

LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.

Livia Maria Ortega (Unesp)

No âmbito educacional, nos dias de hoje, fala-se muito em letramento e seu conceito é relativamente novo. O termo, no Português do Brasil, somente foi dicionarizado em 2001, no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, não tendo registros em outros dicionários anteriores. O termo, além de novo, também é caracterizado como fluido por Soares (2002), que explica que:

Letramento tem sido palavra que designa ora as práticas sociais de leitura e escrita, ora os eventos relacionados com o uso da escrita, ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais, ora o estado ou condição em que vivem indivíduos ou grupos sociais capazes de exercer as práticas de leitura e de escrita... (p. 15-16)

Por sua fluidez, conceituar esse termo vai além do conceito de processo de alfabetização; nas palavras de Tfouni (1995, p.20), “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Assim, o termo "letramento" é usado no sentido de um processo sócio-histórico que afeta toda uma sociedade de maneira generalizada, e que inclui a alfabetização, entendida como aquisição da escrita por um indivíduo, em geral, através da escolarização formal (TFOUNI & PEREIRA, 2009).

Essa linha de raciocínio estende-se ao letramento digital já que não se pode associar esse tipo de letramento somente como um conhecimento técnico, mas como um conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo. (BUZATO, 2003). Desse modo, é fundamental associar o letramento à capacidade crítica do indivíduo, além da capacidade puramente técnica.

Em geral as pessoas pensam no letramento digital como conhecimento ‘técnico’, relacionado ao uso de teclados, interfaces gráficas e programas de computador. Porém, o letramento digital é mais abrangente do que isso. Ele inclui a habilidade para construir sentido a partir de textos que mesclam

palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais), a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente, familiaridade com as "normas" que regem a comunicação com outras pessoas através do computador (Comunicação Mediada por Computador ou CMC), entre outras coisas. (BUZATO, 2003¹)

Ribeiro (2008) argumenta que, para se alcançar algum grau de letramento digital, as pessoas precisam aprender ações que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina até a leitura dos gêneros de texto que são publicados em ambientes on-line e expostos pelo monitor.

No computador, o acesso aos textos depende do comando do usuário. Leitores de tela que acessam apenas chats têm letramento digital limitado, assim como leitores de jornais impressos que só vão até os textos do horóscopo. Para se chegar aos textos mais complexos, é preciso uma caminhada maior, independentemente dos ambientes. Pessoas que ainda não têm letramento digital têm dificuldade de lidar com os equipamentos. É preciso saber como usar o teclado, o mouse, dar dois cliques para abrir programas, um clique para acessar links, usar logins e senhas, etc. Depois que ultrapassam essa fase mais "motora", começam a conhecer a navegação em ambientes, a participação, a leitura, a publicação (RIBEIRO, 2008 p.40).

O letramento digital abre espaços de acesso ao conhecimento e ao contato social e, assim, pensando no papel do professor, ele precisa, cada vez mais, atualizar-se e começar a tornar-se um sujeito letrado digitalmente para que possa entender a internet como um instrumento de ensino, sabendo equilibrar seu uso em tarefas que sejam realmente significativas. É importante que ele tenha consciência do seu papel e, mais importante ainda, do papel do computador e da internet, afinal essas novas tecnologias não vieram para substituí-lo. Nas palavras de Vilson Leffa (2006):

O computador não substitui nem o professor nem o livro. Tem características próprias, com grande potencialidade e muitas limitações, que o professor precisa conhecer e dominar para usá-lo de modo adequado, como um componente da complexa atividade de ensinar e aprender uma língua. (p.13)

Podemos entender, então, que o computador e a internet devem ser vistos e utilizados como mediadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas e os professores necessitam ter o entendimento e a criticidade para saber utilizar essas ferramentas não como o foco do processo e nem como seus substitutos.

A presente pesquisa é qualitativa (ERICKSON, 1986; BOGDAN & BIKLEN, 1998) com características etnográficas (STARFIELD, 2010) e tem como foco o letramento digital e a formação continuada de professores de inglês. Entendemos que a prática docente deve estar em constante renovação frente a essas novas mudanças no âmbito tecnológico. Também entendemos que, na formação em serviço, muitas vezes os professores já têm experiências em sala de aula e acabam não dispondo de muitos modelos alternativos e teóricos e apresentam uma prática mais solidificada (BARCELOS, 2004; BEDRAN, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004); assim, uma pesquisa com professores já em serviço se torna interessante uma vez que são eles, principalmente, que têm a necessidade da renovação. Dessa maneira, temos como principal objetivo analisar as características da interação de professores de inglês como língua estrangeira (em serviço) com as práticas digitais durante um curso de extensão junto a uma universidade pública do Estado de São Paulo, que teve como foco o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle e seus recursos, favorecendo a interação e aprendizagem colaborativa. Outro objetivo desta pesquisa é verificar como a aplicabilidade desses recursos tecnológicos na prática em seu contexto de sala de aula é trazida e discutida na comunidade de prática (WENGER, 1998) construída na plataforma online.

O Moodle (*Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é uma plataforma de *e-learning* (aprendizagem por meio eletrônico) e de utilização livre. Trago uma definição que pode ser encontrada no próprio website do Moodle (www.moodle.org): “um pacote de *software* para a produção de sítios Web e disciplinas na Internet. É um projeto em desenvolvimento desenhado para dar suporte a uma abordagem social construcionista do ensinoⁱⁱ”. Essa plataforma integra muitas das características esperadas de uma plataforma de *e-learning*, como os fóruns de discussão configuráveis, gestão de conteúdos que permite a edição direta de documentos em formato texto e HTML (*HyperText Markup Language*), criação de questionários com possibilidades de opção múltipla-escolha, sistema de *Chat* com registro de histórico configurável, sistema de *Blogs*, editor Wiki etc. (DIAS, MOREIRA & VALENTE, 2009).

Uma característica do curso de extensão em questão, contexto desta pesquisa, é a integração de momentos presenciais e a distância sendo, portanto, considerado *blended*, ou mesclado. O público-alvo são professores em serviço na rede pública de uma cidade

do Estado de São Paulo e, simultaneamente, professores da rede pública de uma cidade do Estado do Mato Grosso do Sul. Os encontros presenciais aconteceram nos pólos das cidades em questão que, ao mesmo tempo, estavam conectados virtualmente, favorecendo interações mutuamente presenciais e a distância entre os cursistas e os tutores.

O curso teve uma proposta de formação continuada de professores diferenciada, tendo o formato semipresencial e a utilização de recursos webtecnológicos, o que já indica uma iniciativa importante no sentido de contribuir para que os professores de língua inglesa possam dar um passo a frente no que diz respeito à inserção e integração das novas tecnologias em seus contextos de ensino de línguas. Os professores tiveram a oportunidade de descobrir a potencialidade das ferramentas disponíveis nesse ambiente como, por exemplo, fórum de discussões, wiki, chat etc., construídos para complementar o processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à geração e coleta de dados para esta pesquisa, em se tratando de um estudo de caso com características etnográficas, foram usados diferentes instrumentos. Variados instrumentos para a coleta de dados justifica-se com as palavras de Starfield (2010):

Múltiplos métodos de coleta de dados tem a finalidade de contribuir para a confiabilidade da pesquisa. A triangulação ou a coleta de dados de várias fontes e/ou coletados através de vários métodos de pesquisa tais como a observação participativa, entrevistas formais e informais e coleta de documentos reforça a validade (ou credibilidade) das análises e interpretações.(p.56)

A plataforma Moodle gerou registros importantes como a participação nos fóruns, a utilização da wiki, o chat agendando entre os cursistas das diferentes cidades e as postagens no blog. O blog do Moodle foi onde os cursistas registravam, semanalmente, suas impressões sobre o encontro presencial e sobre as atividades virtuais relacionadas àquela semana. O fórum foi utilizado para apresentação pessoal, discussões em grupo e também como espaço para tirar dúvidas. A wiki foi utilizada para o desenvolvimento de um plano de aula que os professores iriam, depois, ambientá-lo no Moodle. O chat foi uma experiência de contato e interação com os cursistas da outra cidade em tempo real.

O questionário utilizado para coleta de dados foi desenvolvido no Google Docs pelas duas tutoras em conjunto com a coordenadora do curso e foi *linkado* ao Moodle do curso e, portanto, apesar de longo, foi simples para os cursistas responderem. Algumas questões foram de múltipla escolha e outras foram questões abertas. O questionário conta com 5 seções: “Habilidade tecnológica”, “Integração de tecnologias na prática docente”, “Aperfeiçoamento tecnológico”, “o curso ‘Teaching English on Moodle’” e “Contribuições, desafios e soluções”.

Com todos esses registros disponíveis, a pesquisa encontra-se no estágio de análise dos dados. Focamos a análise adotando a perspectiva interpretativista. Historicamente, as pesquisas na formação de professores têm sido baseadas na noção de que o conhecimento sobre o ensino e aprendizagem pode ser transmitido aos professores por outros, geralmente na forma de leituras teóricas, palestras em universidades e/ou workshops de desenvolvimento profissional que normalmente acontecem fora das paredes da sala de aula (JOHNSON, 2009). Em pesquisa educacional, a pesquisa positivista tem buscado identificar padrões de boa aprendizagem e tem, tradicionalmente, focado no que professores eficazes fazem (comportamentos do professor/processo) que conduz o aluno ao sucesso (resultados de provas/produto). A perspectiva epistemológica positivista define a aprendizagem como um processo psicológico interno isolado na mente do aprendiz e amplamente livre de contextos sociais e físicos dentro do qual ela ocorre.

No entanto, desde o começo dos anos 80, a perspectiva epistemológica positivista vem recebendo muitas críticas. As reclamações mais comuns são sobre a sua natureza descontextualizada, despersonalizada, mais simplificada dos pressupostos subjacentes deste tipo de pesquisa e a natureza simplista e comum dos resultados. Johnson (2009) afirma que críticos têm argumentado que as complexidades das salas de aula não podem ser capturadas nos designs da pesquisa clínica e que nenhuma generalização que emerja simplesmente neutralize as complexas dimensões social, histórica, cultural, econômica e política que permeiam as escolas e a escolaridade no meio social mais amplo. A crítica mais prejudicial desta perspectiva é a pequena influência que ela parece ter tido na melhoria do ensino e aprendizagem nas salas de aula. (National Educational Research Policies and Priorities Board, 1999 *apud* JOHNSON, 2009).

Assim, a presente pesquisa adota a posição interpretativa na pesquisa educacional. Perspectivas interpretativas são fundamentadas nos pressupostos de que o conhecimento é socialmente construído e emerge das práticas sociais em que as pessoas se engajam. A meta da pesquisa interpretativa é descobrir como as pessoas participam na realidade social e como elas a constituem.

Na pesquisa educacional, adotar uma posição interpretativa requer uma mudança dos estudos observacionais para os estudos interpretativos. Uma mudança de se observar o que os professores fazem para descrições etnográficas baseadas na observação, descrição e entrevistas com professores sobre por que eles fazem o que fazem. Além disso, a pesquisa interpretativa tem interesse em descobrir o que eles já sabem e são capazes de fazer e como eles dão sentido ao seu trabalho dentro dos contextos nos quais eles ensinam. Nesse sentido, a pesquisa interpretativa foca no que os professores sabem, honra o que eles sabem e os ajuda a esclarecer e resolver os dilemas que eles enfrentam.(JOHNSON, 2009)

A primeira pergunta de pesquisa foi analisada até o momento e são esses resultados parciais que apresento neste trabalho. A pergunta é “Como se caracteriza a interação dos professores cursistas com o uso das ferramentas webtecnológicas no decorrer do curso de extensão?”. Por ser uma pergunta que abrange todo o curso, a divisão em períodos visa facilitar a observação das características da interação. Assim, dividimos o curso em três partes: seu início, meio e fim. No início do curso, tivemos o primeiro contato entre cursistas e tutores, a primeira conversa, a primeira interação dos cursistas com o computador. Foi o momento de conhecer a plataforma online, fazer o cadastro no ambiente e efetuar o login com nome de usuário de senha. O meio do curso foi voltado à exploração dos recursos disponíveis no AVA e à participação como cursistas. O fim do curso foi o momento de ambientar um plano de aula desenvolvido por eles mesmos no Moodle e, assim, foi o momento de sentirem como é produzir um ambiente virtual, como professores, voltado a seus alunos.

Entre outros estudos, utilizamos como fundamentação teórica os trabalhos de Bax (2000; 2003) e Chambers & Bax (2006) para nos guiar na análise dos dados. Bax (2003) parte da premissa que, se quisermos maximizar os benefícios do CALL (aprendizagem de línguas assistida por computador) no futuro, precisamos estabelecer uma agenda e um conjunto de objetivos para trabalhar. E assim o autor lança seu olhar

no passado para analisar onde o CALL esteve e onde ele se encontra atualmente, já que o futuro deve aprender com o passado e o presente (c.f Bax 2003).

Para o futuro, então, a meta é que o CALL chegue ao ponto em que o autor denomina “normalização”: Este conceito é relevante para qualquer tipo de inovação tecnológica e refere-se ao estágio em que a tecnologia se torna invisível, incorporada na prática do dia a dia e, portanto, “normalizada” (BAX, 2000). Como exemplos de tecnologias já normalizadas, o autor cita o livro, canetas, a escrita que já estão tão comuns que nem são mais reconhecidos como tecnologias.

Então o que fazer para que a tecnologia torne-se “normalizada”? Chambers & Bax (2006) apontam que a solução para isso é um conjunto de fatores e esses podem ser divididos em a) Logística; b) A concepção dos envolvidos; c) Integração de currículo e software e d) Treinamento, desenvolvimento e suporte.

Logisticamente, para que a normalização ocorra, as instalações do CALL, idealmente, não ficarão separadas do espaço “normal” de ensino; a sala de aula será organizada idealmente de maneira que permita um movimento fácil das atividades de CALL para as atividades de não-CALL; e, para que o professor “normalize” o uso do computador na sua prática diária, ele pode necessitar de tempo adicional para a preparação e planejamento.

Com relação às concepções dos envolvidos, para que a normalização ocorra, professores e gerenciadores precisam ter conhecimento suficiente de e habilidade com computadores para se sentirem confiantes ao usá-lo; a normalização requer que as concepções da parte de diferentes envolvidos, incluindo professores e gerenciamento, relativas ao papel dos computadores na aprendizagem de línguas sejam de um tipo que contribua para a integração e normalização; e, se é para o CALL ser normalizado, professores e gerenciadores precisam evitar a “falácia técnica”, ou seja, a visão de que o determinante principal de sucesso ou fracasso são o hardware e o software, ou qualquer outro fator. Eles estarão cientes de que o sucesso do CALL em suas salas de aula depende de vários fatores interconectados, todos os que podem precisar ser considerados.

Quanto à integração de currículo e software, a normalização de CALL de sucesso requer que ele seja devidamente integrado ao currículo e seja fornecido suporte aos professores que possam estar apreensivos com relação a seus novos papéis; o

progresso em direção à normalização pode ser reforçado com o uso de materiais de CALL editáveis (authorable) que permite aos professores confeccionar melhor as atividades de CALL para ajustar aos objetivos do currículo ao invés de utilizar materiais importados “fechados”.

E, finalmente, quanto ao treinamento, desenvolvimento e suporte, se é para o CALL ser normalizado, o treinamento e desenvolvimento de professores podem ser melhor se oferecidos no modo colaborativo ao invés do modo “top-down”, ou seja, do especialista ao aprendiz; a normalização de sucesso requer que as preocupações dos professores sobre falhas técnicas, e sua falta de habilidades para lidar com tais falhas, sejam abordadas e superadas por meio de suporte e encorajamento confiáveis; e a assistência técnica é importante mas insuficiente por si só em dar suporte aos professores no sentido da plena normalização da tecnologia em seu ensino; os professores também precisam de suporte pedagógico.

Resultados apontam alguns sinais de normalização do CALL no que diz respeito à concepção dos professores. A maioria dos cursistas acredita que o computador e a internet não vêm substituir o professor na sala de aula, mas vêm complementar, deixar a aula mais interessante e motivadora.

“Ambientes virtuais são uma grande ferramenta nos dias de hoje inclusive na área educacional. Tudo ocorre de forma rápida e simultânea no mundo e as aulas em sala de aula como eram antigamente já não atraem os estudantes. Por isso, os professores devem se atualizar, conhecer e aprender a manuseá-los para uma prática docente mais condizente com a realidade dos alunos de hoje. (Cursista em participação em um fórum)

Além do papel do professor diante das novas tecnologias, são levantadas questões interessantes sobre o próprio papel do computador e da internet. Uma cursista faz referências ao uso socioconstrucionista do computador em oposição ao seu uso como mero transmissor:

Nesta era em que se prega tanto o uso das ferramentas tecnológicas no processo educacional, para mim os AVAs vem possibilitando realmente o início de mudanças. Sempre me questiono à respeito dos usos do computador, da Internet, pois os teóricos sempre dizem ‘As tecnologias precisam ser usadas de forma diferente, não como mais um meio transmissor, didático para o professor’. Mas sempre olhava a realidade e questionava as possibilidades deste uso diferenciado. Pois é muito mais fácil o professor preparar uma aula utilizando um determinado site, um site de jogos etc, do

que utilizar um ambiente onde ele vai propor caminhos e os seus alunos vão ter que construir ali sua aprendizagem, ainda é muito restrito cursos de formação que foquem ambientes virtuais, como este que estamos fazendo (...). (Cursista em participação em um fórum)

Uma barreira à normalização que foi observada no discurso dos cursistas tem relação com a falta de suportes técnico e pedagógico e com as instalações e condições de uso do CALL nas escolas, algo que Bax (2003) trata como um problema de logística. Vejamos o depoimento abaixo:

Um ambiente virtual é muito importante no decorrer das atividades propostas pois traz inovações tornando a aula mais dinâmica e desta forma despertando o interesse dos alunos, mas isso só será possível se a escola dispor de computadores acessíveis aos alunos, porque as vezes nós professores somos privados deste uso tecnológico por falta do próprios PC ou até mesmo por falta de manutenção dos mesmos (...). (Cursista em participação em um fórum)

No pólo do Estado de São Paulo, onde participei como tutora das atividades presenciais, notei que a interação dos cursistas com as práticas digitais no início do curso, quando o foco estava no acesso e cadastro no ambiente, ou seja, nos primeiros passos no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, houve dificuldade, lentidão ao manusear a máquina e necessidade de explicação e anotação em caderno como o endereço eletrônico do curso no Moodle e o passo a passo de como acessar com nome de usuário e senha.

No meio do curso, o acesso já era mais rápido, mas o manuseio ainda lento, isso porque ainda estavam em processo de familiarização com o ambiente. A exploração dos recursos webtecnológicos, como editar textos, inserir figuras, vídeos e links, salvar o trabalho feito, editar o blog, criar um fórum, criar um chat, editar em uma wiki era requisito, em sua maioria, como atividade virtual. No entanto, essa exploração era feita, em sua maioria, nas aulas presenciais. Isso porque ainda existia dificuldade de manusear as ferramentas sozinhas, sem apoio da formadora ou das colegas.

O final do curso foi satisfatório porque muitas barreiras foram superadas e foi muito interessante perceber a reação positiva dos cursistas por conseguirem aprender a manusear e explorar o ambiente virtual. Os planos de aula e os produtos finais ambientados no Moodle foram muito bem desenvolvidos, para orgulho dos cursistas. É

notável a satisfação da cursista abaixo em sua auto-avaliação utilizando a ferramenta Blog do Moodle:

Uffaaaa...Hoje finalizei meu curso no ambiente virtual moodle. Foi muito interessante pra mim, tive algumas dificuldades devido a falta de tempo, a correria do dia a dia, mas confesso que depois de ver o que eu consegui fazer fiquei muito satisfeita, chego a olhar várias vezes minha criação!!!!rsrsrsrsrs

Para finalizar essa análise parcial da pesquisa, aponto outra barreira para a normalização: a maior parte do curso foi no modo “top-down”, como descrito por Bax (2003), embora tenha existido o modo colaborativo (aluno-aluno) em alguns momentos das aulas presenciais mas, ainda assim, poucas evidências de colaboração online.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. . Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas - RS, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BEDRAN, P. F. **A (re) construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

BOGDAN, R.C. & BIKLEN,S.K. **Qualitative research in education: An introduction to theory and methods** (3 ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BUZATO, M. **Letramento digital e conhecimento**. São Paulo, 2003 (entrevista) In: Educarede. Disponível em:

<http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=14> Acesso em 28 ago. 2009.

DIAS, P.;MOREIRA, P.; VALENTE, L. Moodle: moda, mania ou inovação na formação? In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso.** / Organizado por Lynn Alves, Daniela Barros e Alexandra Okada. - Salvador: EDUNEB, 2009.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. Moodle: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso. In: Alves, L.; Barros, D.; Okada, A. **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso.** / Organizado por Lynn Alves, Daniela Barros e Alexandra Okada. - Salvador: EDUNEB, 2009.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. C. Wittrock (ed.). **Handbook of Research in Education**. New York: Macillan, 1986.

HALL, D. & KNOX, J. Language teacher education by distance. In: Burns, A. & Richards, J.C. (Orgs.). **The Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

JOHNSON, K.E. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa (Org.). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

RIBEIRO, A.E. **Navegar lendo, ler navegando - Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. Tese de Doutorado, UFMG. Belo Horizonte, 2008.

SOARES, M. **Apresentação**. Educ. Soc.[online], Campinas, vol. 23, n. 81, p. 15-19, dez. 2002

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

STARFIELD, S. Ethnographies. In: Paltridge, B. & Phakiti, A. (Eds.). **Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics** (pp. 50-65). London: Continuum, 2010.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L.V. & PEREIRA, A.C. **Letramento e formas de resistência à economia escriturística**. Forum Lingüístico, Florianópolis, v.6, n.2 (67-79), jul-dez, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Alunos-Professores de Língua Estrangeira e sua Formação Inicial. In: Maria Helena Vieira Abrahão. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões** 131. 1 ed. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2004, v. , p. 131-152.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge University Press, 1998.

NOTAS

ⁱ Entrevista dada ao educarede, portal educativo dirigido a educadores e alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública e a outras instituições educativas. Disponível em <http://www.educarede.org.br>

ⁱⁱ c.f. http://docs.moodle.org/pt/Sobre_o_Moodle (Acesso em 13 de Julho de 2010)