

## **APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO FACEBOOK: COLABORAÇÃO, LETRAMENTO DIGITAL E AUTONOMIA**

Eixo 06- Criatividade e inovação nas práticas docentes com uso das TIC.

Inês CORTES da Silva<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este é o resultado de um estudo sobre aprendizagem de Inglês em grupos do *Facebook* na formação inicial docente. O referencial teórico está baseado nos conceitos de: colaboração (Dillenbourg,1999), letramento digital (Buzato,2006; Lankshear e Knobel, 2011) e autonomia (Paiva, 2007). O objetivo do estudo foi observar o desenvolvimento da autonomia através das narrativas de aprendizagem nesse ambiente digital. Os resultados apontam tal desenvolvimento, considerando, contudo a natureza complexa da autonomia da aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem; autonomia; colaboração; língua inglesa; *Facebook*.

### **ABSTRACT**

This is the result of a study on English language learning in Facebook groups in initial teacher training. The theoretical framework is based on the concepts of collaboration ( Dillenbourg , 1999 ) , digital literacy ( Buzato , 2006; Lankshear and Knobel , 2011) and autonomy ( Paiva , 2007). The aim of the study was to observe the development of autonomy through learning narratives in this digital environment. The results show such development . However, the complex nature of the autonomy of learning must be regarded.

**KEYWORDS:** learning; autonomy; collaboration; English language; Facebook

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe; Mestranda do Curso de Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação;  
E-mail: inahitz@gmail.com

## 1 Introdução

Inúmeros são os estudos que atentam para a relevância dessa mudança de comportamento na qual o aluno se torna protagonista da empreitada de aprender uma língua estrangeira: a autonomia. Tal transição de procedimentos, todavia, não ocorre automaticamente e considera fatores como: preferências, crenças, insegurança e desejos individuais (PAIVA, 2007). Para uma turma de iniciantes em um curso de Letras Inglês de uma instituição de ensino superior no estado de Sergipe, tal padrão de comportamento era seguido. As expectativas dos aprendizes, em sua maioria, não se concentravam unicamente na ambição de obter o diploma de licenciados em Letras. O objetivo de grande parte deles era também o de se tornarem falantes capazes de se comunicar de maneira clara e efetiva, entendendo tal propósito como condição *sine qua non* para serem professores de inglês, de fato, conhecedores do idioma que irão ensinar.

Dessa maneira, foi observada uma relação entre a colaboração em um ambiente digital estabelecido com a criação de um grupo na rede social on-line Facebook e o letramento digital de cada aluno. Através da análise das postagens realizadas, este estudo pretende explicitar tal afinidade.

Do contexto atual do ensino aprendizagem de língua inglesa aflora um questionamento: de que forma é possível conscientizar o aprendiz das potencialidades e das possibilidades que o desenvolvimento do letramento digital pode agregar ao seu processo de aprendizagem do idioma?

## 2 Aprendizagem Colaborativa

Muitos estudos têm abordado a colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem, com o intuito de descobrir como se dá tal fenômeno, sobretudo, quando se considera a inserção das TIC na educação.

Dillenbourg (1999) reconhece a variedade de significados que a ideia de “aprendizagem colaborativa” pode assumir. Nessa perspectiva, a aprendizagem seria vista como resultado ou mesmo “efeito colateral” da resolução de um determinado problema, além de “processo biológico e cultural que ocorre durante anos”. Sendo

assim, a aprendizagem colaborativa seria fruto da aquisição de experiência dentro de uma comunidade de prática.

Uma situação dita colaborativa configura-se como uma espécie de contrato social, firmado entre professores e alunos entre si. Tal acordo especifica condições para que as interações possam acontecer. Em outras palavras, o termo “aprendizagem colaborativa” descreve: “uma situação em que formas particulares de interação entre pessoas que ativaram mecanismos de aprendizagem. Porém, não há garantia de que as interações irão acontecer.” (DILLENBOURG, 1999, p.5)

Vale ressaltar que o grau de interatividade entre colegas não é definido pela frequência de interações, mas pela forma através da qual elas influenciam os processos cognitivos dos participantes. De fato, a forma como acontecem os processos cognitivos é de suma importância. Os integrantes de um grupo não aprendem por estarem inseridos nesses processos, mas por desempenharem funções que ativam determinados mecanismos de aprendizagem. Além de seus mecanismos individuais (ler, elaborar e inferir), a aprendizagem colaborativa proporciona o surgimento de outras atividades (como a exposição de tópicos e discussão mútua). Tais atividades desencadeiam mecanismos cognitivos adicionais como a evocação de conhecimento prévio, estratégia muito utilizada em aulas de língua estrangeira para tornar tarefas mais significativas e contextualizadas aos olhos do aluno.

Aqui a função do professor não é a de indicar as respostas certas, mas a de monitorar os membros do grupo de maneira que continuem produzindo e não fiquem à margem das interações. (DILLENBOURG, 1999, p.6)

### **3 Letramento Digital**

Gilster (1997) citado por Lankshear e Knobel (2008), considera o letramento digital como a habilidade de entender e usar a informação em contextos diversos provenientes de fontes variadas, através de um computador. Buzato (2008, p.7) complementa tal ideia, compreendendo os Letramentos Digitais como:

Conjunto de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos na interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2008, p. 7)

Na mesma proporção em que o conceito de letramento ultrapassa a ideia de alfabetização, o letramento digital transcende a esfera do conhecimento técnico.

Conforme Lankshear e Knobel (2008), o letramento digital pode ser interpretado em três níveis. O nível operacional, o primeiro deles, agrega as técnicas e o domínio das competências digitais. O segundo nível, está relacionado ao uso consciente e à aplicação adequada das ferramentas digitais. O terceiro e último nível, ocupa-se da reflexão crítica e do entendimento sobre os impactos humanos e sociais das interações em meio digital.

As redes sociais on-line possuem dimensões que compreendem os letramentos como práticas sociais, de modo que alguns pesquisadores, como diSessa (2001) citado por Lankshear e Knobel (2008, p.250, tradução minha), têm apontado as potencialidades desses espaços para a educação:

Educadores precisam prestar atenção à novas formas de representação tais quais àquelas praticadas em perfis de usuários do MySpace- afim de refletir como práticas de letramento e processos de “re-utilização de uma sequência diversificada de mídia” podem indicar uma mudança significativa na maneira através da qual as pessoas relacionam-se umas com as outras

As atividades comuns às práticas de letramentos podem ser facilmente identificadas quando o *Facebook* é examinado dentro dessa perspectiva. Lankshear e Knobel (2011) observaram que a essência dessa rede social on-line apenas reuniu práticas de letramento já existentes, recombina-as em um ambiente digital. Em outras palavras, os criadores da rede social mais influente da atualidade remodelaram

uma variedade complexa de objetivos, interesses, recursos, técnicas e ferramentas de uma maneira diferente, cujo reconhecimento pelos usuários é de grande proporção.

#### **4 Autonomia na Aprendizagem de Língua Inglesa**

Em consonância com a imprevisibilidade de interações imanente à aprendizagem colaborativa demonstrada por Dillenbourg (1994), a autonomia da aprendizagem é caracterizada por Paiva (2005, p.3) como:

Um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2005, p. 03)

Considerando a quantidade de agentes presentes em tal definição, o ato de afirmar com segurança sobre os tipos de interações ou resultados que irão acontecer durante as etapas da aprendizagem de uma língua estrangeira é pouco confiável podendo gerar resultados inconclusivos por duas razões: cada aprendiz possui níveis de autonomia distintos, de maneira que algo que seja extremamente útil e produtivo para um indivíduo pode não fazer sentido algum para outro e pelo fato de a autonomia não ser algo que se possa, deliberadamente, conceder ao aluno. Conforme conclui Dickinson (1994) citado por Silva (2008) “os aprendizes não alcançam a autonomia ao dizermos a eles para serem autônomos ou ao negarmos a eles o ensino convencional”. A conquista desse tipo de patamar requer, antes de tudo, o uso de estratégias.

A autonomia da aprendizagem dentro da visão mencionada não é sinônimo de autodidatismo, considerando o papel categórico do professor nesse sistema. A função do professor coexiste com a ideia de “autonomia técnica”, postulada por Benson (1997) citado por Paiva (2005), o qual defende a necessidade de se “equipar os aprendizes com as habilidades técnicas que eles necessitam para gerenciar sua própria aprendizagem fora da sala de aula”.

#### **5 METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, caracterizada como “estudo de caso”, com base em Yin (2010), pois investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, além de não exigir o controle dos eventos comportamentais e focar eventos contemporâneos em detrimento de eventos históricos. As categorias de análise foram definidas de forma indutiva.

O estudo teve como etapas a criação do ambiente virtual, inclusão dos alunos no grupo, elaboração e publicação online de atividades atreladas a conteúdos da disciplina, mediação de interações, cuja seleção se deu por meio de capturas de tela para análise posterior das experiências dos alunos. Os participantes tiveram suas identidades preservadas e são aqui retratados através de codinomes que escolheram.

O universo da pesquisa é composto de 24 alunos, matriculados na disciplina “Língua Inglesa I” do curso de Letras Inglês de uma instituição de ensino superior do estado de Sergipe. Entre os estudantes, há quem já possua noções básicas de inglês e há também aqueles que são verdadeiros iniciantes. Provenientes de várias cidades do interior do estado e da capital, compondo um quadro relativamente heterogêneo (sobretudo em termos socioeconômicos, etários e culturais) os alunos são, em geral, participativos e interessados em atividades que envolvem tecnologia.

A ementa da disciplina propõe um estudo inicial de aspectos pedagógicos, linguísticos e culturais da língua inglesa. A reflexão sobre usos da linguagem também é parte da proposta e o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas básicas, sobretudo, as habilidades de compreensão e expressão oral. Além dos tradicionais quadro e giz, a instituição oferece aparelhos para a reprodução de CDs e DVDs, bem como projetores multimídia e laptops para uso docente durante as aulas.

A interface da página principal do grupo no *Facebook* é amigável ao usuário (Lankshear e Knobel, 2011). A página conta com um espaço destinado à descrição dos propósitos do grupo, mural de postagens, possibilidade de criação de documentos, envio de arquivos, bem como um serviço de bate-papo.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário virtual elaborado através da ferramenta de formulários do site *Google Docs* e das postagens dos alunos no grupo Língua Inglesa I, da rede social on-line *Facebook* onde foram selecionadas as narrativas multimídia de aprendizagem (Paiva, 2011). Por serem centradas no aprendiz

e em suas reflexões individuais, as narrativas multimídia de aprendizagem podem fazer emergir diferentes facetas da aquisição de segunda língua que, segundo Paiva (2011), ocorre em meio à complexidade e ao caos mesmo em um ambiente digital. Em outras palavras:

A pesquisa com narrativas é um processo de coleta de informações através de relatos na primeira pessoa que incluem experiências concretas, emoções e avaliações de forma a criar um contexto complexo que pode contribuir para a percepção do pesquisador sobre o fenômeno que está sendo investigado. A utilização de recursos multimodais, imagens e sons funciona como input para integrações conceituais. Dessa forma narrativas multimodais materializam, metafórica e metonimicamente, os processos de integração conceitual e expressam a percepção subjetiva dos narradores sobre seus processos de aprendizagem. (PAIVA,2011,p.1)

## 6 Análise da participação dos alunos no grupo

A análise do estudo consistiu na observação de narrativas multimídia de aprendizagem com base em Paiva (2010), considerando que “ as reflexões pessoais nesses textos reúnem eventos escolares, experiências particulares, questões de identidade, crenças, medos, preferências, e relações pessoais e institucionais.” (Paiva, p.2) com atenção para aspectos de colaboração e letramento digital buscando investigar se houve o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Identificar, descrever e entender os letramentos como práticas sociais é tarefa que começa pela observação seguida da análise dos eventos e interações, com o objetivo de conhecer de maneira mais profunda, tais práticas. As respostas obtidas através dos questionários e a seleção de postagens contendo narrativas multimídia de aprendizagem (Paiva, 2011) neste estudo representam o interesse de entender como tais interações contribuem para a aprendizagem do idioma de maneira permeada pela autonomia.

Através da participação e interação em um ambiente digital, há possibilidades de se vivenciar a língua em contextos relevantes em que a negociação de significados impulsionada pela colaboração amplia as oportunidades de contato com o idioma em foco. Considerando a estrutura essencialmente colaborativa da rede on-line social *Facebook*, em especial, sua seção de grupos (ambiente em que foram realizadas as interações sobre as quais versa esse estudo), é possível identificar tal espaço digital

como vetor no desenvolvimento da autonomia da aprendizagem em língua inglesa.

A participação em redes sociais on-line é algo já integrado ao cotidiano dos alunos respondentes da pesquisa. Do número total de participantes, 88% já possuía cadastro nessa modalidade de site. As possibilidades de aprendizagem de um novo idioma trazidas pela participação em uma rede social on-line são reconhecidas por muitos:

O Facebook hoje é um dos meios de comunicação mais popular (sic) no mundo e além de prático e rápido (sic). Eu consulto o facebook (sic) ao menos três vezes ao dia e assim posso aproveitar todos os seus aplicativos e ao mesmo tempo estudar através do Língua Inglesa I. Esse grupo de estudos que vem me ajudando muito. -(Fragmento do questionário de Dexter)

Miccoli (2005) categoriza o aluno autônomo como um ser ciente da dificuldade para atingir as expectativas e necessidades inerentes ao seu processo de aprendizagem, caso não ele tão tome a iniciativa no sentido de promover e desenvolver suas habilidades. A narrativa abaixo reflete tal iniciativa:

Assisto pequenos capítulos de séries legendados em Inglês ( séries conhecidas e desconhecidas) pra ver se consigo entender o enredo ,depois vejo a legenda em português pra ver se estou certa. Quando minhas bandas favoritas fazem lançamento de musicas novas, tento entende-las (sic) sem olhar a tradução, escuto mil vezes se for preciso. Visito sites e assino alguns pra que enviem dicas para meu e-mail. – (Fragmento do questionário de Jah)

Atrelada a essa mudança de postura vem a reflexão sobre percepções de aprendizagem. Os participantes da pesquisa reconheceram as mudanças decorrentes da atuação no grupo on-line no em seus níveis linguísticos. Para 78% dos participantes, houve aumento significativo de vocabulário. Já 57% sinalizaram ter adquirido mais confiança para interagir, entendendo os erros como parte do processo de aprendizagem. Maior liberdade para procurar conteúdos e solucionar dúvidas on-line foi um recurso constatado por 43% dos participantes. A pouca menção às atividades de compreensão oral ( apenas 29 %) sinaliza a necessidade por estratégias que atenuem essa lacuna. Um



índice de 38% dos alunos sinalizou melhora na compreensão de texto escrito através da leitura dos conteúdos publicados. A produção de texto escrito, através de postagens e comentários foi apontada por 21% dos respondentes. No tocante às estratégias básicas empregadas na participação e interação junto ao grupo, quando da execução de alguma tarefa solicitada, 8% dos participantes indicou que prefere descobrir o funcionamento das ferramentas por conta própria, 46% declarou procurar ajuda em mecanismos on-line de busca e 38% afirmou pedir ajuda aos colegas ou à professora, utilizando-se inclusive do chat do grupo com essa finalidade.

Paiva (2003, p.33) advoga que: “quando motivado, o aprendiz de uma língua estrangeira usa essa língua para fazer alguma coisa fora da sala de aula.”:

De fato, são significativas as mudanças que passam a ocorrer a partir do momento em que o aluno se apodera do próprio processo de aprendizagem:

Você se torna um aprendiz com seu próprio perfil, deixando de lado as características de escolas e cursinhos e até mesmo as características de seus professores. – (Fragmento do questionário de Dexter)

Acredito que seja mais fácil para fixar as informações, porque não é uma coisa forçada, vai fluindo. E também acho que quando se aprende algo com os próprios esforços, fica mais difícil de esquecer. – (Fragmento do questionário de Jah)

No que concerne à frequência de interações no grupo, foi observado que 53% dos respondentes se consideram participantes ativos, compartilhando vídeos, *links* para *sites* com dicas e curiosidades sobre a língua inglesa, bem como imagens de teor humorístico.

Entre os alunos, 43% sinalizaram interação moderada, apenas “curtindo” e comentando as postagens de seus colegas, e 20% por cento declarou apenas participar quando há menção de seus nomes ou quando são solicitadas atividades por meio do grupo. Os participantes, entretanto, reconhecem a necessidade de maior interação e compromisso por parte deles mesmos para hajam resultados significativos:

Bom, sou bastante ausente devido a falta de tempo. Devo melhorar, tentando comentar mais as postagens dos colegas e compartilhando

mais conteúdo para os mesmos! –(Fragmento do questionário de Day)

Muitas das narrativas coletadas expressaram como vantagem maior da autonomia o interesse gerado em aprender inglês através de atividades que lhes causam prazer e diversão. Para alguns alunos, entretanto, a maior vantagem ultrapassa o lúdico:

As vantagens são muitas, mas para mim, a maior de todas é você se explorar e descobrir os seus próprios limites, é como caminhar com as próprias pernas, traçar o caminho. – (Fragmento do questionário de Mona)

O relato acima nos permite reiterar a necessidade por estratégias. Não se trata unicamente de deixar o aluno aprender através daquilo que gosta. É necessário guiá-lo para que o mesmo possa descobrir formas de aprender que lhe sejam adequadas. É preciso levá-lo a conhecer-se enquanto aprendiz. Sem que haja orientação e suporte, o resultado pode ser o oposto daquilo que se almejava:

Procuro estar em contato todos os dias, embora acho que estou com muita ganância em aprender tudo ao mesmo tempo e sinto que isto está me atrapalhando. – (Fragmento do questionário de Bob)

Em relação aos recursos que facilitam o contato do aluno com a língua inglesa fora da sala de aula, a maioria dos respondentes elegeu a implantação de um laboratório de línguas, equipado com computadores conectados à internet e dotado de livros CDs, DVDs (filmes e seriados) para empréstimo como medida básica. O desejo para que exista estímulo dos docentes ao uso de novas tecnologias na sala de aula foi apontado por 75% dos participantes. Outro recurso bastante votado foi o da internet sem fio, tendo sido escolhido por 65% dos alunos. A criação de espaços virtuais para a prática de inglês contextualizada, bem como a criação de clubes de inglês para a prática de compreensão e expressão oral foi mencionada por 56% por cento dos respondentes.

Reafirmando a ideia de uso social e crítico da tecnologia proposta pelos principais conceitos de letramentos digitais, a participação em um espaço socialmente reconhecido como o *Facebook* requer atenção especial ao que é postado, sobretudo no

que se refere à origem e objetivos dos conteúdos compartilhados. Um percentual de 64% dos respondentes sinalizou apenas compartilhar no grupo tópicos relevantes à aprendizagem do idioma em questão, sendo cuidadosos com conteúdos impróprios, tendenciosos ou ofensivos. No que tange a credibilidade de informações veiculadas em redes sociais, sites, blogs ou recebidas via e-mail, os resultados revelaram que 75% dos respondentes preferem se certificar da veracidade dos conteúdos buscando duas ou mais fontes, 55% manifestaram a prática de se posicionar diante do conteúdo em questão de maneira crítica, expondo sua opinião e 33% consideram ser geralmente preconceituosos ou tendenciosos boa parte dos conteúdos compartilhados, sobretudo quando versam sobre visões políticas, orientação sexual, correntes religiosas e comportamento, em geral. Para que o foco não seja perdido em meio a tanta informação de fontes variadas é preciso que se seja desenvolvida junto aos aprendizes a capacidade para “avaliar a credibilidade, determinar a aplicabilidade e a relevância dos conteúdos e das ferramentas digitais, [...] tolerar a vagueza, o conflito, os múltiplos pontos de vista, expressos através de múltiplos códigos, vozes e percursos na WWW e valorizar a diversidade” (BUZATO, 2006, p.3).

O que emerge dessa mudança de postura é que o aluno acaba por se responsabilizar por uma parcela maior da sua aprendizagem, outrora delegada unicamente ao professor. Através da modalidade colaborativa, essa responsabilidade passa a ser do grupo e se dá através de interações. Em meio a esse cenário, o letramento digital e o nível de desenvolvimento em que o mesmo se encontra se configuram como auxiliares do aluno, não só na busca e compartilhamento de informações referentes à aprendizagem de inglês, como na seleção do conteúdo (se o mesmo é apropriado, possui ou não credibilidade.)

### **Considerações Finais**

A imprevisibilidade das interações se confirmou no ambiente digital, sendo a colaboração detectada e eficiente apenas para aqueles que se sentiam motivados a participar ativa e espontaneamente do grupo, utilizando as ferramentas do mesmo em benefício da própria aprendizagem, e não unicamente para o cumprimento de tarefas requisitadas na disciplina.

Para muitos participantes, as tecnologias de informação e comunicação

figuraram como grandes aliadas, atuando como canal para a colaboração e aprendizagem permeada pela autonomia. O grau de desenvolvimento dos letramentos digitais nos níveis categorizados por Lankshear e Knobel (2008) apresentou-se como decisivo para a participação, delineando o envolvimento no grupo.

A tímida participação de alguns membros, por eles atribuída à falta de tempo decorrente da rotina de trabalho e outras ocupações, traduz certa desmotivação que decorre da dissociação da aprendizagem da língua-alvo a algo que lhes seja de interesse. A presença docente foi constante em boa parte das interações, orientando, sugerindo, conscientizando sobre estratégias e garantindo que o foco das atividades não fosse desviado, no entanto, não foi suficiente para motivar uma pequena parcela de alunos a desenvolver sua autonomia durante as interações desse estudo. Reiterando, todavia, a ideia de autonomia como um sistema complexo situado em meio ao caos (PAIVA, 2003), é preciso cautela e paciência, visto que tamanha mudança de paradigma requer tempo para que o aluno possa descobrir-se enquanto protagonista de sua aprendizagem.

O ambiente em que foram realizadas as interações, embora forneça recursos tecnológicos sofisticados, está longe de ser perfeito, de modo que o letramento digital, mais especificamente, os usos que os indivíduos fazem do digital poderão ajudá-los a progredir em sua aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da autonomia.

De um modo geral, as postagens e narrativas coletadas compõem um quadro positivo. A ocorrência de erros, principalmente aqueles decorrentes da influência de padrões sintáticos da língua materna transferidos à aprendizagem da língua-alvo não se configurou como empecilho às descobertas e interações de um grupo ciente de sua função em relação à aprendizagem (e do reconhecimento de erros como imanentes a este processo), do potencial que recursos tecnológicos, sobretudo aqueles cujo meio é a internet e das trocas significativas proporcionadas pela colaboração nos processos de aprender língua estrangeira.

A problemática do desenvolvimento dos letramentos digitais é semelhante à que ocorre quando do desenvolvimento da autonomia. Tamanha mudança não irá ocorrer se negarmos aos alunos o ensino tradicional, impondo-lhes, de imediato, um novo sistema. A abordagem mais adequada aponta para uma integração dos novos letramentos com os já existentes, retirando os impasses entre o digital e o tradicional do

centro das discussões para dar espaço ao surgimento de uma realidade na qual os letramentos se complementem, de maneira que alunos e professores pratiquem as tecnologias numa perspectiva social e crítica na qual os "gêneros digitais"(BUZATO, 2006) são veículos e suporte de uma aprendizagem autônoma e significativa. A criação do espaço oportunizou, portanto, um contato inicial e proveitoso com uma maneira de se aprender um idioma permeada pela autonomia.

## Referências

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006.

DILLENBOURG, P. *What do you mean by collaborative learning?*. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 1999, p.1-19.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele, *New literacies:Everyday Practices and Social Learning*. New York: McGraw Hill: 2011. 3ª edição.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p.31-49.

PAIVA, V. L. M. O. Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa. **Crop**, v. 12, p. 1-20, 2007

\_\_\_\_\_. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p.73-88.

\_\_\_\_\_. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38.

\_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE,M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Linguística**



14 a 16 de setembro de 2016  
UNIT - Aracaju-SE

ANAIS | ISSN: 2179-4901

**Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153

\_\_\_\_\_.Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa In: SZUNDY, P.T.C. et al. Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes/ALAB, 2011. p.159-174.

SILVA, Walkyria Magno e. A model for the enhancement of autonomy. **DELTA.**2008, vol.24, n.spe, pp. 469-492



14 a 16 de setembro de 2016  
UNIT - Aracaju-SE

ANAIS | ISSN: 2179-4901