					x	
Notion					x	
Slack					x	
Trello					x	
Dropbox			x			
Spotify			x			
Canva					x	
Prezi Video					x	
My simple show					x	

Parabéns! Agora falta pouco para completar seu formulário. Por favor, comente sua experiência como licenciando e/ou professor de línguas durante a pandemia. Quais foram os recursos digitais utilizados pelos professores? O que poderia melhorar? Quais foram as suas dificuldades?

Eu comecei a lecionar com mais frequência já durante a pandemia, por isso tive que utilizar ferramentas digitais desde o começo. Pela minha experiência, as ferramentas mais utilizadas pelos professores são Zoom e Google Meet, Powerpoint para apresentações e arquivos em PDF. Mesmo com os recursos disponíveis atualmente, o ensino através de meios digitais é um desafio, pois depende de muitos fatores, como o acesso de todos às condições materiais e técnicas, a exemplo da qualidade de conexão, entre outros. As interações entre alunos e professores também ficam mais limitadas do que no ensino presencial, o que pode comprometer a troca de informações.

O que você espera do nosso curso? Quais são os recursos digitais e suas aplicações que você gostaria que fossem abordados nas oficinas/aulas?

Espero conhecer novas ferramentas e aperfeiçoar o uso das que já conheço, para implementar métodos de ensino com maior criatividade e eficácia.

Como você avalia sua autonomia nos estudos de língua estrangeira?

(x) Sempre consegui resolver minhas dúvidas/questões linguísticas/culturais pesquisando por conta própria.

Comente sobre algum aspecto que você julgue importante, mas que não foi abordado nas questões anteriores.

Discussões sobre as condições de acesso aos meios digitais, fundamentais para essa modalidade de ensino.

Questionário final – Letramentos Digitais 2021

Nero Mariz

Idade: 25 anos.

O que você achou do curso?

Ótimo!

Qual a sua opinião sobre a quantidade e o formato dos encontros?

Achei muito bons.

Ainda sobre os encontros, quais seriam os pontos positivos? E os negativos?

Foram apresentadas várias ferramentas, algumas eu não conhecia e foi muito bom passar a conhecer, o ambiente dos encontros foi amigável e acolhedor, o único [ponto] negativo é que passou muito rápido.

O que ficou faltando no curso?

Se tem algo, eu não saberia dizer.

Comente a sua experiência e a sua participação nas atividades propostas. Você teve dificuldades? Quais?

Tive pequenas dificuldades, a maior parte devida apenas à falta de tempo para explorar cada ferramenta.

Você percebeu mudanças na sua utilização dos recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, percebi que o curso contribuiu para que eu descobrisse novos recursos digitais e novas formas de utilizá-los no ensino.

(x) Sim, me sinto mais preparado para fazer novas descobertas relacionadas a recursos digitais e suas aplicações.

Como você avalia a sua motivação em utilizar os recursos digitais em seus estudos e em suas aulas no início e no final deste curso?

Acho que cresceu, embora, pra ser honesto, motivação é algo que tem me faltado como um todo.

Você percebeu mudanças na sua forma de aprender a utilizar os recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, percebi que, após o curso, consigo descobrir novos recursos digitais e me sinto mais preparado para aprender a utilizá-los por conta própria.

Como você avalia a sua autonomia em relação à utilização dos recursos digitais no início e no final deste curso?

Na verdade acredito que sempre tive certa autonomia para utilizar recursos digitais, talvez faltasse conhecer mais opções.

Fale sobre a experiência como um todo.

Foi ótima, tanto pelo conhecimento adquirido quanto por entrar em contato com pessoas muito queridas.

Comente os efeitos da pandemia nas suas atividades como professor(a).

Acredito ter aumentado meu arcabouço de possibilidades de ferramentas para aplicar em aulas quando necessário.

Comente os efeitos da pandemia nos seus estudos (ou na sua pesquisa) no que diz respeito à utilização de recursos digitais.

A pandemia fez com que os recursos digitais, cuja implementação na educação, embora pudesse ser proveitosa, ainda precisava de amadurecimento e discussão sobre, inundassem e invadissem

nossas vidas de maneira inevitável e repentina, com todos os pontos positivos e negativos que isso acarreta.

Qual a sua opinião sobre a utilização de recursos digitais nas aulas das disciplinas de licenciatura em Letras?

Acho interessante e necessária, desde que bem planejada e analisada de antemão.

Sobre a apresentação dos recursos digitais e dos Letramentos Digitais nas disciplinas de Licenciatura para a formação dos(as) futuros(as) professores(as), a partir da sua experiência como aluno(a):

(x) Esse tema foi pouco abordado.

Sobre os recursos digitais apresentados no curso

Nas próximas perguntas, os recursos digitais que foram apresentados (alguns com mais detalhes, outros com menos) durante o curso são agrupados de acordo com os tópicos vistos nos encontros. Após um mês de conclusão do curso, você tem utilizado recursos digitais que não conhecia nas suas aulas/monitorias?

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Plataformas de vídeo-conferência (aulas remotas):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Zoom.				X
Jitsi.				X
Meet Butter (ou, Butter).	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Wikis e webquests:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pbworks.	X			
Everipedia.		X		
Webquest (sem o canva).		X		
Webquest (com o canva).		X		

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Jogos, quiz e pesquisas:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo (jogos e quiz).		X		
Wordwall.	X			
Flippity.		X		
Kahoot.	X			
Classcraft.		X		
Google docs (pesquisa).				X
SurveyMonkey (pesquisa).	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Mapa de ideias, nuvem de palavras, linha do tempo:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Mindmup.com (mapa de ideias).	X			
Bubbl.us (mapa de ideias).		X		
Miro (mapa de ideias).	X			
Wordart.com (nuvem de palavras).	X			
Flippity.net (nuvem de palavras).	X			
Mentimeter.com (nuvem de palavras colaborativa e síncrona).			X	
Flippity.net (linha do tempo).		X		
Visme.co (linha do tempo).	X			
time.graphics (linha do tempo).	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Criar apresentações multimídia, cartazes, etc. com colaboração *on-line* síncrona:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Canva.			X	
Miro.		X		

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Redes sociais ou recursos para organizar o trabalho em equipe/colaboração:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo.	x			
Researchgate.net.	x			
Academia.edu.		x		
Bublup.	x			
Notion.	x			
Slack.	x			
Trello.	x			
Symbaloo.	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Publicações *on-line* e referências:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Calaméo.		x		
issuu.com.		x		
Diigo.	x			
Zotero.	x			
Mendeley.		x		

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Recursos de áudio, mensagens de voz, podcasts:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Forvo.	x			
Vocaroo.		x		
Audacity.			x	
Voicemod.			x	
Podcasts (criação).		x		
Podcasts (criados por outros).				x

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Vídeo, quadrinhos, *digital stories* (histórias digitais):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pixton.	x			
My simple show.	x			
Moovly.	x			
Histórias digitais (criação).	x			

Cite três (ou mais) recursos digitais apresentados no curso que você não conhecia e de que você mais gostou:

Canva, Classcraft e Bublup.

Dentre os recursos digitais que você passou a utilizar em suas aulas/monitorias após o curso, qual despertou (ou quais despertaram) mais interesse entre os seus alunos?

Não sei responder, pois tem sido muito difícil manter contato/diálogo mais próximo nesse momento, ou mesmo ler as reações dos alunos.

Algumas perguntas sobre o blog

Nero

Sobre a sua participação no blog do nosso curso, você:

(x) Participou menos do que gostaria.

(x) Não participou porque não teve tempo.

Sobre o nosso blog (<https://letramentosdigitais2021.blogspot.com/>), você:

(x) Já visitou.

Você teria interesse em participar de um encontro *on-line* só sobre blogs na próxima semana? Quais seriam os melhores dias para você (das 19h às 21h)?

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Sim				x	x
Não	x	x	x		

Deixe seu comentário sobre blogs (se você já escreveu ou escreve, se você já usou como recurso de ensino ou não, se considera ultrapassado ou ainda útil, etc.).

Já tive um blog, mas era bem simples e não atualizava com muita frequência. Alguns professores que eu tive usavam blog como ferramenta de ensino, eu nunca fiz isso. Acho que pode ser útil em algumas situações, mas outras mídias acabam sendo mais visíveis, no geral.

Nik Sachs:**Formulário de Inscrição**

Nik Sachs

Idade: 23 anos.

Você é

aluno de pós-graduação e licenciando (FFLCH - USP).

Sua licenciatura é em

Italiano.

Você já leciona língua estrangeira?

Sim, há menos de cinco anos.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo computador?

Todos os dias.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo smartphone?

Todos os dias.

Como você pretende assistir ao curso no zoom?

Apenas com o computador.

Com qual frequência você utiliza o computador para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos	x			
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>	x			
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.		x		
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .		x		
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).		x		
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.	x			
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.			x	
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).	x			
Jogar.				x
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .		x		
Fazer compras <i>on-line</i> .		x		
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .		x		
Enviar e-mails.	x			
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com qual frequência você utiliza o smartphone para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos	x			
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>	x			
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.	x			
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .			x	
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).				x
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.				x
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.		x		
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).	x			
Jogar.				x
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .				x
Fazer compras <i>on-line</i> .			x	
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .		x		
Enviar e-mails.		x		
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com quem você aprendeu a

	Sozinho	Com professores	Com familiares	Com amigos	Não sei fazer isso
Navegar na <i>Internet</i>		x			
Usar palavras-chave para fazer pesquisas na <i>Internet</i> .		x			
Verificar se uma informação obtida na <i>Internet</i> é confiável.	x				
Verificar se uma informação divulgada em um site é confiável.	x				
Verificar se uma informação recebida nas redes sociais (inclusive no whatsapp) é verdadeira.	x				
Organizar os arquivos que possui no computador em pastas e subpastas.	x				
Organizar os arquivos que possui no smartphone e/ou cartão de memória.	x				
Enviar e-mails com arquivos anexos.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.	x				
Decidir quais informações subir ou não subir na <i>Internet</i> .	x				
Decidir quais informações pessoais e/ou fotos subir ou não na <i>Internet</i> e nas redes sociais.	x				
Elaborar uma apresentação (por exemplo, de Power Point) que seja clara e de fácil entendimento para os outros.	x				
Baixar e instalar softwares no computador.	x				
Baixar aplicativos no smartphone.	x				
Alterar as configurações de softwares, programas e aplicativos.	x				

Indique o seu grau de dificuldade em executar as seguintes tarefas no computador

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não sei fazer isso
Criar e editar arquivos.	x				
Enviar um arquivo anexo em um e-mail.	x				
Editar fotografias ou outras figuras.	x				
Organizar os arquivos em pastas e subpastas no computador.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.			x		
Participar de fóruns de discussão e/ou grupos sobre assuntos de interesse.	x				
Acessar os periódicos disponíveis na biblioteca da USP usando seu computador.	x				
Usar um antivírus no computador.	x				
Criar uma apresentação com imagens, sons, vídeos e links.	x				
Criar ou editar uma página web.	x				
Alterar as configurações do seu computador para melhorar a performance dele ou para solucionar problemas.		x			
Escrever ou ler blogs.	x				
Escrever textos em grupo usando arquivos/plataformas <i>on-line</i> .	x				
Subir arquivos em sites.	x				
Programar (ou desenvolver sistemas, ou códigos-fonte).					x
Criar aplicativos.					x
Criar protótipos de aplicativos.					x
Modificar as configurações da impressora (imprimir em ambos os lados, só com tinta preta, duas páginas por página, etc.).	x				
Implantar uma rede local (instalar um roteador).					x
Baixar e instalar softwares.	x				
Realizar compras e pagamentos <i>on-line</i> .	x				

Indique o seu posicionamento em relação às seguintes afirmações

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Não considero importante trabalhar com o computador.					x
Perco a noção do tempo quando uso o computador.	x				
Perco a noção do tempo quando acesso as redes sociais.	x				
Perco a noção do tempo quando navego na <i>Internet</i> .	x				
Acho chato jogar no computador.	x				
É mais prático fazer meus trabalhos acadêmicos com o computador do que sem ele.	x				
Não utilizo computadores porque não tenho muito interesse pela tecnologia.					x
Gosto de aprender a usar novos recursos com o computador.	x				
Gosto de aprender a usar novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).	x				
Acho chato fazer pesquisas na <i>Internet</i> .					x
Sempre procuro novas formas de fazer as coisas com o computador.	x				
Sempre tenho dificuldade em aprender a usar novos programas/softwarees no computador.					x
Tenho mais conhecimentos computacionais do que meus colegas.		x			
Nunca fui bom (boa) em usar computador.					x
Ajudo as outras pessoas na resolução de problemas de seus computadores.		x			
Fico nervoso(a) quando tenho de fazer algo no computador.					x

(continuação)

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tenho facilidade em aprender novas tecnologias computacionais.	x				
Tenho facilidade em aprender a usar novos recursos tecnológicos.	x				
Fico nervoso(a) quando tenho de aprender a usar um novo programa ou recurso no computador.					x
Atualmente, a <i>Internet</i> é uma das mais importantes fontes de informação.	x				
Saber usar as tecnologias é fundamental na sociedade atual.	x				
Quem não usa a <i>Internet</i> corre o risco de ficar isolado.	x				
É possível ficar bem informado mesmo sem possuir <i>Internet</i> .	x				
Quem não sabe usar as tecnologias corre o risco de ficar desatualizado.	x				
No contexto atual de pandemia, é possível ensinar sem a utilização de recursos tecnológicos.					x

Indique seu nível de conhecimento em relação aos recursos digitais abaixo

	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Skype			x			
Whatsapp	x					
Messenger (facebook)			x			
Facebook		x				
Instagram	x					
Pinterest	x					
Twitter	x					
Moodle		x				
Zoom		x				
Jitsi					x	
Zotero					x	
Diigo					x	
Blog			x			
Duolingo			x			
Wikispaces					x	
Nuvem de etiquetas					x	
Popplet					x	
Prezi			x			
Doodle					x	
Calaméo					x	
Webquest					x	
Dipity					x	
Hot Potatoes					x	

(continuação)	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Issuu					x	
Moovly					x	
Pixton					x	
Vocaroo					x	
Symbaloo					x	
Histórias digitais (Digital stories)					x	
Bublup					x	
Google Docs e/ou Google Drive	x					
Survey Monkey					x	
Edmodo					x	
Padlet		x				
Microsoft Teams					x	
Notion	x					
Slack					x	
Trello					x	
Dropbox			x			
Spotify	x					
Canva	x					
Prezi Video	x					
My simple show					x	

Parabéns! Agora falta pouco para completar seu formulário. Por favor, comente sua experiência como licenciando e/ou professor de línguas durante a pandemia. Quais foram os recursos digitais utilizados pelos professores? O que poderia melhorar? Quais foram as suas dificuldades?

Durante a pandemia, dei aulas utilizando as plataformas zoom e google meets com o auxílio do whatsapp. Tentamos integrar as ferramentas a fim de proporcionar aos estudantes maiores possibilidades de praticar a língua italiana. Uma das dificuldades principais para mim foi a questão do trabalho em grupo durante as aulas síncronas dentro das plataformas, visto que somente a versão paga dos programas oferecem essa função.

O que você espera do nosso curso? Quais são os recursos digitais e suas aplicações que você gostaria que fossem abordados nas oficinas/aulas?

Gostaria de ter acesso a discussões e autores que discutam o tema do letramento digital numa perspectiva teórica e prática.

Como você avalia sua autonomia nos estudos de língua estrangeira?

(x) Sempre consegui resolver minhas dúvidas/questões linguísticas/culturais pesquisando por conta própria.

Comente sobre algum aspecto que você julgue importante, mas que não foi abordado nas questões anteriores.

Entender quando as pessoas começaram a ter contato com a *Internet* e com computadores. Acredito que seja uma questão importante, pois vejo diferença entre a minha relação com a *Internet* e a de pessoas que começaram a usar a ferramenta depois de mais velhas.

Impressões até agora - Letramentos Digitais 2021

1. Escreva, por favor, seu apelido usado no curso (ou primeiro nome se ainda não fez um).

Nik Sachs.

2. O que você está achando dos encontros até agora (dia 25/03)?

Bem legais e com conteúdo interessante.

3. Estamos caminhando para a reta final dos encontros, mas gostaria de saber o que está faltando nos encontros e o que poderia ser diferente?

Acho que seria legal definir um pouco mais os desafios, às vezes fico um pouco confuso com o que devo fazer. Talvez apresentar as propostas por escrito também fosse interessante.

4. Você está conseguindo cumprir os desafios propostos?

Sim, encontrei dificuldade em alguns desafios, mas nada que algum tempinho com a ferramenta não resolvesse.

5. Você já percebe mudanças na sua forma de utilizar as TICs?

Sim, antes preferia ficar somente com os aplicativos que já conhecia, ao longo do curso passei a ter vontade de implementar novas ferramentas e descobrir outras.

6. Deixe aqui o seu comentário sobre a experiência com os nossos encontros.

Os encontros são divertidos e informativos, é interessante a troca que estamos tendo durante esse tempo.

Questionário final – Letramentos Digitais 2021

Nik Sachs

Idade: 23 anos.

O que você achou do curso?

Achei um curso muito legal. Estou fazendo uma disciplina de pós-graduação sobre tecnologia no ensino e a experiência que tive no curso está sendo útil nas discussões. Além disso, comecei a usar algumas das ferramentas de videoconferência que vimos nos encontros.

Qual a sua opinião sobre a quantidade e o formato dos encontros?

Acredito que foi satisfatória. Utilizar as ferramentas e executar as atividades dentro do horário dos encontros fez a diferença.

Ainda sobre os encontros, quais seriam os pontos positivos? E os negativos?

O ambiente formado foi um dos pontos positivos, a pluralidade de participantes com diferentes backgrounds foi bem legal. Acho que um ponto negativo foi em relação ao horário, algumas vezes passamos muito do tempo definido e isso tornava um pouco difícil a organização do resto das minhas atividades.

O que ficou faltando no curso?

Para mim, uma discussão teórica mais aprofundada, mas acredito que esse não fosse o objetivo do curso desde o início, e provavelmente não era o que os outros participantes estavam procurando, então reitero que isso foi algo que faltou "para mim". No geral, acredito que uma

definição mais clara das atividades, com enunciado etc. como teve no final do curso, porém seria mais legal que tivesse isso desde o início.

Comente a sua experiência e a sua participação nas atividades propostas. Você teve dificuldades? Quais?

Tive dificuldade com algumas plataformas. O edmodo me deu algum trabalho, mas nada que um tempinho utilizando não resolvesse.

Você percebeu mudanças na sua utilização dos recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, passei a utilizar mais os recursos digitais nos meus estudos.

(x) Sim, passei a utilizar mais os recursos digitais nas minhas aulas (como professor(a) e/ou monitor(a)).

(x) Sim, percebi que o curso contribuiu para que eu descobrisse novos recursos digitais e novas formas de utilizá-los no ensino.

Como você avalia a sua motivação em utilizar os recursos digitais em seus estudos e em suas aulas no início e no final deste curso?

No início, eu usava sempre os mesmos recursos e percebi que muitas vezes gastava muito mais tempo fazendo atividades que poderiam ser feitas por outras ferramentas. Sinto que no final do curso estava muito mais aberto a utilizar outros instrumentos e pesquisar um pouco mais sites e programas que facilitassem minha prática docente.

Você percebeu mudanças na sua forma de aprender a utilizar os recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, percebi que, após o curso, consigo descobrir novos recursos digitais e me sinto mais preparado para aprender a utilizá-los por conta própria.

Como você avalia a sua autonomia em relação à utilização dos recursos digitais no início e no final deste curso?

Nesse sentido acredito não ter grandes mudanças para comentar. Sempre fui adepto de ferramentas digitais, acho que o curso me deu mais ânimo para sair da minha zona de conforto e achar novos recursos.

Fale sobre a experiência como um todo.

Foi divertido o curso, eu esperava algo diferente quando me inscrevi, mas no fim das contas gostei bastante da experiência.

Comente os efeitos da pandemia nas suas atividades como professor(a).

Minhas atividades como professor se iniciaram durante a pandemia, então minha experiência é toda *on-line*. Dei pouquíssimas aulas presenciais, então não tenho um parâmetro muito bom para comparar.

Comente os efeitos da pandemia nos seus estudos (ou na sua pesquisa) no que diz respeito à utilização de recursos digitais.

Por causa da pandemia tive que trocar de notebook e contratar uma *Internet* de melhor qualidade. Além disso, a utilização dos materiais impressos não existe mais pra mim, tudo foi para o digital: aulas, reuniões, armazenamento, livros etc. Comecei a utilizar o mendeley, um programa muito parecido com o zotero, que vimos no curso. Eu tinha baixado o mendeley antes de vermos o zotero, mas não tinha utilizado ele ainda. Depois do curso fiquei interessado

naquele tipo de ferramenta, e atualmente é um salva-vidas na produção da minha dissertação. Durante a pandemia, esse tipo de ferramenta é muito útil, pois organizar as coisas se mostra uma tarefa complexa.

Qual a sua opinião sobre a utilização de recursos digitais nas aulas das disciplinas de licenciatura em Letras?

Não temos um incentivo muito grande ao uso dessas ferramentas, acredito que seria necessária uma disciplina voltada para esse aspecto, com um foco maior nos seus usos e uma preparação teórico-prática para os professores em formação.

Sobre a apresentação dos recursos digitais e dos Letramentos Digitais nas disciplinas de Licenciatura para a formação dos(as) futuros(as) professores(as), a partir da sua experiência como aluno(a):

(x) Esse tema foi pouco abordado.

Sobre os recursos digitais apresentados no curso

Nas próximas perguntas, os recursos digitais que foram apresentados (alguns com mais detalhes, outros com menos) durante o curso são agrupados de acordo com os tópicos vistos nos encontros. Após um mês de conclusão do curso, você tem utilizado recursos digitais que não conhecia nas suas aulas/monitorias?

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Plataformas de vídeo-conferência (aulas remotas):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Zoom.		x		
Jitsi.	x			
Meet Butter (ou, Butter).			x	

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Wikis e webquests:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pbworks.	x			
Everipedia.	x			
Webquest (sem o canva).	x			
Webquest (com o canva).	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Jogos, quiz e pesquisas:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo (jogos e quiz).		X		
Wordwall.			X	
Flippity.	X			
Kahoot.	X			
Classcraft.	X			
Google docs (pesquisa).	X			
SurveyMonkey (pesquisa).	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Mapa de ideias, nuvem de palavras, linha do tempo:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Mindmup.com (mapa de ideias).	X			
Bubbl.us (mapa de ideias).	X			
Miro (mapa de ideias).	X			
Wordart.com (nuvem de palavras).				X
Flippity.net (nuvem de palavras).	X			
Mentimeter.com (nuvem de palavras colaborativa e síncrona).	X			
Flippity.net (linha do tempo).	X			
Visme.co (linha do tempo).	X			
time.graphics (linha do tempo).	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Criar apresentações multimídia, cartazes, etc. com colaboração *on-line* síncrona:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Canva.		X		
Miro.	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Redes sociais ou recursos para organizar o trabalho em equipe/colaboração:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo.			X	
Researchgate.net.	X			
Academia.edu.			X	
Bublup.	X			
Notion.				X
Slack.	X			
Trello.	X			
Symbaloo.	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Publicações *on-line* e referências:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Calaméo.	X			
issuu.com.			X	
Diigo.	X			
Zotero.	X			
Mendeley.				X

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Recursos de áudio, mensagens de voz, podcasts:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Forvo.	X			
Vocaroo.	X			
Audacity.			X	
Voicemod.	X			
Podcasts (criação).	X			
Podcasts (criados por outros).				X

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Vídeo, quadrinhos, *digital stories* (histórias digitais):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pixton.	X			
My simple show.	X			
Moovly.	X			
Histórias digitais (criação).	X			

Cite três (ou mais) recursos digitais apresentados no curso que você não conhecia e de que você mais gostou:

Mendeley, wordart, butter.

Dentre os recursos digitais que você passou a utilizar em suas aulas/monitorias após o curso, qual despertou (ou quais despertaram) mais interesse entre os seus alunos?

Wordart, a nuvem de palavras faz muito sucesso.

iTest - Nik

Nik Sachs, 23 anos, LE: italiano.

Asinale a alternativa que mais combina com você:

	Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
Utilizo tecnologias digitais que poucos estudantes usam. (A)		2	
Utilizo recursos digitais para que minhas apresentações tenham uma boa aparência. (B)			3
Faço todos os cursos oferecidos sobre tecnologia/recursos digitais. (C)		2	
Gosto de passar meu tempo usando recursos digitais. (D)			3

Não gosto do impacto que a tecnologia tem nos meus estudos pessoais. (E)	1		
Participo de fóruns <i>on-line</i> e/ou acompanho blogs que abordam assuntos que me interessam. (F)	1		
Sei que futuros empregadores poderão pesquisar meu perfil <i>on-line</i> . (C)			3
Meus colegas me pedem conselhos sobre tecnologias digitais. (A)	1		
Assino podcasts ou outros conteúdos digitais similares que sejam relevantes para a minha área de estudos. (D)			3
Utilizo diferentes tipos de mídia para obter o maior impacto na apresentação do meu trabalho. (B)			3
Eu prefiro encontrar alguém pessoalmente a enviar um e-mail ou marcar um encontro <i>on-line</i> . (E)	1		
Escolho tecnologias digitais que sejam relevantes para mim no meu ambiente de trabalho. (C)			3
(continuação)			
		Não combina muito comigo.	Combina perfeitamente comigo.
		Às vezes, combina comigo.	
Utilizo tecnologias digitais para compartilhar ideias e pensamentos com meus colegas sobre o trabalho acadêmico. (F)	1		
A minha área de estudos é fortemente influenciada pelas tecnologias digitais e/ou mídias que usamos. (A)			3
Prefiro evitar as tecnologias digitais, pois acredito que não funcionem como deveriam. (E)	1		
Procuro vídeos e áudios digitais que sejam relacionados com os meus estudos. (B)			3

Utilizo gerenciadores de referências (por exemplo, Zotero ou Mendeley) para gerenciar referências <i>on-line</i> . (D)				3
Eu me preocupo com os riscos de me tornar dependente da tecnologia digital. (E)				3
Destaco minhas habilidades relativas às tecnologias digitais em meu CV de tal forma que meu currículo se sobressaia em relação aos demais. (C)			2	
Utilizo vários aplicativos para facilitar meus estudos. (B)				3
Quando trabalho em grupo, gosto de usar recursos digitais que possibilitem a colaboração dos integrantes da equipe. (F)				3
Seria impossível realizar meus estudos sem a utilização das tecnologias digitais. (A)				3
Utilizo vários sites de busca (por exemplo, Google, Yahoo, Bing, DuckDuckGo) e conheço seus recursos e filtros para refinar os resultados da minha pesquisa. (D)	1			
(continuação)				
		Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
A maior parte dos meus estudos pode ser feita sem a utilização de tecnologias digitais. (E)	1			
Verifico com frequência meus grupos <i>on-line</i> para saber se há novos comentários ou tópicos de discussão sobre os meus interesses. (F)				3
Gosto de criar vídeos que ajudem a apresentar meus pontos de vista. (B)	1			
Mantenho um perfil no LinkedIn e/ou o currículo Lattes que funciona(m) como uma versão eletrônica do meu CV. (C)	1			

Gosto de utilizar um PC (ou um laptop ou um smartphone) durante as aulas para facilitar meus estudos. (D)	1
Consigo utilizar tecnologias digitais de novas maneiras para resolver necessidades específicas. (A)	2
Utilizo redes sociais, por exemplo, Facebook, para trabalhar com meus colegas de curso. (F)	1

Pontuação:

Não combina muito comigo (-) 1.

Às vezes, combina comigo (~) 2.

Combina perfeitamente comigo (+) 3.

Entre 12 e 15 pontos: alto.

Entre 8 e 11 pontos: médio.

Entre 5 e 7 pontos: baixo.

Correspondência:

A = Guru Digital.

B = Mago dos Meios Digitais.

C = Empreendedor de Carreiras.

D = Insaciável por Informações.

E = Relutante Digital.

F = Colaborador *On-line*.

Nik:

A: 11 pontos.

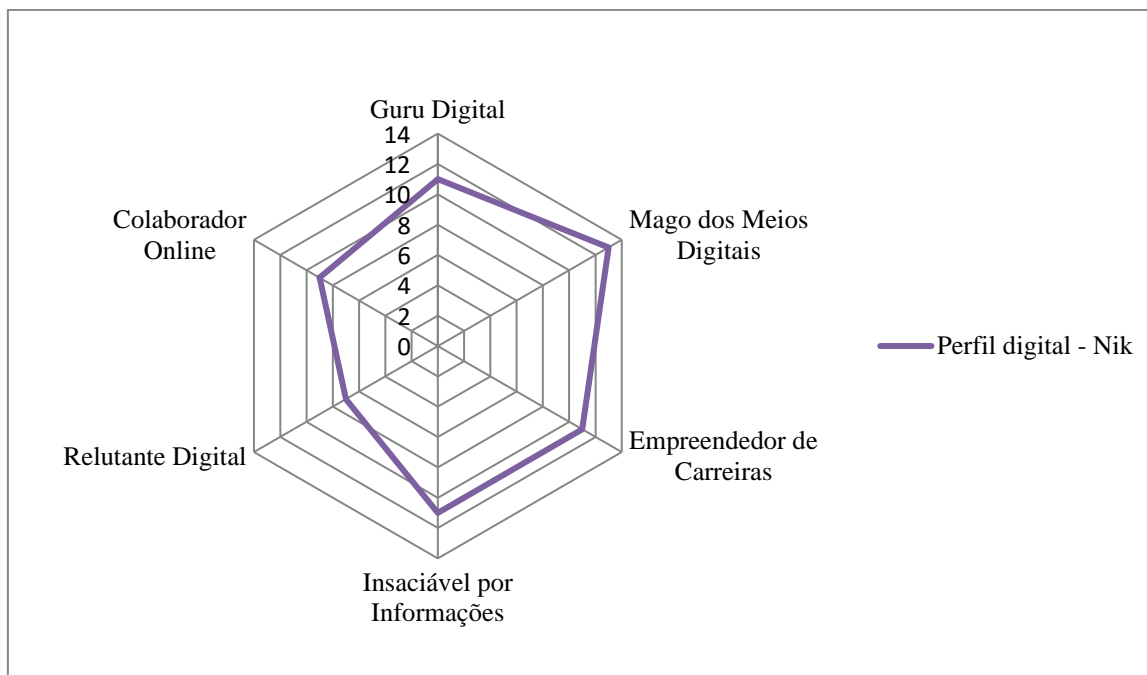
B: 13 pontos.

C: 11 pontos.

D: 11 pontos.

E: 7 pontos.

F: 9 pontos.



Algumas perguntas sobre o blog

Nik

Sobre a sua participação no blog do nosso curso, você:

(x) Não participou porque não teve tempo.

Sobre o nosso blog (<https://letramentosdigitais2021.blogspot.com/>), você:

(x) Já visitou.

Você teria interesse em participar de um encontro *on-line* só sobre blogs na próxima semana? Quais seriam os melhores dias para você (das 19h às 21h)?

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Sim	x				
Não	x				

Deixe seu comentário sobre blogs (se você já escreveu ou escreve, se você já usou como recurso de ensino ou não, se considera ultrapassado ou ainda útil, etc.).

Nunca usei muito blogs. Acho que é um pouco ultrapassado para divulgação, mas como trabalho coletivo ainda é útil.

Rosa:

Formulário de Inscrição

Rosa

Idade: 48 anos.

Você é

(x) aluna de pós-graduação (FFLCH - USP).

Sua licenciatura é em

(x) Italiano.

Você já leciona língua estrangeira?

(x) Sim, há menos de cinco anos.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo computador?

(x) Todos os dias.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo smartphone?

(x) Todos os dias.

Como você pretende assistir ao curso no zoom?

(x) Com o computador e/ou o smartphone.

Com qual frequência você utiliza o computador para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos	x			
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>	x			
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.	x			
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .	x			
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).	x			
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.		x		
Criar ou editar uma página web.			x	
Escrever ou ler blogs.		x		
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).	x			
Jogar.			x	
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.			x	
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .		x		
Fazer compras <i>on-line</i> .			x	
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .		x		
Enviar e-mails.	x			
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com qual frequência você utiliza o smartphone para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos	x			
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>	x			
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.	x			
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .			x	
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).				x
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.				x
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.			x	
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).	x			
Jogar.			x	
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.		x		
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .		x		
Fazer compras <i>on-line</i> .			x	
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .		x		
Enviar e-mails.	x			
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com quem você aprendeu a

	Sozinho	Com professores	Com familiares	Com amigos	Não sei fazer isso
Navegar na <i>Internet</i>	x				
Usar palavras-chave para fazer pesquisas na <i>Internet</i> .	x				
Verificar se uma informação obtida na <i>Internet</i> é confiável.	x				
Verificar se uma informação divulgada em um site é confiável.	x				
Verificar se uma informação recebida nas redes sociais (inclusive no whatsapp) é verdadeira.	x				
Organizar os arquivos que possui no computador em pastas e subpastas.	x				
Organizar os arquivos que possui no smartphone e/ou cartão de memória.	x				
Enviar e-mails com arquivos anexos.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.		x			
Decidir quais informações subir ou não subir na <i>Internet</i> .	x				
Decidir quais informações pessoais e/ou fotos subir ou não na <i>Internet</i> e nas redes sociais.	x				
Elaborar uma apresentação (por exemplo, de Power Point) que seja clara e de fácil entendimento para os outros.	x				
Baixar e instalar softwares no computador.		x			
Baixar aplicativos no smartphone.	x				
Alterar as configurações de softwares, programas e aplicativos.	x				

Indique o seu grau de dificuldade em executar as seguintes tarefas no computador

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não sei fazer isso
Criar e editar arquivos.	x				
Enviar um arquivo anexo em um e-mail.	x				
Editar fotografias ou outras figuras.	x				
Organizar os arquivos em pastas e subpastas no computador.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.		x			
Participar de fóruns de discussão e/ou grupos sobre assuntos de interesse.	x				
Acessar os periódicos disponíveis na biblioteca da USP usando seu computador.	x				
Usar um antivírus no computador.	x				
Criar uma apresentação com imagens, sons, vídeos e links.	x				
Criar ou editar uma página web.	x				
Alterar as configurações do seu computador para melhorar a performance dele ou para solucionar problemas.		x			
Escrever ou ler blogs.		x			
Escrever textos em grupo usando arquivos/plataformas <i>on-line</i> .	x				
Subir arquivos em sites.	x				
Programar (ou desenvolver sistemas, ou códigos-fonte).			x		
Criar aplicativos.			x		
Criar protótipos de aplicativos.			x		
Modificar as configurações da impressora (imprimir em ambos os lados, só com tinta preta, duas páginas por página, etc.).	x				
Implantar uma rede local (instalar um roteador).		x			
Baixar e instalar softwares.	x				
Realizar compras e pagamentos <i>on-line</i> .	x				

Indique o seu posicionamento em relação às seguintes afirmações

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Não considero importante trabalhar com o computador.					x
Perco a noção do tempo quando uso o computador.			x		
Perco a noção do tempo quando acesso as redes sociais.		x			
Perco a noção do tempo quando navego na <i>Internet</i> .		x			
Acho chato jogar no computador.		x			
É mais prático fazer meus trabalhos acadêmicos com o computador do que sem ele.	x				
Não utilizo computadores porque não tenho muito interesse pela tecnologia.					x
Gosto de aprender a usar novos recursos com o computador.	x				
Gosto de aprender a usar novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).	x				
Acho chato fazer pesquisas na <i>Internet</i> .					x
Sempre procuro novas formas de fazer as coisas com o computador.	x				
Sempre tenho dificuldade em aprender a usar novos programas/softwarees no computador.					x
Tenho mais conhecimentos computacionais do que meus colegas.			x		
Nunca fui bom (boa) em usar computador.					x
Ajudo as outras pessoas na resolução de problemas de seus computadores.	x				
Fico nervoso(a) quando tenho de fazer algo no computador.					x

(continuação)

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tenho facilidade em aprender novas tecnologias computacionais.	x				
Tenho facilidade em aprender a usar novos recursos tecnológicos.	x				
Fico nervoso(a) quando tenho de aprender a usar um novo programa ou recurso no computador.					x
Atualmente, a <i>Internet</i> é uma das mais importantes fontes de informação.		x			
Saber usar as tecnologias é fundamental na sociedade atual.	x				
Quem não usa a <i>Internet</i> corre o risco de ficar isolado.		x			
É possível ficar bem informado mesmo sem possuir <i>Internet</i> .			x		
Quem não sabe usar as tecnologias corre o risco de ficar desatualizado.		x			
No contexto atual de pandemia, é possível ensinar sem a utilização de recursos tecnológicos.			x		

Indique seu nível de conhecimento em relação aos recursos digitais abaixo

	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Skype			X			
Whatsapp	X					
Messenger (facebook)			X			
Facebook			X			
Instagram	X					
Pinterest		X				
Twitter			X			
Moodle		X				
Zoom	X					
Jitsi					X	
Zotero					X	
Diigo					X	
Blog		X				
Duolingo		X				
Wikispaces					X	
Nuvem de etiquetas					X	
Popplet					X	
Prezi			X			
Doodle		X				
Calaméo					X	
Webquest					X	
Dipity					X	
Hot Potatoes					X	

(continuação)	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Issuu		x				
Moovly					x	
Pixton					x	
Vocaroo	x					
Symbaloo					x	
Histórias digitais (Digital stories)	x					
Bublup					x	
Google Docs e/ou Google Drive	x					
Survey Monkey					x	
Edmodo					x	
Padlet	x					
Microsoft Teams		x				
Notion					x	
Slack					x	
Trello			x			
Dropbox			x			
Spotify			x			
Canva			x			
Prezi Video			x			
My simple show					x	

Parabéns! Agora falta pouco para completar seu formulário. Por favor, comente sua experiência como licenciando e/ou professor de línguas durante a pandemia. Quais foram os recursos digitais utilizados pelos professores? O que poderia melhorar? Quais foram as suas dificuldades?

Utilizamos durante as aulas o app ZOOM, não tive dificuldades em utilizar.

O que você espera do nosso curso? Quais são os recursos digitais e suas aplicações que você gostaria que fossem abordados nas oficinas/aulas?

Espero que possa aprender mais e poder usar com meus alunos do ensino fundamental 1.

Como você avalia sua autonomia nos estudos de língua estrangeira?

(x) Várias vezes, ainda preciso do auxílio do professor/tutor para resolver minhas dúvidas.

Comente sobre algum aspecto que você julgue importante, mas que não foi abordado nas questões anteriores.

No momento nada a comentar.

Impressões até agora - Letramentos Digitais 2021

1. Escreva, por favor, seu apelido usado no curso (ou primeiro nome se ainda não fez um).

Rosa.

2. O que você está achando dos encontros até agora (dia 25/03)?

Estou gostando muito.

3. Estamos caminhando para a reta final dos encontros, mas gostaria de saber o que está faltando nos encontros e o que poderia ser diferente?

Continuar experimentando novas ferramentas durante os encontros junto com todos.

4. Você está conseguindo cumprir os desafios propostos?

Alguns consegui, outros por falta de tempo não consegui me aprofundar mais.

5. Você já percebe mudanças na sua forma de utilizar as TICs?

Sempre gostei das TICs e as utilizo há bastante tempo. As novas ferramentas vieram pra acrescentar.

6. Deixe aqui o seu comentário sobre a experiência com os nossos encontros.

Adorei conhecer novas ferramentas. Sempre estou à procura. A interação entre os participantes durante os encontros, acho que é o mais importante pra conseguirmos fazer um bom uso dessas ferramentas. A troca de experiências é muito válida.

Questionário final – Letramentos Digitais 2021

Rosa

Idade: 48 anos.

O que você achou do curso?

Adorei.

Qual a sua opinião sobre a quantidade e o formato dos encontros?

Foram encontros intensos. Acho que podia ser uma vez por semana. Com a mesma quantidade de horas.

Ainda sobre os encontros, quais seriam os pontos positivos? E os negativos?

Como foram dias seguidos, ficou um pouco cansativo. Mas a oportunidade de acessarmos os links e realizarmos as tarefas juntos foram de muita aprendizagem e tornou o encontro prazeroso.

O que ficou faltando no curso?

Acho que não faltou nada.

Comente a sua experiência e a sua participação nas atividades propostas. Você teve dificuldades? Quais?

Gostei de ter participado e não tive dificuldades em realizar as tarefas. A única [coisa] é a falta de tempo pra realizar tudo.

Você percebeu mudanças na sua utilização dos recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, percebi que o curso contribuiu para que eu descobrisse novos recursos digitais e novas formas de utilizá-los no ensino.

Como você avalia a sua motivação em utilizar os recursos digitais em seus estudos e em suas aulas no início e no final deste curso?

Adoro utilizar sempre novos recursos nas minhas aulas.

Você percebeu mudanças na sua forma de aprender a utilizar os recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Não, não percebi mudanças.

Como você avalia a sua autonomia em relação à utilização dos recursos digitais no início e no final deste curso?

Conheci novas ferramentas.

Fale sobre a experiência como um todo.

Conheci novas ferramentas para usar em minhas aulas *on-line* e disponibilizá-las para meus alunos.

Comente os efeitos da pandemia nas suas atividades como professor(a).

Quando era só *on-line* era mais fácil de trabalhar. Hoje, com alguns alunos no presencial não consigo utilizar as ferramentas.

Comente os efeitos da pandemia nos seus estudos (ou na sua pesquisa) no que diz respeito à utilização de recursos digitais.

Tive muitas oportunidades nessa pandemia e conheci muitas ferramentas novas.

Qual a sua opinião sobre a utilização de recursos digitais nas aulas das disciplinas de licenciatura em Letras?

Novas descobertas utilíssimas.

Sobre a apresentação dos recursos digitais e dos Letramentos Digitais nas disciplinas de Licenciatura para a formação dos(as) futuros(as) professores(as), a partir da sua experiência como aluno(a):

(x) Esse tema nunca foi abordado nas aulas.

Sobre os recursos digitais apresentados no curso

Nas próximas perguntas, os recursos digitais que foram apresentados (alguns com mais detalhes, outros com menos) durante o curso são agrupados de acordo com os tópicos vistos nos encontros. Após um mês de conclusão do curso, você tem utilizado recursos digitais que não conhecia nas suas aulas/monitorias?

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Plataformas de vídeo-conferência (aulas remotas):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Zoom.				X
Jitsi.				X
Meet Butter (ou, Butter).				X

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Wikis e webquests:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pbworks.		X		
Everipedia.		X		
Webquest (sem o canva).		X		
Webquest (com o canva).			X	

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Jogos, quiz e pesquisas:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo (jogos e quiz).		X		
Wordwall.				X
Flippity.			X	
Kahoot.				X
Classcraft.			X	
Google docs (pesquisa).				X
SurveyMonkey (pesquisa).		X		

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Mapa de ideias, nuvem de palavras, linha do tempo:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Mindmup.com (mapa de ideias).		X		
Bubbl.us (mapa de ideias).			X	
Miro (mapa de ideias).		X		
Wordart.com (nuvem de palavras).				X
Flippity.net (nuvem de palavras).			X	
Mentimeter.com (nuvem de palavras colaborativa e síncrona).				X
Flippity.net (linha do tempo).			X	
Visme.co (linha do tempo).			X	
time.graphics (linha do tempo).		X		

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Criar apresentações multimídia, cartazes, etc. com colaboração *on-line* síncrona:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Canva.				X
Miro.		X		

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Redes sociais ou recursos para organizar o trabalho em equipe/colaboração:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo.		X		
Researchgate.net.		X		
Academia.edu.				X
Bublup.			X	
Notion.		X		
Slack.		X		
Trello.		X		
Symbaloo.		X		

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Publicações *on-line* e referências:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Calaméo.		X		
issuu.com.			X	
Diigo.			X	
Zotero.				X
Mendeley.			X	

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Recursos de áudio, mensagens de voz, podcasts:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Forvo.			X	
Vocaroo.				X
Audacity.				X
Voicemod.				X
Podcasts (criação).				X
Podcasts (criados por outros).				X

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Vídeo, quadrinhos, *digital stories* (histórias digitais):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pixton.				X
My simple show.			X	
Moovly.			X	
Histórias digitais (criação).				X

Cite três (ou mais) recursos digitais apresentados no curso que você não conhecia e de que você mais gostou:

Pixton, bublup, zotero, canva, flippity.

Dentre os recursos digitais que você passou a utilizar em suas aulas/monitorias após o curso, qual despertou (ou quais despertaram) mais interesse entre os seus alunos?

Pixton e vocaroo.

iTest - Rosa, 48 anos, LE: Italiano.

Asinale a alternativa que mais combina com você:

	Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
Utilizo tecnologias digitais que poucos estudantes usam. (A)			3
Utilizo recursos digitais para que minhas apresentações tenham uma boa aparência. (B)			3
Faço todos os cursos oferecidos sobre tecnologia/recursos digitais. (C)		2	
Gosto de passar meu tempo usando recursos digitais. (D)			3
Não gosto do impacto que a tecnologia tem nos meus estudos pessoais. (E)	1		
Participo de fóruns <i>on-line</i> e/ou acompanho blogs que abordam assuntos que me interessam. (F)			3
Sei que futuros empregadores poderão pesquisar meu perfil <i>on-line</i> . (C)			3
Meus colegas me pedem conselhos sobre tecnologias digitais. (A)			3
Assino podcasts ou outros conteúdos digitais similares que sejam relevantes para a minha área de estudos. (D)		2	
Utilizo diferentes tipos de mídia para obter o maior impacto na apresentação do meu trabalho. (B)			3
Eu prefiro encontrar alguém pessoalmente a enviar um e-mail ou marcar um encontro <i>on-line</i> . (E)		2	
Escolho tecnologias digitais que sejam relevantes para mim no meu ambiente de trabalho. (C)			3

(continuação)	Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
Utilizo tecnologias digitais para compartilhar ideias e pensamentos com meus colegas sobre o trabalho acadêmico. (F)			3
A minha área de estudos é fortemente influenciada pelas tecnologias digitais e/ou mídias que usamos. (A)		2	
Prefiro evitar as tecnologias digitais, pois acredito que não funcionem como deveriam. (E)	1		
Procuro vídeos e áudios digitais que sejam relacionados com os meus estudos. (B)			3
Utilizo gerenciadores de referências (por exemplo, Zotero ou Mendeley) para gerenciar referências <i>on-line</i> . (D)		2	
Eu me preocupo com os riscos de me tornar dependente da tecnologia digital. (E)	1		
Destaco minhas habilidades relativas às tecnologias digitais em meu CV de tal forma que meu currículo se sobressaia em relação aos demais. (C)		2	
Utilizo vários aplicativos para facilitar meus estudos. (B)			3
Quando trabalho em grupo, gosto de usar recursos digitais que possibilitem a colaboração dos integrantes da equipe. (F)			3
Seria impossível realizar meus estudos sem a utilização das tecnologias digitais. (A)		2	
Utilizo vários sites de busca (por exemplo, Google, Yahoo, Bing, DuckDuckGo) e conheço seus recursos e filtros para refinar os resultados da minha pesquisa. (D)			3

(continuação)

	Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
A maior parte dos meus estudos pode ser feita sem a utilização de tecnologias digitais. (E)		2	
Verifico com frequência meus grupos <i>on-line</i> para saber se há novos comentários ou tópicos de discussão sobre os meus interesses. (F)			3
Gosto de criar vídeos que ajudem a apresentar meus pontos de vista. (B)			3
Mantenho um perfil no LinkedIn e/ou o currículo Lattes que funciona(m) como uma versão eletrônica do meu CV. (C)			3
Gosto de utilizar um PC (ou um laptop ou um smartphone) durante as aulas para facilitar meus estudos. (D)			3
Consigo utilizar tecnologias digitais de novas maneiras para resolver necessidades específicas. (A)			3
Utilizo redes sociais, por exemplo, Facebook, para trabalhar com meus colegas de curso. (F)	1		

Pontuação:

Não combina muito comigo (-) 1.

Às vezes, combina comigo (~) 2.

Combina perfeitamente comigo (+) 3.

Entre 12 e 15 pontos: alto.

Entre 8 e 11 pontos: médio.

Entre 5 e 7 pontos: baixo.

Correspondência:

A = Guru Digital.

B = Mago dos Meios Digitais.

C = Empreendedor de Carreiras.

D = Insaciável por Informações.

E = Relutante Digital.

F = Colaborador *On-line*.

Rosa:

A: 13 pontos.

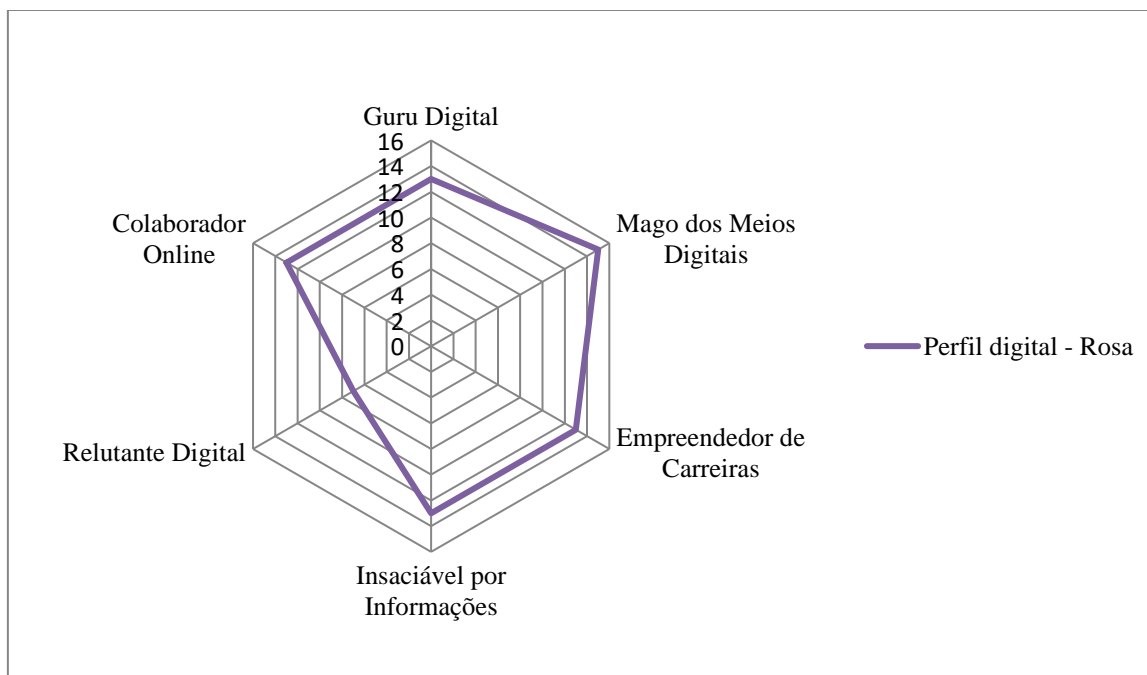
B: 15 pontos.

C: 13 pontos.

D: 13 pontos.

E: 7 pontos.

F: 13 pontos.



Algumas perguntas sobre o blog

Rosa

Sobre a sua participação no blog do nosso curso, você:

(x) Participou menos do que gostaria.

Sobre o nosso blog (<https://letramentosdigitais2021.blogspot.com/>), você:

(x) Já visitou e compartilhou com amigos/colegas.

Você teria interesse em participar de um encontro *on-line* só sobre blogs na próxima semana? Quais seriam os melhores dias para você (das 19h às 21h)?

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Sim			x	x	
Não	x	x			x

Deixe seu comentário sobre blogs (se você já escreveu ou escreve, se você já usou como recurso de ensino ou não, se considera ultrapassado ou ainda útil, etc.).

Já usei esse recurso de Blog como professora quando fazia parte da Formação de professores alfabetizadores PNAIC. Já fiz o blog em uma escola em que lecionei e pretendo ainda esse ano fazer com meus alunos do 5 ano fund 1 para colocar as produções deles.

Susie Carmichael:**Formulário de Inscrição**

Susie Carmichael

Idade: 26 anos.

Você é

aluna de graduação (FFLCH - USP).

Sua licenciatura é em

Alemão.

Você já leciona língua estrangeira?

Sim, há menos de cinco anos.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo computador?

Todos os dias.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo smartphone?

Todos os dias.

Como você pretende assistir ao curso no zoom?

Com o computador e/ou o smartphone.

Com qual frequência você utiliza o computador para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos		x		
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>		x		
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.			x	
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .		x		
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).		x		
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.		x		
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.				x
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).			x	
Jogar.				x
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .			x	
Fazer compras <i>on-line</i> .			x	
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .			x	
Enviar e-mails.		x		
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com qual frequência você utiliza o smartphone para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos		x		
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>		x		
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.		x		
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .		x		
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).		x		
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.			x	
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.				x
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).			x	
Jogar.				x
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .		x		
Fazer compras <i>on-line</i> .			x	
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .		x		
Enviar e-mails.		x		
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com quem você aprendeu a

	Sozinho	Com professores	Com familiares	Com amigos	Não sei fazer isso
Navegar na <i>Internet</i>	x				
Usar palavras-chave para fazer pesquisas na <i>Internet</i> .	x				
Verificar se uma informação obtida na <i>Internet</i> é confiável.		x			
Verificar se uma informação divulgada em um site é confiável.		x			
Verificar se uma informação recebida nas redes sociais (inclusive no whatsapp) é verdadeira.	x				
Organizar os arquivos que possui no computador em pastas e subpastas.		x			
Organizar os arquivos que possui no smartphone e/ou cartão de memória.	x				
Enviar e-mails com arquivos anexos.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.	x				
Decidir quais informações subir ou não subir na <i>Internet</i> .		x			
Decidir quais informações pessoais e/ou fotos subir ou não na <i>Internet</i> e nas redes sociais.	x				
Elaborar uma apresentação (por exemplo, de Power Point) que seja clara e de fácil entendimento para os outros.		x			
Baixar e instalar softwares no computador.	x				
Baixar aplicativos no smartphone.	x				
Alterar as configurações de softwares, programas e aplicativos.	x				

Indique o seu grau de dificuldade em executar as seguintes tarefas no computador

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não sei fazer isso
Criar e editar arquivos.	x				
Enviar um arquivo anexo em um e-mail.	x				
Editar fotografias ou outras figuras.	x				
Organizar os arquivos em pastas e subpastas no computador.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.	x				
Participar de fóruns de discussão e/ou grupos sobre assuntos de interesse.		x			
Acessar os periódicos disponíveis na biblioteca da USP usando seu computador.		x			
Usar um antivírus no computador.			x		
Criar uma apresentação com imagens, sons, vídeos e links.			x		
Criar ou editar uma página web.				x	
Alterar as configurações do seu computador para melhorar a performance dele ou para solucionar problemas.				x	
Escrever ou ler blogs.			x		
Escrever textos em grupo usando arquivos/plataformas <i>on-line</i> .	x				
Subir arquivos em sites.	x				
Programar (ou desenvolver sistemas, ou códigos-fonte).					x
Criar aplicativos.					x
Criar protótipos de aplicativos.					x
Modificar as configurações da impressora (imprimir em ambos os lados, só com tinta preta, duas páginas por página, etc.).	x				
Implantar uma rede local (instalar um roteador).	x				
Baixar e instalar softwares.	x				
Realizar compras e pagamentos <i>on-line</i> .	x				

Indique o seu posicionamento em relação às seguintes afirmações

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Não considero importante trabalhar com o computador.					x
Perco a noção do tempo quando uso o computador.					x
Perco a noção do tempo quando acesso as redes sociais.				x	
Perco a noção do tempo quando navego na <i>Internet</i> .				x	
Acho chato jogar no computador.			x		
É mais prático fazer meus trabalhos acadêmicos com o computador do que sem ele.	x				
Não utilizo computadores porque não tenho muito interesse pela tecnologia.					x
Gosto de aprender a usar novos recursos com o computador.		x			
Gosto de aprender a usar novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).	x				
Acho chato fazer pesquisas na <i>Internet</i> .					x
Sempre procuro novas formas de fazer as coisas com o computador.				x	
Sempre tenho dificuldade em aprender a usar novos programas/softwarees no computador.			x		
Tenho mais conhecimentos computacionais do que meus colegas.			x		
Nunca fui bom (boa) em usar computador.					x
Ajudo as outras pessoas na resolução de problemas de seus computadores.					x
Fico nervoso(a) quando tenho de fazer algo no computador.				x	

(continuação)

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tenho facilidade em aprender novas tecnologias computacionais.	x				
Tenho facilidade em aprender a usar novos recursos tecnológicos.	x				
Fico nervoso(a) quando tenho de aprender a usar um novo programa ou recurso no computador.					x
Atualmente, a <i>Internet</i> é uma das mais importantes fontes de informação.					x
Saber usar as tecnologias é fundamental na sociedade atual.				x	
Quem não usa a <i>Internet</i> corre o risco de ficar isolado.			x		
É possível ficar bem informado mesmo sem possuir <i>Internet</i> .				x	
Quem não sabe usar as tecnologias corre o risco de ficar desatualizado.					x
No contexto atual de pandemia, é possível ensinar sem a utilização de recursos tecnológicos.				x	

Indique seu nível de conhecimento em relação aos recursos digitais abaixo

	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Skype	x					
Whatsapp	x					
Messenger (facebook)		x				
Facebook			x			
Instagram	x					
Pinterest			x			
Twitter			x			
Moodle	x					
Zoom	x					
Jitsi					x	
Zotero					x	
Diigo					x	
Blog					x	
Duolingo			x			
Wikispaces					x	
Nuvem de etiquetas						x
Popplet					x	
Prezi			x			
Doodle					x	
Calaméo					x	
Webquest					x	
Dipity					x	
Hot Potatoes					x	

(continuação)	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Issuu					x	
Moovly					x	
Pixton					x	
Vocaroo					x	
Symbaloo					x	
Histórias digitais (Digital stories)					x	
Bublup					x	
Google Docs e/ou Google Drive	x					
Survey Monkey			x			
Edmodo			x			
Padlet			x			
Microsoft Teams		x				
Notion					x	
Slack			x			
Trello				x		
Dropbox			x			
Spotify	x					
Canva					x	
Prezi Video					x	
My simple show					x	

Parabéns! Agora falta pouco para completar seu formulário. Por favor, comente sua experiência como licenciando e/ou professor de línguas durante a pandemia. Quais foram os recursos digitais utilizados pelos professores? O que poderia melhorar? Quais foram as suas dificuldades?

Os professores utilizaram o Zoom e o Google meets. Poderia melhorar as dinâmicas interativas. Tive dificuldade em me engajar ativamente.

O que você espera do nosso curso? Quais são os recursos digitais e suas aplicações que você gostaria que fossem abordados nas oficinas/aulas?

Espero conhecer novas plataformas de ensino e atividades virtuais que me auxiliem a compor um repertório profissional mais atualizado.

Como você avalia sua autonomia nos estudos de língua estrangeira?

(x) Várias vezes, ainda preciso do auxílio do professor/tutor para resolver minhas dúvidas.

Comente sobre algum aspecto que você julgue importante, mas que não foi abordado nas questões anteriores.

Tudo certo!

Impressões até agora - Letramentos Digitais 2021

1. Escreva, por favor, seu apelido usado no curso (ou primeiro nome se ainda não fez um).
Susie Carmichael.

2. O que você está achando dos encontros até agora (dia 25/03)?

Em cada encontro eu tive contato com uma plataforma de ensino que ainda não conhecia, então está sendo tudo muito enriquecedor para a capacitação da minha prática docente.

3. Estamos caminhando para a reta final dos encontros, mas gostaria de saber o que está faltando nos encontros e o que poderia ser diferente?

Eu gostaria de conhecer alguma plataforma que pudesse usar numa atividade que em breve devo aplicar para 8 alunos num curso sobre direitos humanos. Nessa atividade eu preciso de uma plataforma de interação entre os usuários e o professor a partir de uma tela/mural que permita a criação de post it's.

4. Você está conseguindo cumprir os desafios propostos?

Não todos.

5. Você já percebe mudanças na sua forma de utilizar as TICs?

Sim, estou mais atenta às diversidades de funções que elas disponibilizam.

6. Deixe aqui o seu comentário sobre a experiência com os nossos encontros.

Eu gostaria de ressaltar que embora a minha participação tenha sido mais passiva eu estou aprendendo e muito feliz com a oportunidade de estar no grupo.

Questionário final – Letramentos Digitais 2021

Susie Carmichael

Idade: 26 anos.

O que você achou do curso?

Maravilhoso!

Qual a sua opinião sobre a quantidade e o formato dos encontros?

Foram adequados.

Ainda sobre os encontros, quais seriam os pontos positivos? E os negativos?

Em alguns momentos as dificuldades técnicas me tiraram o foco da aula.

O que ficou faltando no curso?

Talvez mais tutoriais por PDF para cada uso de ferramenta.

Comente a sua experiência e a sua participação nas atividades propostas. Você teve dificuldades? Quais?

Tecnológica.

Você percebeu mudanças na sua utilização dos recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, passei a utilizar mais os recursos digitais nos meus estudos.

Como você avalia a sua motivação em utilizar os recursos digitais em seus estudos e em suas aulas no início e no final deste curso?

Não creio que um dia pudemos escolher. Eu cresci na geração virtual e esse formato é obrigatório para grande parte da minha formação.

Você percebeu mudanças na sua forma de aprender a utilizar os recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, percebi que, após o curso, consigo descobrir novos recursos digitais e me sinto mais preparado para aprender a utilizá-los por conta própria.

Como você avalia a sua autonomia em relação à utilização dos recursos digitais no início e no final deste curso?

Não é fluente, ainda me sinto insegura, mas foi o pontapé inicial.

Fale sobre a experiência como um todo.

Aprendi bastante. A professora é motivada e sabe motivar. Gostaria de ter tido uma dedicação mais constante no curso, pois creio que em algum momento perdi o fôlego devido a demandas externas.

Comente os efeitos da pandemia nas suas atividades como professor(a).

Não estou trabalhando com língua estrangeira profissionalmente, pois me sinto insegura devido aos meus recursos tecnológicos instáveis.

Comente os efeitos da pandemia nos seus estudos (ou na sua pesquisa) no que diz respeito à utilização de recursos digitais.

- [sem resposta].

Qual a sua opinião sobre a utilização de recursos digitais nas aulas das disciplinas de licenciatura em Letras?

Fundamental.

Sobre a apresentação dos recursos digitais e dos Letramentos Digitais nas disciplinas de Licenciatura para a formação dos(as) futuros(as) professores(as), a partir da sua experiência como aluno(a):

(x) Esse tema nunca foi abordado nas aulas.

Sobre os recursos digitais apresentados no curso

Nas próximas perguntas, os recursos digitais que foram apresentados (alguns com mais detalhes, outros com menos) durante o curso são agrupados de acordo com os tópicos vistos nos encontros. Após um mês de conclusão do curso, você tem utilizado recursos digitais que não conhecia nas suas aulas/monitorias?

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Plataformas de vídeo-conferência (aulas remotas):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Zoom.				x
Jitsi.		x		
Meet Butter (ou, Butter).	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Wikis e webquests:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pbworks.	x			
Everipedia.	x			
Webquest (sem o canva).	x			
Webquest (com o canva).	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Jogos, quiz e pesquisas:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo (jogos e quiz).		x		
Wordwall.			x	
Flippity.			x	
Kahoot.			x	
Classcraft.		x		
Google docs (pesquisa).	x			
SurveyMonkey (pesquisa).	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Mapa de ideias, nuvem de palavras, linha do tempo:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Mindmup.com (mapa de ideias).	x			
Bubbl.us (mapa de ideias).		x		
Miro (mapa de ideias).		x		
Wordart.com (nuvem de palavras).		x		
Flippity.net (nuvem de palavras).		x		
Mentimeter.com (nuvem de palavras colaborativa e síncrona).	x			
Flippity.net (linha do tempo).	x			
Visme.co (linha do tempo).	x			
time.graphics (linha do tempo).	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Criar apresentações multimídia, cartazes, etc. com colaboração *on-line* síncrona:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Canva.	x			
Miro.	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Redes sociais ou recursos para organizar o trabalho em equipe/colaboração:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo.		x		
Researchgate.net.	x			
Academia.edu.	x			
Bublu.		x		
Notion.	x			
Slack.				x
Trello.	x			
Symbaloo.	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Publicações *on-line* e referências:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Calaméo.	x			
issuu.com.	x			
Diigo.	x			
Zotero.	x			
Mendeley.	x			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Recursos de áudio, mensagens de voz, podcasts:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Forvo.	X			
Vocaroo.	X			
Audacity.	X			
Voicemod.	X			
Podcasts (criação).	X			
Podcasts (criados por outros).	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Vídeo, quadrinhos, *digital stories* (histórias digitais):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pixton.		X		
My simple show.	X			
Moovly.	X			
Histórias digitais (criação).	X			

Cite três (ou mais) recursos digitais apresentados no curso que você não conhecia e de que você mais gostou:

Wordwall, jitsi e Edmodo.

Dentre os recursos digitais que você passou a utilizar em suas aulas/monitorias após o curso, qual despertou (ou quais despertaram) mais interesse entre os seus alunos?

Kahoot.

Algumas perguntas sobre o blog

Susie Carmichael

Sobre a sua participação no blog do nosso curso, você:

- (x) Participou menos do que gostaria.
- (x) Não participou porque não teve tempo.

Sobre o nosso blog (<https://letramentosdigitais2021.blogspot.com/>), você:

- (x) Já visitou.

Você teria interesse em participar de um encontro *on-line* só sobre blogs na próxima semana? Quais seriam os melhores dias para você (das 19h às 21h)?

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Sim					
Não		x			

Deixe seu comentário sobre blogs (se você já escreveu ou escreve, se você já usou como recurso de ensino ou não, se considera ultrapassado ou ainda útil, etc.).
Ainda pode ser útil e não o considero ultrapassado.

Vera:

Formulário de Inscrição

Vera

Idade: 25

Você é

ex-aluna de graduação (FFLCH - USP) (formou-se em 2021).

Sua licenciatura é em

Inglês.

Você já leciona língua estrangeira?

Sim, há mais de cinco anos.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo computador?

Todos os dias.

Com qual frequência você acessa a *Internet* pelo smartphone?

Todos os dias.

Como você pretende assistir ao curso no zoom?

Apenas com o computador.

Com qual frequência você utiliza o computador para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos		x		
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>		x		
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.	x			
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .	x			
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).		x		
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.		x		
Criar ou editar uma página web.			x	
Escrever ou ler blogs.		x		
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).	x			
Jogar.	x			
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .			x	
Fazer compras <i>on-line</i> .			x	
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .	x			
Enviar e-mails.	x			
Ler jornais ou sites de notícias.		x		

Com qual frequência você utiliza o smartphone para realizar as atividades abaixo?

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Nunca
Pesquisar na <i>Internet</i> para seus estudos ou trabalhos acadêmicos			x	
Acessar wikis e/ou enciclopédias <i>on-line</i>				x
Consultar dicionários monolíngues, bilíngues, de sinônimos.	x			
Criar ou editar arquivos de texto <i>on-line</i> .		x		
Elaborar trabalhos acadêmicos em grupos utilizando plataformas <i>on-line</i> (por exemplo, google docs).				x
Criar uma apresentação (por exemplo, Power Point) com sons, vídeos e imagens.				x
Criar ou editar uma página web.				x
Escrever ou ler blogs.			x	
Conversar com amigos e familiares.	x			
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn).	x			
Jogar.	x			
Subir (postar) vídeos ou músicas criados por você.				x
Baixar músicas, vídeos, softwares pela <i>Internet</i> .		x		
Fazer compras <i>on-line</i> .		x		
Pagar contas/ usar o <i>Internet Banking</i> .		x		
Enviar e-mails.			x	
Ler jornais ou sites de notícias.	x			

Com quem você aprendeu a

	Sozinho	Com professores	Com familiares	Com amigos	Não sei fazer isso
Navegar na <i>Internet</i>		x			
Usar palavras-chave para fazer pesquisas na <i>Internet</i> .	x				
Verificar se uma informação obtida na <i>Internet</i> é confiável.	x				
Verificar se uma informação divulgada em um site é confiável.	x				
Verificar se uma informação recebida nas redes sociais (inclusive no whatsapp) é verdadeira.				x	
Organizar os arquivos que possui no computador em pastas e subpastas.	x				
Organizar os arquivos que possui no smartphone e/ou cartão de memória.					x
Enviar e-mails com arquivos anexos.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.					x
Decidir quais informações subir ou não subir na <i>Internet</i> .	x				
Decidir quais informações pessoais e/ou fotos subir ou não na <i>Internet</i> e nas redes sociais.	x				
Elaborar uma apresentação (por exemplo, de Power Point) que seja clara e de fácil entendimento para os outros.	x				
Baixar e instalar softwares no computador.				x	
Baixar aplicativos no smartphone.	x				
Alterar as configurações de softwares, programas e aplicativos.				x	

Indique o seu grau de dificuldade em executar as seguintes tarefas no computador

	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não sei fazer isso
Criar e editar arquivos.	x				
Enviar um arquivo anexo em um e-mail.	x				
Editar fotografias ou outras figuras.		x			
Organizar os arquivos em pastas e subpastas no computador.	x				
Usar planilhas (por exemplo, do Excel) para fazer cálculos ou criar gráficos.					x
Participar de fóruns de discussão e/ou grupos sobre assuntos de interesse.	x				
Acessar os periódicos disponíveis na biblioteca da USP usando seu computador.		x			
Usar um antivírus no computador.				x	
Criar uma apresentação com imagens, sons, vídeos e links.	x				
Criar ou editar uma página web.	x				
Alterar as configurações do seu computador para melhorar a performance dele ou para solucionar problemas.					x
Escrever ou ler blogs.			x		
Escrever textos em grupo usando arquivos/plataformas <i>on-line</i> .	x				
Subir arquivos em sites.	x				
Programar (ou desenvolver sistemas, ou códigos-fonte).					x
Criar aplicativos.					x
Criar protótipos de aplicativos.					x
Modificar as configurações da impressora (imprimir em ambos os lados, só com tinta preta, duas páginas por página, etc.).					x
Implantar uma rede local (instalar um roteador).					x
Baixar e instalar softwares.			x		
Realizar compras e pagamentos <i>on-line</i> .	x				

Indique o seu posicionamento em relação às seguintes afirmações

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Não considero importante trabalhar com o computador.					x
Perco a noção do tempo quando uso o computador.				x	
Perco a noção do tempo quando acesso as redes sociais.	x				
Perco a noção do tempo quando navego na <i>Internet</i> .	x				
Acho chato jogar no computador.					x
É mais prático fazer meus trabalhos acadêmicos com o computador do que sem ele.	x				
Não utilizo computadores porque não tenho muito interesse pela tecnologia.					x
Gosto de aprender a usar novos recursos com o computador.		x			
Gosto de aprender a usar novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).			x		
Acho chato fazer pesquisas na <i>Internet</i> .					x
Sempre procuro novas formas de fazer as coisas com o computador.		x			
Sempre tenho dificuldade em aprender a usar novos programas/softwarees no computador.			x		
Tenho mais conhecimentos computacionais do que meus colegas.				x	
Nunca fui bom (boa) em usar computador.				x	
Ajudo as outras pessoas na resolução de problemas de seus computadores.		x			
Fico nervoso(a) quando tenho de fazer algo no computador.					x

(continuação)

	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tenho facilidade em aprender novas tecnologias computacionais.		x			
Tenho facilidade em aprender a usar novos recursos tecnológicos.		x			
Fico nervoso(a) quando tenho de aprender a usar um novo programa ou recurso no computador.					x
Atualmente, a <i>Internet</i> é uma das mais importantes fontes de informação.	x				
Saber usar as tecnologias é fundamental na sociedade atual.	x				
Quem não usa a <i>Internet</i> corre o risco de ficar isolado.	x				
É possível ficar bem informado mesmo sem possuir <i>Internet</i> .					x
Quem não sabe usar as tecnologias corre o risco de ficar desatualizado.	x				
No contexto atual de pandemia, é possível ensinar sem a utilização de recursos tecnológicos.					x

Indique seu nível de conhecimento em relação aos recursos digitais abaixo

	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Skype		x				
Whatsapp	x					
Messenger (facebook)		x				
Facebook		x				
Instagram	x					
Pinterest		x				
Twitter			x			
Moodle			x			
Zoom		x				
Jitsi					x	
Zotero					x	
Diigo					x	
Blog				x		
Duolingo		x				
Wikispaces					x	
Nuvem de etiquetas					x	
Popplet					x	
Prezi					x	
Doodle					x	
Calaméo					x	
Webquest					x	
Dipity					x	
Hot Potatoes					x	

(continuação)	Conheço e uso com frequência	Conheço e uso às vezes	Conheço, mas não uso mais	Conheço, mas nunca usei	Não conheço, mas gostaria de conhecer	Não conheço e não tenho interesse em conhecer
Issuu					x	
Moovly					x	
Pixton					x	
Vocaroo					x	
Symbaloo					x	
Histórias digitais (Digital stories)					x	
Bublup					x	
Google Docs e/ou Google Drive	x					
Survey Monkey					x	
Edmodo					x	
Padlet				x		
Microsoft Teams		x				
Notion	x					
Slack	x					
Trello		x				
Dropbox		x				
Spotify	x					
Canva	x					
Prezi Video					x	
My simple show					x	

Parabéns! Agora falta pouco para completar seu formulário. Por favor, comente sua experiência como licenciando e/ou professor de línguas durante a pandemia. Quais foram os recursos digitais utilizados pelos professores? O que poderia melhorar? Quais foram as suas dificuldades?

Minha maior dificuldade como professora de Inglês foi tentar inovar para captar a atenção dos alunos. Ter os pais observando e julgando cada movimento e reclamando de tudo que acontecia na aula.

O que você espera do nosso curso? Quais são os recursos digitais e suas aplicações que você gostaria que fossem abordados nas oficinas/aulas?

Espero aumentar minhas habilidades. Gostaria que abordassem tecnologia e metodologias ativas, como elas se alinham.

Como você avalia sua autonomia nos estudos de língua estrangeira?

(x) Sempre consegui resolver minhas dúvidas/questões linguísticas/culturais pesquisando por conta própria.

Comente sobre algum aspecto que você julgue importante, mas que não foi abordado nas questões anteriores.

Aspecto cultural.

Impressões até agora - Letramentos Digitais 2021

1. Escreva, por favor, seu apelido usado no curso (ou primeiro nome se ainda não fez um).

Vera.

2. O que você está achando dos encontros até agora (dia 25/03)?

Eu perdi alguns encontros, mas vendo os vídeos e os que eu pude assistir, gostei bastante, muito informativo.

3. Estamos caminhando para a reta final dos encontros, mas gostaria de saber o que está faltando nos encontros e o que poderia ser diferente?

Não consigo pensar em algo para mudar.

4. Você está conseguindo cumprir os desafios propostos?

Eu perdi alguns encontros, por isso não fiz alguns desafios.

5. Você já percebe mudanças na sua forma de utilizar as TICs?

Sim!

6. Deixe aqui o seu comentário sobre a experiência com os nossos encontros.

Muito bacana. Ambiente acolhedor e pessoas motivadas.

Questionário final – Letramentos Digitais 2021

Vera

Idade: 25 anos.

O que você achou do curso?

Eu gostei bastante. Achei a professora muito aberta e compreensiva. O conteúdo foi interessante e graças a ele aprendi a usar algumas novas tecnologias e também pude repassar para meus colegas em sala de aula.

Qual a sua opinião sobre a quantidade e o formato dos encontros?

Achei satisfatório. Apesar de estar em um momento conturbado, consegui ver alguns dos encontros gravados e participar do restante. Tinha dia que passava tão rápido que nem víamos a hora passar.

Ainda sobre os encontros, quais seriam os pontos positivos? E os negativos?

Os pontos positivos são estar em contato com outras pessoas, de outras línguas; ser *on-line* e aprender sobre algumas ferramentas de tecnologia que não conhecemos. Sempre podemos aprender e ensinar algo, isso ficou evidente no curso. Sobre os pontos negativos, eu não tenho o que dizer, pois não consigo pensar em nada que pudesse melhorar.

O que ficou faltando no curso?

Talvez mais tempo de curso para explorarmos outras ferramentas.

Comente a sua experiência e a sua participação nas atividades propostas. Você teve dificuldades? Quais?

Eu tentei fazer o máximo das atividades propostas, mesmo tendo faltado em alguns encontros. Não identifiquei nenhuma dificuldade que não tenha sido prontamente solucionada durante o encontro.

Você percebeu mudanças na sua utilização dos recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, passei a utilizar mais os recursos digitais nas minhas aulas (como professor(a) e/ou monitor(a)).

(x) Sim, notei que utilizar os recursos digitais tornou-se mais fácil.

(x) Sim, percebi que o curso contribuiu para que eu descobrisse novos recursos digitais e novas formas de utilizá-los no ensino.

(x) Sim, me sinto mais preparado para fazer novas descobertas relacionadas a recursos digitais e suas aplicações.

Como você avalia a sua motivação em utilizar os recursos digitais em seus estudos e em suas aulas no início e no final deste curso?

Acredito que quando vemos o leque de diversidade de recursos digitais, ficamos mais curiosos sobre o que mais pode existir e como isso vai nos ajudar nos estudos e em sala de aula. Esse curso despertou minha curiosidade sobre letramento digitais.

Você percebeu mudanças na sua forma de aprender a utilizar os recursos digitais? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

(x) Sim, notei que, após o curso, aprendo com mais facilidade a utilizar os recursos digitais.

(x) Sim, percebi que, após o curso, consigo descobrir novos recursos digitais e me sinto mais preparado para aprender a utilizá-los por conta própria.

Como você avalia a sua autonomia em relação à utilização dos recursos digitais no início e no final deste curso?

Apesar de durante o curso eu ter precisado de algumas ajudas para utilizar algumas ferramentas, acredito que minha autonomia em relação à utilização dos recursos digitais é e sempre foi boa.

Fale sobre a experiência como um todo.

A experiência foi muito boa para mim. Eu gostei bastante e achei interessante a oportunidade de aprender mais sobre o assunto, até me deixou com mais vontade de fazer pós nesse assunto. Eu acredito que precisamos evoluir juntamente com a tecnologia para que possamos oferecer o melhor para os alunos e para nós mesmos.

Comente os efeitos da pandemia nas suas atividades como professor(a).

Eu sempre usei ferramentas digitais durante as aulas, pois a escola que eu trabalho bate bastante nessa tecla, mas durante a pandemia ficou evidente como é necessário que os alunos e os professores estejam na mesma página na questão digital. Tive que encontrar novos meios para ensinar meus alunos e deixar a aula divertida também.

Comente os efeitos da pandemia nos seus estudos (ou na sua pesquisa) no que diz respeito à utilização de recursos digitais.

Afetou muito, pois, além de me deixar exausta, tanto fisicamente como emocionalmente, também bate a desmotivação e as dúvidas em relação ao meu potencial. Eu me vejo sentada na frente do computador 10 horas diárias e me sinto mais improdutiva do que nunca.

Qual a sua opinião sobre a utilização de recursos digitais nas aulas das disciplinas de licenciatura em Letras?

Acho fundamental para que os futuros professores saibam o que os espera em sala de aula e não se tornem aquele meme do professor que tem mil especializações mas não sabe ligar o computador.

Sobre a apresentação dos recursos digitais e dos Letramentos Digitais nas disciplinas de Licenciatura para a formação dos(as) futuros(as) professores(as), a partir da sua experiência como aluno(a):

(x) Esse tema foi pouco abordado.

Sobre os recursos digitais apresentados no curso

Nas próximas perguntas, os recursos digitais que foram apresentados (alguns com mais detalhes, outros com menos) durante o curso são agrupados de acordo com os tópicos vistos nos encontros. Após um mês de conclusão do curso, você tem utilizado recursos digitais que não conhecia nas suas aulas/monitorias?

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Plataformas de vídeo-conferência (aulas remotas):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Zoom.		X		
Jitsi.	X			
Meet Butter (ou, Butter).	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Wikis e webquests:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pbworks.		X		
Everipedia.		X		
Webquest (sem o canva).	X			
Webquest (com o canva).				X

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Jogos, quiz e pesquisas:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo (jogos e quiz).		X		
Wordwall.				X
Flippity.			X	
Kahoot.				X
Classcraft.		X		
Google docs (pesquisa).		X		
SurveyMonkey (pesquisa).		X		

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Mapa de ideias, nuvem de palavras, linha do tempo:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Mindmup.com (mapa de ideias).		X		
Bubbl.us (mapa de ideias).	X			
Miro (mapa de ideias).	X			
Wordart.com (nuvem de palavras).		X		
Flippity.net (nuvem de palavras).			X	
Mentimeter.com (nuvem de palavras colaborativa e síncrona).				X
Flippity.net (linha do tempo).	X			
Visme.co (linha do tempo).	X			
time.graphics (linha do tempo).	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Criar apresentações multimídia, cartazes, etc. com colaboração *on-line* síncrona:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Canva.				X
Miro.	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Redes sociais ou recursos para organizar o trabalho em equipe/colaboração:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Edmodo.	X			
Researchgate.net.	X			
Academia.edu.			X	
Bublup.		X		
Notion.				X
Slack.				X
Trello.	X			
Symbaloo.		X		

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Publicações *on-line* e referências:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Calaméo.	X			
issuu.com.	X			
Diigo.	X			
Zotero.	X			
Mendeley.	X			

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Recursos de áudio, mensagens de voz, podcasts:

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Forvo.		X		
Vocaroo.			X	
Audacity.	X			
Voicemod.	X			
Podcasts (criação).	X			
Podcasts (criados por outros).				X

Indique os recursos digitais que você passou a usar após o curso. Vídeo, quadrinhos, *digital stories* (histórias digitais):

	Não usei.	Usei algumas vezes.	Estou usando às vezes	Estou usando muito.
Pixton.	X			
My simple show.		X		
Moovly.		X		
Histórias digitais (criação).			X	

Cite três (ou mais) recursos digitais apresentados no curso que você não conhecia e de que você mais gostou:

Edmodo, notion e slack.

Dentre os recursos digitais que você passou a utilizar em suas aulas/monitorias após o curso, qual despertou (ou quais despertaram) mais interesse entre os seus alunos?
Kahoot e wordwall.

iTest - Vera, 25 anos, LE: Inglês.

Asinale a alternativa que mais combina com você:

	Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
Utilizo tecnologias digitais que poucos estudantes usam. (A)		2	
Utilizo recursos digitais para que minhas apresentações tenham uma boa aparência. (B)			3
Faço todos os cursos oferecidos sobre tecnologia/recursos digitais. (C)		2	
Gosto de passar meu tempo usando recursos digitais. (D)	1		
Não gosto do impacto que a tecnologia tem nos meus estudos pessoais. (E)	1		
Participo de fóruns <i>on-line</i> e/ou acompanho blogs que abordam assuntos que me interessam. (F)	1		
Sei que futuros empregadores poderão pesquisar meu perfil <i>on-line</i> . (C)		2	
Meus colegas me pedem conselhos sobre tecnologias digitais. (A)		2	
Assino podcasts ou outros conteúdos digitais similares que sejam relevantes para a minha área de estudos. (D)	1		
Utilizo diferentes tipos de mídia para obter o maior impacto na apresentação do meu trabalho. (B)		2	

Eu prefiro encontrar alguém pessoalmente a enviar um e-mail ou marcar um encontro <i>on-line</i> . (E)		3
Escolho tecnologias digitais que sejam relevantes para mim no meu ambiente de trabalho. (C)		2
(continuação)		
	Não combina muito comigo.	Combina perfeitamente comigo.
	Às vezes, combina comigo.	
Utilizo tecnologias digitais para compartilhar ideias e pensamentos com meus colegas sobre o trabalho acadêmico. (F)		2
A minha área de estudos é fortemente influenciada pelas tecnologias digitais e/ou mídias que usamos. (A)		2
Prefiro evitar as tecnologias digitais, pois acredito que não funcionem como deveriam. (E)	1	
Procuro vídeos e áudios digitais que sejam relacionados com os meus estudos. (B)		3
Utilizo gerenciadores de referências (por exemplo, Zotero ou Mendeley) para gerenciar referências <i>on-line</i> . (D)	1	
Eu me preocupo com os riscos de me tornar dependente da tecnologia digital. (E)		3
Destaco minhas habilidades relativas às tecnologias digitais em meu CV de tal forma que meu currículo se sobressaia em relação aos demais. (C)		2
Utilizo vários aplicativos para facilitar meus estudos. (B)		2
Quando trabalho em grupo, gosto de usar recursos digitais que possibilitem a colaboração dos integrantes da equipe. (F)		3
Seria impossível realizar meus estudos sem a utilização das tecnologias digitais. (A)		3

Utilizo vários sites de busca (por exemplo, Google, Yahoo, Bing, DuckDuckGo) e conheço seus recursos e filtros para refinar os resultados da minha pesquisa. (D)	1
--	---

(continuação)

	Não combina muito comigo.	Às vezes, combina comigo.	Combina perfeitamente comigo.
A maior parte dos meus estudos pode ser feita sem a utilização de tecnologias digitais. (E)	1		
Verifico com frequência meus grupos <i>on-line</i> para saber se há novos comentários ou tópicos de discussão sobre os meus interesses. (F)	1		
Gosto de criar vídeos que ajudem a apresentar meus pontos de vista. (B)	1		
Mantenho um perfil no LinkedIn e/ou o currículo Lattes que funciona(m) como uma versão eletrônica do meu CV. (C)			3
Gosto de utilizar um PC (ou um laptop ou um smartphone) durante as aulas para facilitar meus estudos. (D)		2	
Conseguo utilizar tecnologias digitais de novas maneiras para resolver necessidades específicas. (A)		2	
Utilizo redes sociais, por exemplo, Facebook, para trabalhar com meus colegas de curso. (F)	1		

Pontuação:

Não combina muito comigo (-) 1.

Às vezes, combina comigo (~) 2.

Combina perfeitamente comigo (+) 3.

Entre 12 e 15 pontos: alto.

Entre 8 e 11 pontos: médio.

Entre 5 e 7 pontos: baixo.

Correspondência:

A = Guru Digital.

B = Mago dos Meios Digitais.

C = Empreendedor de Carreiras.

D = Insaciável por Informações.

E = Relutante Digital.

F = Colaborador *On-line*.

Vera:

A: 11 pontos.

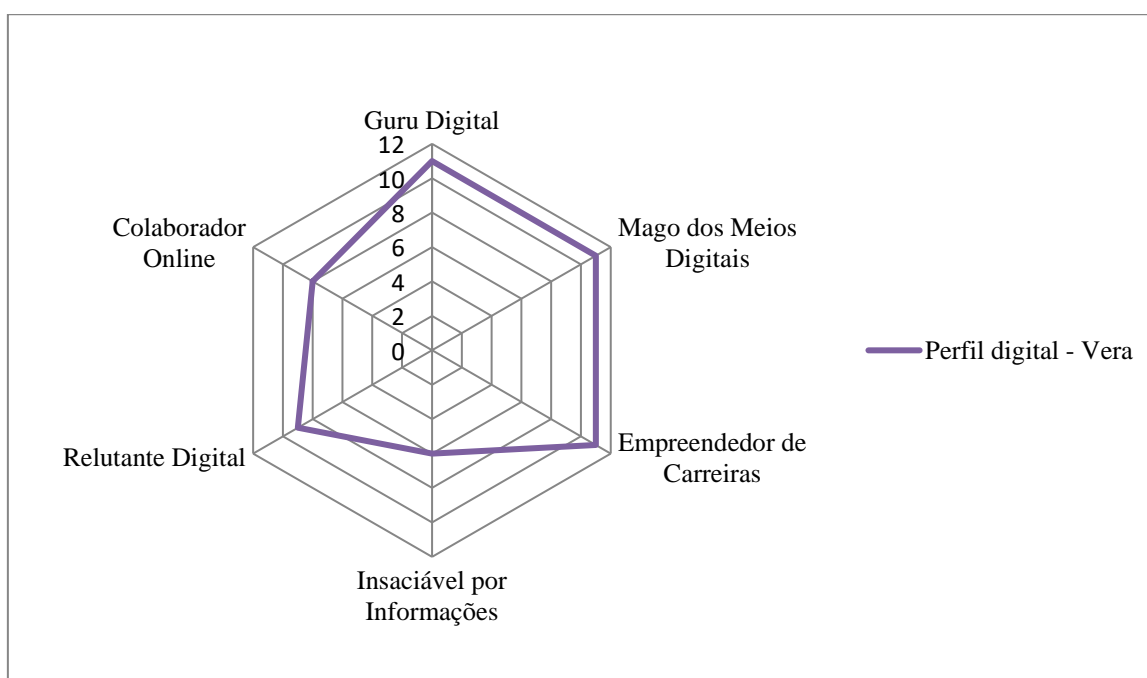
B: 11 pontos.

C: 11 pontos.

D: 6 pontos.

E: 9 pontos.

F: 8 pontos.



Algumas perguntas sobre o blog

Vera

Sobre a sua participação no blog do nosso curso, você:

(x) Participou menos do que gostaria.

Sobre o nosso blog (<https://letramentosdigitais2021.blogspot.com/>), você:

(x) Já visitou.

Você teria interesse em participar de um encontro *on-line* só sobre blogs na próxima semana? Quais seriam os melhores dias para você (das 19h às 21h)?

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Sim					
Não					

Deixe seu comentário sobre blogs (se você já escreveu ou escreve, se você já usou como recurso de ensino ou não, se considera ultrapassado ou ainda útil, etc.).

Eu já usei com estudantes porque é uma ferramenta interessante para que eles possam ser autores e expressar seus pensamentos.