

Construção de cidadania por meio do ensino de língua estrangeira e do letramento digital: uma proposta de *WebQuest**

Maria Carolina Porcino**
Kyria Rebeca Finardi***

Resumo

O trabalho descreve uma proposta de *WebQuest* para o ensino de inglês como língua estrangeira que visa, por meio do letramento digital e crítico, a auxiliar o desenvolvimento das competências comunicativas e do senso de cidadania do aprendiz. A proposta de *WebQuest* é construída com base nas teorias sociocultural, da inteligência coletiva e do aprendizado situado e nos conceitos de letramento digital e crítico. A análise da proposta da *WebQuest* “*English and Citizenship*” sugere que essa ferramenta pode ser uma alternativa ou complemento relevante para o ensino de inglês tradicional ou híbrido, na medida em que alia ao ensino de línguas uma perspectiva situada contribuindo para o exercício de agência e do pensamento crítico do aprendiz no mundo globalizado e digital. Além disso, a *Webquest* auxilia no desenvolvimento da competência linguística na língua-alvo, do letramento digital crítico e da cidadania do indivíduo.

Palavras-chave

Webquest; ensino e aprendizagem de inglês; cidadania; letramento digital crítico

Abstract

This paper describes a proposal of a *WebQuest* for teaching English as foreign language whose aim is to develop communicative and citizenship competences through digital literacy and critical thinking engagement. The *WebQuest* is proposed under the light of the sociocultural, collective intelligence and situated learning theories as well as the concepts of digital and critical literacies. The analysis of the “*English and Citizenship*” *WebQuest* suggests that it may be a relevant alternative or complement to traditional and blended approaches to English teaching insomuch as it contributes to the exercise of agency and critical thinking in the globalized world fostering the development of digital and critical literacies coupled with linguistic and citizenship competences.

Keywords

WebQuest; english language teaching and learning; citizenship; critical digital literacy

* Recebido em 29/04/2015 e aprovado em 10/04/2016.

** Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

*** Doutora em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-doutorado em Inglês pela Universidade de Genebra, Suíça. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo.

1. Introdução

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDIC) permeiam os espaços e tempos contemporâneos tendo alterado significativamente a forma de nos relacionarmos (FINARDI; PORCINO, 2014) na sociedade líquida (BAUMAN, 2003) e na aldeia global (MCLUHAN, 1969), em que a informação se multiplica exponencialmente e é transmitida sem barreiras geográficas pela internet. As possibilidades de acesso geradas pela internet contribuíram para a diminuição de algumas das causas de desigualdade no mundo por meio da produção de capital social (WARSCHAUER, 2003) decorrente do acesso à informação (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) e à educação (SCHMIDT; COHEN, 2013), muitas vezes alcançada por meio de cursos abertos e dirigidos a um público amplo, os *Massive Online Open Courses* ou MOOC na abreviação em inglês (FINARDI, TYLER, 2015).

O simples acesso às tecnologias não garante por si só a participação efetiva dos usuários nas práticas sociais que podem levar à produção de capital social e à inclusão desses indivíduos na sociedade da informação (WARSCHAUER, 2003, p. 14). Para que haja formação de capital social por intermédio do uso de TDIC é necessário fazer o uso crítico das tecnologias disponíveis em favor da educação e dos indivíduos. Na nossa visão, o uso crítico das tecnologias inclui o desenvolvimento do letramento digital crítico, definido aqui como a capacidade de usar as TDIC para acessar, avaliar e produzir informação relevante na internet.

Neste trabalho, partimos da teoria sociocultural (LANTOLF, 2000; VYGOTSKY, 1987), da teoria da inteligência coletiva (LÉVY, 1998) e da teoria da aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991), bem como, das concepções de letramento digital (LÉVY, 1999; WARSHAUER, 2004; XAVIER, 2005) e crítico (STREET, 2003) para propor uma *WebQuest* (doravante WQ) para o ensino de inglês como língua estrangeira que visa, por meio do desenvolvimento do letramento digital e crítico, estimular o desenvolvimento da cidadania, bem como, da competência comunicativa do aprendiz na língua-alvo (inglês). Com esse intuito, fazemos uma breve revisão das teorias e concepções que informam a proposta da WQ no que segue.

2. Arcabouço teórico

A noção de mediação – processo por meio do qual um indivíduo desenvolve conhecimento e interage com o mundo por intermédio de instrumentos ou de signos – é chave na teoria sociocultural (por exemplo, VYGOTSKY, 1987), que vê o

conhecimento como sendo construído do social para o indivíduo e vice-versa em movimentos ora ontogenéticos, ora filogenéticos. Entendemos que a tecnologia pode ser considerada como um instrumento de mediação, pois propicia a interação do aprendiz com o mundo e com o conhecimento ao seu redor. A mesma teoria entende a aquisição de uma segunda língua como um desafio de apropriação dessa língua e seu uso em uma nova comunidade linguística (PAVLENKO; LANTOLF, 2000). Esse processo, necessariamente, passa pela mediação que, na nossa visão, pode ser feita por meio do uso das tecnologias e, mais especificamente, da internet.

Finardi e Porcino (2014), ao revisarem metodologias e tecnologias para o ensino de línguas estrangeiras, afirmam que ainda que as tecnologias tenham tido um papel periférico nas metodologias de ensino de línguas, a internet tem hoje um papel central no ensino de línguas estrangeiras. As autoras se baseiam na noção de mediação da tecnologia para sugerir que o papel da internet atualmente vai além do papel de simples artefato cultural de mediação, tendo transformado as formas pelas quais usamos, ensinamos e aprendemos línguas estrangeiras.

Outro conceito chave da teoria sociocultural é o da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida como o espaço entre o nível de capacidade real do indivíduo de resolver um problema sozinho e o nível potencial que ele pode alcançar com a colaboração de companheiros mais capazes ou instrumentos de mediação (tecnologias, na nossa visão). O companheiro mais capaz ou o instrumento de mediação (ou a tecnologia, na nossa visão), funcionaria como um andaime (*scaffold*, em inglês) apoiando a aprendizagem ou auxiliando na construção do conhecimento, até que o aprendiz internalize o conhecimento, tornando-se capaz de executar a tarefa sozinho.

Outra teoria que vê o conhecimento como sendo tanto social quanto individual é a teoria da inteligência coletiva (LÉVY, 1998), que pode resultar no e do compartilhamento do conhecimento, promovendo a criação de novas ideias direcionadas para o desenvolvimento humano. Essa teoria, proposta bem depois da teoria sociocultural, usa conceitos da infoera ou ciberespaço para sugerir como esse conhecimento coletivo pode ser compartilhado e propagado no contexto virtual e digital.

Ainda em relação à construção e ao compartilhamento do conhecimento como sendo um produto de interações sociais e individuais, recorreremos à teoria da aprendizagem situada (por exemplo LAVE; WENGER, 1991), que vê a aprendizagem como emergindo da participação em práticas sociais. Segundo essa teoria, esse processo não se refere exclusivamente à participação ativa nas práticas de comunidades sociais,

mas também à construção de identidade e cidadania em relação a essas comunidades. Vemos a teoria da aprendizagem situada como uma alternativa de educação crítica por reconhecer tensões globais e locais.

Assim, as três teorias trazidas aqui para embasar este estudo, têm em comum o fato de verem o conhecimento como sendo socialmente construído e compartilhado. De cada uma delas ressaltamos os seguintes pontos: da teoria sociocultural, a noção de mediação; da teoria da inteligência coletiva, a noção do compartilhamento e propagação na infoera e; da teoria da aprendizagem situada, a noção da construção de identidade e cidadania nesse contexto. Essas três noções, por sua vez, embasam a proposta feita neste estudo.

Inseridos em uma sociedade grafocêntrica e letrada, vivenciamos um constante processo de letramentos, definidos por Kleiman (1995, p.18) como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Kleiman (1995) distingue dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro constitui uma concepção individual da escrita, dissociada do contexto social em que ocorre, enquanto o segundo considera a concepção social e coletiva da escrita, associando o letramento não somente à cultura, mas também às relações de poder existentes em uma sociedade. Para Street (2003, p.77), o letramento se constitui nas e pelas práticas sociais e em sua diversidade e como tal não pode ser considerado simplesmente como “uma habilidade técnica e neutra”, não inserida num contexto social, cultural e político. Para Street (2003), é necessário o reconhecimento de múltiplos letramentos, que se diversificam de acordo com os tempos e os espaços e que estão sempre atravessados pelas relações de poder e por ideologias. No contexto da cibercultura, Lévy (1999, p.17) destaca o letramento digital, conceituado como “um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores”. O uso das tecnologias para o desenvolvimento do letramento digital crítico requer do usuário habilidades que vão além do conhecimento técnico, exigindo dele também a capacidade de avaliação, eliminação, interpretação, adaptação e produção de conteúdos e neste sentido, Xavier (2005) afirma que o desenvolvimento do letramento digital crítico representa mais do que uma necessidade educacional, constituindo-se em uma questão de sobrevivência (XAVIER, 2005, p.8).

O letramento digital se relaciona com o ensino de inglês na medida em que ambos requerem o desenvolvimento do pensamento crítico para combater o perigo de

não perceber a relevância ou veracidade de informações na internet, bem como o teor ideológico da língua inglesa como língua estrangeira. Lidar criticamente com as TDIC no processo de desenvolvimento de competência linguística em uma língua estrangeira como o inglês pode proporcionar aos aprendizes a oportunidade de perceber a tecnologia e essa língua como instrumentos de comunicação e agência local e global, ampliando as possibilidades de pesquisa, produção e disseminação de conhecimento desses indivíduos e comunidades (WARSCHAUER, 2004).

Entendemos que a *WebQuest* (WQ) é uma ferramenta digital pedagógica que pode contribuir tanto para o desenvolvimento dos letramentos digital e crítico, quanto para a “produção de ondas”¹ (SHNEIDERMAN, 1997, p. vii *apud* WARSHAUER, 2004, p.10), dependendo de como ela seja usada. Dodge e March (2007) conceituam a WQ como uma atividade de pesquisa orientada, baseada em tarefas, em que toda ou parte da informação manipulada pelo aprendiz e é necessária para a conclusão da(s) tarefa(s), sendo que a informação necessária para a conclusão da WQ encontra-se disponível na internet. Uma vez que o envolvimento na solução de tarefas é uma das principais características da WQ, concluímos que esta ferramenta representa um relevante instrumento de ensino para a Abordagem Baseada em Tarefas (ABT) (por exemplo, ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998).

Bottentuit Junior e Coutinho (2008) sugerem que a WQ oferece um modelo rico de utilização do potencial educativo da internet fundamentado na aprendizagem colaborativa e nos processos de investigação para a construção do saber. Entretanto, Bottentuit Junior e Coutinho (2008) ao recensarem as WQ disponíveis em língua portuguesa, analisaram 483 WQ e concluíram que muitas delas não obedecem a padrões mínimos de qualidade nos níveis dos componentes e da usabilidade, sendo melhor categorizadas como simples exercícios ou “*WebExercises*”. O recenseamento dos autores encontrou 3.380.000 WQ em inglês e 184.000 WQ em português nas mais diversas áreas do conhecimento sugerindo que as WQ sejam ferramentas relevantes tanto para o ensino de conteúdos diversos por meio da língua – *Content and Language Integrated Learning* – ou CLIL na abreviação em inglês (por exemplo ALENCAR, 2016; FINARDI; SILVEIRA; ALENCAR, 2016), quanto para o ensino da língua em si, por meio da ABT. Finardi (2015) sugere o uso de WQ e de MOOC no que ela chama de

¹ Entendemos que a produção de ondas a que se refere Shneiderman (1997) está relacionada à produção de conteúdos que contribuem para a construção do conhecimento e capital social na internet e que impactam no mundo social e virtual.

abordagem CLIL Invertida para o ensino de línguas estrangeiras. Segundo essa abordagem, a língua seria aprendida por meio do aprendizado de conteúdos diversos, apresentados em WQ ou MOOC fora da sala de aula, num formato de sala de aula invertida, daí o nome CLIL Invertida.

Bottentuit Junior e Coutinho (2008) analisaram onze pontos considerados essenciais na elaboração de WQ, a saber: a *Home Page* ou Página Inicial, a Introdução, a Tarefa, o Processo, os Recursos, a Avaliação, a Conclusão, a Ajuda, a Usabilidade e ainda a Rubrica WQ versus *WebExercise*. A *Home Page* foi avaliada em relação à importância do(s) sítio(s) sugerido(s) na WQ. A Introdução foi analisada em relação ao título e à informação constante como título, data da concepção e atualização da WQ, bem como contato e informação do autor. Bottentuit Junior e Coutinho (2008) sugerem ainda que a Introdução deve ser motivadora e levar em consideração o conhecimento que o aluno tem, dando pistas do conteúdo a ser trabalhado. Para os autores, a Tarefa deve ser bem estruturada e o Processo deve estimular a criação de grupos indicando fases e etapas a serem seguidas, verificando se as informações são suficientes para a execução da tarefa. Os Recursos devem estar disponíveis na rede e os *hiperlinks* ativos, de acordo com Bottentuit Junior e Coutinho (2008). A Avaliação deve dar informação sobre os critérios de avaliação, e a Conclusão deve fazer um resumo da experiência, sugerindo novas buscas. O item Ajudas relaciona-se à informação para alunos e professores sobre o que é uma WQ, além de quem são os mentores e como a mesma deve ser usada. Segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2008), o componente Ajudas não é obrigatório, mas é desejável para a replicação de uma WQ. O critério da Usabilidade refere-se à capacidade, em termos funcionais humanos, de um sistema ser usado facilmente pelo usuário, por exemplo, um site ser fácil de memorizar, o menu da WQ ser visível, a letra sem serifa (menos rebuscada, fácil de ser lida e entendida) e o fundo da página contrastar com a cor da letra utilizada. Finalmente, o último item analisado por Bottentuit Junior e Coutinho (2008) é a distinção entre WQ e *Webexercise*. Segundo os autores, a WQ requerer níveis mais altos de domínio cognitivo, enquanto o *Webexercise* prevê atividades mais simples como copiar e colar, fazer um cartaz, responder a perguntas e pesquisar sobre um assunto.

Dias (2010) conceitua a WQ como um ambiente pedagógico virtual muito favorável à aprendizagem colaborativa, porque oportuniza a troca de conhecimento entre os participantes, visto que a realização da(s) tarefa(s) incentiva a participação em grupos e a confecção de produtos coletivos. Concordamos com Dias (2010) e

entendemos a WQ como um objeto de aprendizagem digital ancorado na teoria sociocultural de Vygotsky (1987) e Lantolf (2000) e na teoria da inteligência coletiva de Lévy (1998), por trabalhar a construção coletiva do conhecimento oferecendo “amplas oportunidades para múltiplas perspectivas de solução, opiniões diversas, controvérsias, negociações e chegada a um consenso” (DIAS, 2010, p.396), bem como, pela mediação e andaime proporcionados tanto pela(s) tarefa(s) quanto pelas tecnologias usadas.

A respeito das vantagens pedagógicas e do potencial da WQ para o ensino, e em especial para o ensino de inglês, Dias (2010) elenca as seguintes: 1) autenticidade; 2) integração de domínios de aprendizagem e múltiplas inteligências; 3) concepção de aprendizagem como prática social; 4) desenvolvimento de leitura e produção textual; 5) multiplicidade de ações educativas; 6) letramento digital e; 7) interdisciplinaridade. Nós acrescentamos a essas vantagens, a produção de conhecimento coletivo, situado e socialmente mediado, além do benefício, no caso do ensino e da aprendizagem de inglês, de acesso, através da internet, a diferentes registros e culturas com maior contato e interação significativa com e na língua-alvo. Ressaltamos ainda o fato de essa ferramenta encaixar-se perfeitamente em duas abordagens de ensino de línguas estrangeiras, a ABT e a CLIL (PORCINO, 2015; PORCINO; FINARDI, 2015), consideradas por alguns como abordagens críticas de ensino (por exemplo FINARDI, no prelo; FINARDI; PORCINO, 2014). Do exposto concluímos que a WQ pode ser uma ferramenta relevante no ensino de inglês potencializando as vantagens oferecidas pelas tecnologias em favor de uma educação mais colaborativa, situada e crítica.

3. Metodologia

Como anteriormente mencionado, o objetivo deste trabalho é propor uma WQ para o ensino de inglês como língua estrangeira que visa, através do letramento digital e crítico, a auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo e do senso de cidadania do aprendiz. A metodologia de pesquisa é qualitativa (DORNEY, 2007) e, ao elaborar uma proposta WQ sob a perspectiva das teorias sociocultural (LANTOLF, 2000; VYGOTSKY, 1987), da inteligência coletiva (LÉVY, 1998) e da aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991), bem como da concepção de letramento digital (LÉVY, 1999; WARSHAUER, 2004) e crítico (STREET, 2003), além de usar as categorias de análise de Bottentuit Junior (2008) para construção de WQ, pensamos que a proposta ora elaborada se encaixa também na “metodologia de

desenvolvimento²” (COUTINHO; CHAVES, 2001 *apud* BOTTENTUIT JUNIOR, 2011, p.155), mais usualmente utilizada na esfera educacional. No que segue, a WQ³ (FIGURAS de 1 a 6), seus componentes e seu processo de elaboração são descritos e analisados.

4. Análise técnica

O título escolhido para a WQ elaborada foi “*English and Citizenship*” (“Inglês e Cidadania” na tradução para o português) e teve o objetivo de enfatizar o aprendizado de inglês como instrumento de construção da cidadania no mundo globalizado atual. A temática geral da WQ foi motivada pelos protestos ocorridos no Brasil entre junho e julho de 2013 e que tiveram uma intensa mobilização nas redes sociais.

A WQ “*English and Citizenship*” foi elaborada para ser implementada preferencialmente em abordagens híbridas⁴ (por exemplo GRAHAM, 2006; FINARDI, 2012; PREBIANCA; FINARDI; CARDOSO, 2015; PREBIANCA; VIEIRA; FINARDI, 2014; PREBIANCA; CARDOSO; FINARDI, 2014; SILVEIRA; FINARDI, 2015), em contextos de ensino público ou privado. O suporte necessário para a realização das tarefas propostas nesta WQ pode ser dado pelo professor de forma síncrona ou assíncrona (durante as aulas ou através do *e-mail* e de rede social), preferencialmente na língua-alvo, mas também na língua-mãe, se necessário. O público-alvo são alunos brasileiros com uma proficiência mínima na língua inglesa. A WQ foi elaborada na língua-alvo pensando no suporte síncrono do professor. Os recursos tecnológicos que dão suporte à WQ proposta são *e-mail*, uma página em uma rede social, um programa de computador, alguns sítios de notícias e os principais sítios de busca, especificados mais adiante nesse trabalho.

Dias (2010), seguindo Dodge (2009), sugere os seguintes “blocos construtores” para a WQ: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão, e créditos

² metodologia do desenvolvimento é uma investigação aplicada que busca a solução de questões da prática cotidiana por meio da proposta de uma solução protótipo fundamentada em um referencial teórico. (COUTINHO; CHAVES, 2001 *apud* BOTTENTUIT JUNIOR, 2011, p.155)

³ Serão ilustradas nesta seção apenas as partes componentes da WQ “*English and Citizenship*” que são relevantes para a análise proposta neste trabalho.

⁴ A abordagem híbrida de ensino, segundo Sharma e Barret (2007 *apud* SOARES, 2012) é aquela que combina o ensino tradicional (face-a-face) com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (que podem ser síncronos ou assíncronos). Neste tipo de abordagem, as TDIC são utilizadas como suporte para a construção ou consolidação de conhecimento fora da sala de aula (SOARES, 2012). Para Synder (2008 *apud* SOARES, 2012), a abordagem híbrida representa uma forte tendência no ensino na era das TDIC devido aos seus inúmeros benefícios.

(opcional) sendo que cada um desses blocos tem funções específicas⁵ e, quando integrados, “contribuem para a compreensão da tarefa e a sua realização por meio de interações *online* e envolvimento ativo de todos os participantes” (DIAS, 2010, p. 397). A elaboração da WQ proposta foi feita no *PowerPoint* por acreditarmos na familiaridade dos alunos com esse programa de computador. Procuramos seguir as sugestões de Dias (2010), mas optamos por excluir os blocos “recursos” e “créditos”, a fim de dar mais autonomia aos aprendizes estimulando-os a fazer suas próprias escolhas. A WQ “*English and Citizenship*” é composta por: capa, introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão, totalizando nove slides. As cores escolhidas foram as da bandeira do Brasil, as fontes não são serifadas e têm tamanhos variados, mas sempre maiores que 16pt, para evitar dificuldade com a leitura. Todas as imagens utilizadas foram retiradas do *Google Imagens*. A *Capa* da WQ traz o título, informações do autor, o ano em que a WQ foi formulada e informações sobre o público-alvo. Entendemos que a *Capa* condiz com o que é proposto por Bottentuit Junior e Coutinho (2008) para esse componente e, por isso, a capa da WQ proposta segue os critérios de qualidade sugeridos por esses autores.

A Introdução (FIGURA 1) é composta por duas imagens que ilustram cenas do protesto e um texto que introduz a temática principal da WQ com três perguntas para autorreflexão. Consideramos que a Introdução contempla os critérios estabelecidos por Bottentuit Junior e Coutinho (2008), visto que apresenta *layout* e texto motivadores, levando em consideração o conhecimento prévio do aprendiz e antecipando o conteúdo a ser trabalhado nas tarefas.

⁵ De acordo com Dias (2010) são funções específicas de cada bloco construtor: *Introdução*: Situar e orientar o aluno com relação ao assunto e proposta da WQ; Despertar o interesse do aprendiz e encorajá-lo a se engajar na tarefa; *Tarefa*: Descrever a tarefa a ser cumprida; Apresentar a situação-problema e um resumo das ações a serem realizadas com relação à mesma; Dividir os participantes em grupo e atribuir-lhes papéis. *Processo*: Descrever com clareza os passos a serem seguidos; Fornecer indicações mais minuciosas sobre o que deve ser feito. *Recursos*: Fornecer os recursos (indicar websites) necessários para a conclusão da tarefa proposta; Apoiar os aprendizes na construção da solução para a situação problema. *Avaliação*: Estabelecer os critérios de avaliação (que deve ser formativa, segundo DIAS, 2010). *Conclusão*: Fazer o fechamento da WQ; Evidenciar o que foi aprendido; Incentivar o aluno a estender a experiência. *Créditos*: Citar referências; Fazer agradecimentos.

Figura 1 – Introdução *WebQuest*⁶

English and Citizenship

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

Evaluation

Conclusion

Introduction

(Pictures from Google Images)

Recent protests in Brazil have shown Brazilians' dissatisfaction with the politicians' performance and organization. Corruption, impunity and bad administration of the public money are the main complaints. Transport, Health and Education represent some of the main claims. Social networks (as Facebook and Twitter) seem to act as great mobilization tools for public opinion.

What do you think about this?

Here are some questions to self-reflection:

- 1) Did you participate in anyway in any of the protests?
- 2) How did you feel about participating or not?
- 2) Which are your personal claims/suggestions for Brazilian politicians?
- 3) How can we collaborate to create a better Brazil?

A Tarefa (FIGURA 2) propõe a divisão dos participantes em quatro grupos. Cada grupo representa um tópico debatido durante os protestos e também do cotidiano dos brasileiros, a saber: educação, saúde, transporte e segurança. O texto que segue no *slide* “Tarefa” apresenta a dinâmica da tarefa de forma clara e sucinta propondo não apenas uma única tarefa, mas um ciclo de tarefas (por exemplo SKEHAN, 1998; FORTKAMP; XHAF AJ; FINARDI, 2006; FINARDI; PORCINO, 2013). A seção Tarefa revela toda a sequência de tarefas propostas na WQ e mostra de forma resumida o trabalho que será realizado. Consideramos que a Tarefa é estruturada e se encaixa no critério de qualidade defendido por Bottentuit Junior e Coutinho (2008).

⁶ A segunda imagem é uma fotografia da Terceira Ponte, que liga a capital Vitória ao município de Vila Velha no Espírito Santo e que não permite o tráfego de pedestres, tendo sido tomada por manifestantes durante os protestos ocorridos em junho de 2013.

Figura 2 – Tarefa *WebQuest*

English and Citizenship

Task

You will break into 4 groups in order to complete this Webquest.

Group 1: Education
Group 2: Health
Group 3: Transportation
Group 4: Security

In a first moment, individually, you will search on the Internet and comment about the international and national repercussion of Brazilian protests.

Then, each group will be responsible to search on the internet the problems faced by Brazilians according to their group area. You will have the chance to meet the President of Brazil and so you will produce a short oral presentation with your claims, a slogan (like a poster sentence) and a song.

Finally, you are going also to create a call for a new protest (with an image) and post it in our group's Facebook page.

O *Processo* (FIGURAS 3, 4, 5 e 6) desta WQ foi desmembrado em quatro passos. Nossa opção por uma WQ longa⁷ se justifica por nosso interesse em implementá-la em um ciclo de tarefas dentro de uma abordagem preferencialmente híbrida e por acreditarmos que o processo mais estendido possa potencializar os resultados esperados, abrindo espaço para reflexão e consolidação do conhecimento adquirido ao longo da realização da WQ. Para cada etapa do processo foi estabelecida uma semana em média (apenas a etapa três requer duas semanas) de forma que a implementação da WQ tem a duração de aproximadamente cinco semanas.

O primeiro passo (FIGURA 3) do “Processo” propõe uma pesquisa individual sobre a repercussão dos protestos brasileiros nas mídias nacional e internacional. Na proposta de Dodge (1995) a ideia central da metodologia WQ é orientar a pesquisa na internet e, assim, de certa forma, ajudar o aprendiz a não se perder no mar de

⁷ Dodge (1995) propõe duas categorias de WQ: as curtas e as longas, a diferença entre elas está na complexidade da tarefa, nos seus objetivos e no tempo necessário para a sua conclusão. A WQ curta se compõe de uma tarefa simples que pode ser executada em duas ou três aulas e seu objetivo é adquirir e integrar conhecimento (DODGE,1995). Já na WQ longa, a tarefa é mais complexa e seu desenvolvimento pode se estender por semanas, com o objetivo de ampliar e refinar o conhecimento (DODGE,1995). Dodge (1995) sugere que o professor utilize as categorias de forma encadeada ou opte por aquela que atenda melhor aos seus objetivos.

informações disponíveis. Nessa tarefa, propomos duas sub-tarefas com o objetivo de orientar as pesquisas, sendo importante o suporte do professor para orientar os alunos sobre o que é e como deve ser feito um comentário crítico. As postagens com as respostas dos alunos a cada pergunta têm como objetivo o compartilhamento e discussão de opiniões pessoais com o grupo.

Figura 3 – Processo *WebQuest*: Passo 1

The image shows a screenshot of a WebQuest page titled "English and Citizenship". The page is divided into several sections. On the left, there is a vertical navigation menu with buttons for "Introduction", "Task", "Process", "Step 1", "Step 2", "Step 3", "Step 4", "Evaluation", and "Conclusion". The "Process" section is currently selected. The main content area is titled "Process - Step 1" and includes the following text: "You all are going to search individually the repercussion about the protest in two different sources: one national and one international. Here are some suggestions of websites (feel free to search others):". Below this text, there is a list of websites: www.g1.globo.com, www.folha.uol.com.br, www.terra.com.br, www.br.reuters.com, www.guardian.co.uk, and www.nytimes.com. To the right of the list, there are two images: one showing a close-up of a person's eye looking through a circular opening, and another showing a newspaper with the headline "EXTRA! EXTRA!". Below the images, there is a list of instructions: "After reading the news you are going to post in our group's page on facebook the following information (use the numbers of the questions to identify your answers):". The instructions are: 1) Was the repercussion positive or negative? Were there any differences between the national and the international repercussions? 2) Copy (Ctrl C) and Paste (Ctrl V) the headline of one of the news you have read and make a short comment about it.

O passo número dois (FIGURA 4) do “Processo” atribui papéis para os membros de cada grupo, a saber: estudante, trabalhador, publicitário e musicista. O número de participantes ideal para essa WQ é 16 alunos, mas adaptações podem ser feitas para grupos menores ou maiores, desde que as tarefas e/ou sub-tarefas sejam igualmente distribuídas entre os alunos. Cada “personagem” deverá cumprir uma tarefa diferente associada ao tema do seu grupo. O “estudante” deverá pesquisar problemas relacionados ao tema do grupo e enfrentados pelos estudantes em geral em seu dia-a-dia, elencando-os (sem limite de quantidade) e refletindo sobre soluções para os mesmos. A partir disso, o personagem “estudante” deve ainda elaborar pelo menos quatro reivindicações com relação ao tema do grupo. O “trabalhador” fará a mesma coisa que o “estudante”, mas sob a perspectiva dos trabalhadores em geral. O objetivo desse passo é fazer com que os alunos pesquisem os problemas enfrentados tanto pelos

estudantes quanto pelos trabalhadores brasileiros e se posicionem no sentido de buscar soluções para os mesmos. O “publicitário” pesquisará slogans, dizeres, frases utilizadas nos protestos brasileiros (do passado e do presente), elaborando um slogan para o grupo, sendo que o mesmo deve estar associado ao tema. A escolha do slogan deve ser justificada. Nessa tarefa, o objetivo é que o aluno tenha uma perspectiva histórica e cultural dos protestos no Brasil elaborando um paralelo entre os protestos e slogans do passado e do presente e ainda, exercitando a criatividade na elaboração de um slogan. Finalmente, “o musicista” pesquisará músicas associadas a grandes manifestações populares do passado considerando o trabalho de todo o grupo (reivindicações e slogan) e propondo uma música (na língua-alvo) para representar o grupo. Novamente, o objetivo da tarefa passa por uma perspectiva histórica e cultural de protestos no Brasil e pelo incentivo ao uso de criatividade na escolha e justificativa de uma música que represente o grupo. Além dos objetivos expostos para cada tarefa, temos também o objetivo principal de desenvolver a competência comunicativa dos alunos na língua-alvo. Nessa etapa do trabalho a comunicação se dará principalmente via *e-mail* e o trabalho será mais individual e autônomo, já que cada aluno estará incumbido de uma tarefa específica. Podemos prever que o desenvolvimento da competência comunicativa se dê através da produção de textos exigindo dos alunos controle lexical e gramatical para executar essa tarefa.

Swain (1995) propõe que ao forçar o aluno a produzir (por exemplo, escrevendo ou falando) em outra língua, o mesmo será obrigado a fazer um processamento sintático mais profundo do que quando apenas se exige dele a compreensão de insumos linguísticos (por exemplo na leitura ou escuta) na língua alvo. Da mesma forma, a ABT entende o desenvolvimento linguístico como ocorrendo quando o aprendiz é obrigado a focar tanto na forma quanto no significado da língua alvo (por exemplo FINARDI; IHSANE, no prelo), por meio da produção de insumos linguísticos durante a execução da tarefa.

Figura 4 – Processo *WebQuest*: Passo 2

English and Citizenship

Process – Step 2 (Time: 1 week)

*Assign each group member a role. The roles are:
(after you finish, send it to your group's e-mail)

Student: search which problems are related to your group's topic faced by you, as a student. You will number them and think about solutions and then, you transform them in claims (at least 4).

Worker: search how the problems related to your group's topic affect your job (you can think about any job). You will number them and think about solutions and then, you will transform them in claims (at least 4).

Advertising person: search some slogans used in the Brazilian protests and also in protests around the world. Considering your group friends' claims, create a slogan to your group. Justify it.

Musician: search for songs that are associated to protests and/or revolutions in the past. Considering your search, your group's claims and slogan, suggest a song that represents you. Justify it.

O terceiro passo do processo (FIGURA 5) discute, analisa e reúne os produtos individuais da etapa anterior (Passo 2) numa apresentação em *Power Point* realizada em grupo feita na língua-alvo e contendo as reivindicações do grupo, o slogan, a música e a justificativa para as escolhas.

Figura 5 – Processo *WebQuest*: Passo 3

English and Citizenship

Process – Step 3 (Time: 2 weeks)

Now, each group prepare an oral presentation (a power point presentation) to show in the day of the extraordinary meeting with the President (be sure that everybody speak in the day of the presentation). The presentation must have:

- Your claims: you have at least 8, but you are going to decide the Top 5 to include in your presentation;
- The slogan of the group and your justification for that
- A song that represents your group and your justification for that

Visual aids include a woman, a Twitter bird, and protest signs: "WHO'S AFRAID OF TWITTER?!" and "VERA'S QUE UM FILHO TEU, NAO FOI A LUTA!"

O quarto e último passo (FIGURA 6) do “Processo” requer que os alunos pensem numa chamada para novos protestos postando-a na página do grupo no

Facebook, a fim de despertar a atenção dos alunos para o fato de que a internet é um instrumento não apenas de acesso, mas também de produção e propagação de informação, sugerindo que é possível se posicionar politicamente agindo em favor de uma comunidade, exercendo assim sua cidadania. A chamada deverá ser redigida na língua-alvo, estimulando novamente o desenvolvimento da competência linguística.

O processo dessa WQ propõe a divisão em grupos no seu segundo passo e faz uma descrição detalhada de todas as ações necessárias para o cumprimento da tarefa e para a elaboração do produto final, fazendo com que essa WQ seja adequada segundo os critérios sugeridos por Bottentuit Junior e Coutinho (2008). O componente Recursos foi incorporado ao componente Processo nesta WQ. Consideramos que essa junção dos componentes não interfere na qualidade da WQ, porque os recursos são disponibilizados no componente Processo e cumprem sua função de guiar e dar suporte ao trabalho de pesquisa e execução das tarefas. Sendo assim, consideramos que, mesmo estando incorporados ao componente Processo, os Recursos disponibilizados nesta WQ seguem o critério de Bottentuit Junior e Coutinho (2008), disponibilizando sítios atualizados e relevantes na rede para a execução do trabalho.

Figura 6 – Processo *WebQuest*: Passo 4

The image shows a screenshot of a WebQuest interface. At the top, there is a green header with the text "English and Citizenship". Below this, on the left side, is a yellow sidebar with a navigation menu containing the following items: "Introduction", "Task", "Process", "Evaluation", and "Conclusion". Under the "Process" item, there are four sub-items: "Step 1", "Step 2", "Step 3", and "Step 4", with "Step 4" highlighted in a darker blue. The main content area has a dark blue background and is titled "Process – Step 4" with a sub-header "(Time: 1 week)". The text in this area reads: "After meeting with the president, make a call for a new protest. Each group will think, write and post on our wall on Facebook a call for a new protest (you can discuss it through your group's e-mail). Instructions:" followed by a list of instructions: "-Consider your group's main topic;", "-Select an image that represents your group;", "-Write a short paragraph or sentence calling the whole class for a new protest;", "- Don't forget to include the date, the time and the place!", and "- After that, post it in our group's wall on Facebook ☺". Below the text is an image of a protest sign that says "Let's go to the street again! We can't be quiet! REVOLUTION Place: CÉL-FACTO Date: October, 9th Time: Noon".

A Avaliação (FIGURA 7) proposta nessa WQ é uma auto-avaliação e entendemos que também está de acordo com os critérios colocados por Bottentuit Junior e Coutinho

(2008) na medida em que estabelece e deixa claros os critérios de avaliação a serem considerados nessa WQ, além de estimular, na nossa visão, o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão. Na Conclusão (FIGURA 8) evidenciamos a importância dos conhecimentos construídos durante a execução da WQ seguindo novamente o que Bottentuit Junior e Coutinho (2008) consideram ideal para este componente.

Em relação ao item opcional de Ajudas sugerido por Bottentuit Junior e Coutinho (2008), optamos por não incluir este item na WQ proposta por considerarmos que o apoio necessário ao aluno deve ser dado pelo professor. Sobre o quesito de Usabilidade, que se refere à facilidade de uso da ferramenta, a WQ proposta não apresenta dificuldades na manipulação e “navegação”, uma vez que apresenta um menu bem estruturado com textos e imagens organizados e claros. A WQ aqui proposta se distingue de um *Webexercise* e se encaixa na categoria WQ colocada por Bottentuit Junior e Coutinho (2008), porque envolve o aluno em tarefas diversificadas que exigem reflexão e pensamento crítico e, por isso, muito provavelmente envolva domínios cognitivos mais complexos. A descrição e análise da WQ “*English and Citizenship*” mostra que sua elaboração buscou seguir o modelo de WQ proposto por Dodge (1995, 2002) e se baseou nas sugestões de Dias (2010). Também pudemos perceber que os seus componentes estão de acordo com a maior parte dos critérios de qualidade sugeridos por Bottentuit Junior e Coutinho (2008). No que segue faremos a análise da WQ proposta em relação às teorias nas quais a elaboração da WQ se ancorou.

Figura 7 – Avaliação *WebQuest*

English and Citizenship

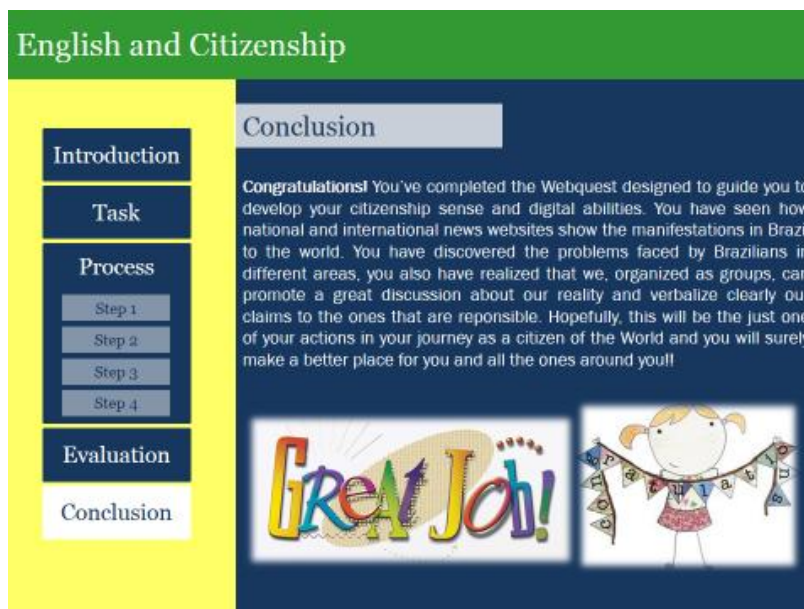
Evaluation

The evaluation of this webquest will consist of a self-evaluation. This is how you will evaluate you work: (remember to be honest with you and your teacher)

(Use the questions to help you grade your performance for each criteria)

Internet Use (Could you navigate and search for information in the Internet?)	4	3	2	1	
Language use (How do consider your reading, writing, speaking performances during the activities?)	4	3	2	1	
Task Completion (Could you reach the goals proposed in all steps of the process?)	4	3	2	1	
Group work (How was your participation inside your group?)	4	3	2	1	
Self-Development (How this webquest brought you development in terms of language or also in terms of general knowledge?)	4	3	2	1	

Figura 8 – Conclusão *WebQuest*



5. Análise teórica

Considerando as teorias sociocultural, da inteligência coletiva e do aprendizado situado, além das perspectivas e concepções dos letramentos digital e crítico e a descrição da tarefa proposta, entendemos a WQ “*English and Citizenship*” como uma ferramenta que promove diversos aspectos do aprendizado da língua-alvo e da construção da cidadania, detalhados na análise a seguir⁸.

A WQ descrita se encaixa na noção de aprendizagem significativa e situada, na medida em que envolve o aprendiz numa atividade temática que perpassa a sua realidade, fazendo-o refletir sobre a sua atuação como cidadão, ao mesmo tempo em que promove sua interação crítica e consciente com as novas TDIC. A colaboração, mediação e apropriação exigidas para a execução da tarefa da WQ se ancoram nas teorias sociocultural e da inteligência coletiva na medida em que o conhecimento resultante da interação nessa tarefa é construído do social para o indivíduo e do indivíduo para o coletivo, como detalhado na seção anterior.

A temática da WQ foca na questão do engajamento político e do exercício da cidadania, contribuindo para o desenvolvimento da consciência política dos aprendizes, além do desenvolvimento do letramento digital e da competência comunicativa na língua alvo na medida em que exige do aprendiz a produção na e da língua alvo no

⁸ Optamos por analisar apenas as partes integrantes da WQ que se encaixam nos objetivos propostos por este trabalho.

ambiente digital e social, de forma crítica, possibilitando o amplo acesso às TDIC e à formação de capital social (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013; WARSCHAUER, 2003). O desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz se dá como resultado do envolvimento do aprendiz na realização das tarefas propostas na WQ “*English and Citizenship*” na medida em que as mesmas exigem que o aluno manipule a língua-alvo de forma comunicativa e pragmática. Essa interação na e com a língua-alvo acontece, por exemplo, durante a execução das tarefas momento em que o aluno usa seu conhecimento nessa língua para ler (por exemplo, as notícias em sítios de notícia internacional como sugerido no Passo 1 do Processo), falar (por exemplo, na apresentação em grupo proposta no Passo 3 do Processo) e escrever (por exemplo, as reivindicações, slogans e justificativas requisitadas no Passo 2 do Processo) e também para se comunicar com seus colegas e com o professor (o que ocorre durante toda a realização da WQ inevitavelmente). Interagindo na e com a língua-alvo, com as tecnologias e com os colegas o aluno se envolve num processo de mediação e negociação de sentidos possibilitando a percepção das lacunas no seu conhecimento, buscando, assim, construir esse conhecimento para alcançar seu nível potencial.

A Introdução da WQ busca motivar o aluno a participar da atividade, evidenciando a importância política e social dos protestos e manifestações. As quatro perguntas que seguem a Introdução convidam o aluno a se colocar no contexto dos protestos. Todos esses questionamentos são situados, contextualizados e tem como objetivo ajudar o aluno a refletir sobre sua participação e responsabilidade nas questões políticas e sociais do País, buscando colaborar para o despertar do senso de cidadania do aprendiz. Nesse sentido, entendemos que a WQ proposta atende aos princípios da teoria do aprendizado situado, já que trabalha a construção de conhecimento e de cidadania de forma socialmente situada.

A Tarefa (FIGURA 2) divide os participantes em quatro grupos. Os temas escolhidos para os grupos fazem parte da realidade de todos (aprendizado situado), facilitando o aproveitamento e uso do conhecimento prévio do aluno e a mediação na ZDP através da colaboração e interação em grupo.

A primeira etapa do Processo (FIGURA 3) coloca o aluno em contato direto com hipertextos e notícias *online*, direcionando a leitura de forma a aprofundá-la de maneira crítica. Para realizar essas tarefas, o aluno precisa ir além da simples decodificação de textos lidos, interpretando-os para elaborar suas próprias conclusões.

Na segunda etapa do Processo (FIGURA 4), a atribuição de papéis aos

integrantes de cada grupo tem como objetivo a reflexão e a colaboração. Essa etapa também desenvolve a autonomia do aprendiz, pois delega ao aluno uma função que ele deve cumprir de forma independente, fazendo suas próprias escolhas e usando seu conhecimento de mundo. Entendemos que, dessa maneira, seja possível ao aluno perceber a importância que seu esforço individual tem para o bom desempenho do grupo, fazendo um paralelo com o que acontece na vida real em sociedade. A tarefa proposta nesta fase desenvolve a mediação com as tecnologias e a língua-alvo, bem como estimula a colaboração no trabalho em grupo, favorecendo o aprendizado colaborativo, mediado e situado, visto que o trabalho individual do aluno é direcionado para a elaboração de um produto coletivo, construído a partir do compartilhamento do conhecimento e do trabalho de todos os envolvidos. Outra vantagem da atribuição de papéis é que, assim como a divisão em grupos, ela possibilita pontos de vista dentro dos grupos (de um estudante, de um trabalhador, de um publicitário e de um musicista) sobre um mesmo tema. Assim, a WQ descrita colabora para o desenvolvimento do senso de cidadania dos estudantes auxiliando, ainda, o desenvolvimento de suas competências comunicativas, muito relevantes para aqueles que de fato querem ter “voz”, negociando significados na língua-alvo para tanto. Os estudantes responsáveis pelos papéis de publicitário e musicista têm tarefas mais criativas (mas que também envolvem a pesquisa na internet), que são a de criar um slogan e selecionar uma música para o grupo. Atividades criativas como estas podem colaborar para o desenvolvimento da criatividade e também para o desenvolvimento linguístico, tornando o sujeito mais articulado.

A terceira etapa do Processo (FIGURA 5) é uma consolidação da etapa anterior e tem como objetivo trabalhar o letramento digital (por meio do uso do *PowerPoint* e das páginas da rede) e o desenvolvimento da habilidade oral do aprendiz, já que todos terão que verbalizar o que produziram numa apresentação para todos os colegas. Essa dinâmica, propondo uma situação fictícia, reproduz uma prática social (uma apresentação para o público) que ocorre em diversos ambientes sociais (na escola, no trabalho, na comunidade) e, portanto, pode proporcionar uma aprendizagem situada e necessária para a vida em sociedade, bem como o desenvolvimento da competência oral na língua-alvo.

A última etapa (FIGURA 6) ajuda o aluno a refletir sobre todo o processo, consolidando o conhecimento adquirido e produzido ao longo do processo, além de propiciar o entendimento crítico do poder das redes sociais. Nessa fase eles trabalham a

competência linguística de sintetizar ideias na língua-alvo, ao mesmo tempo em que desenvolvem a criatividade e habilidades artísticas na escolha de uma imagem que represente o grupo. Mais uma vez temos a proposta de uma situação fictícia que reproduz uma prática social muito possível de ser vivenciada no contexto mundial atual.

Diante do exposto, concluímos que a WQ “*English and Citizenship*” estabelece interfaces com todas as teorias nas quais se baseou, quais sejam: a teoria sociocultural, da inteligência coletiva e da aprendizagem situada. Além disso, pensamos que a WQ “*English and Citizenship*” se encaixa na proposta de letramento digital e crítico desenvolvendo a competência comunicativa do aprendiz em inglês através da interação e negociação de significados na língua-alvo.

6. Conclusão

Ancoradas nas teorias sociocultural, da inteligência coletiva e do aprendizado situado, bem como na perspectiva dos letramentos digital e crítico, concluímos que a WQ proposta é uma ferramenta pedagógica relevante que extrapola os objetivos linguísticos, a fim de alcançar também objetivos sociais no ensino de inglês como língua estrangeira, na medida em que trabalha paralelamente o desenvolvimento da competência comunicativa e dos letramentos digital e crítico do indivíduo, contribuindo assim para a formação do mesmo como um cidadão pleno capaz de refletir sobre o entorno global e local. Consideramos, portanto, que esse trabalho contribui para a educação em geral e para o ensino/aprendizagem de inglês especificamente ao propor um objeto de ensino por meio de uma abordagem híbrida usando a WQ como alternativa ou complemento relevante para o ensino tradicional, na medida em que alia ao ensino de línguas uma perspectiva situada, contribuindo para a “inclusão” do aprendiz no mundo social e digital.

Referências

- ALENCAR, J. G. C. *Abordagem de ensino de língua inglesa por meio de conteúdos e formação de professores: apropriações, possibilidades e limitações*. 213f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- BAUMAN, Z. *A sociedade líquida*. Folha de S. Paulo, p. 4-9, 2003.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. *Concepção, avaliação e dinamização de um portal educacional de WebQuests em língua portuguesa*. Tese de Doutorado, Universidade do

Minho, Braga, Portugal, 2011

BOTTENTUIT JUNIOR, J.; COUTINHO, C. Análise das componentes e a usabilidade das webquests em língua portuguesa disponíveis na web: um estudo exploratório. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, Vol. 5, No. 3, 2008, p. 453-468 ISSN online: 1807-1775

DIAS, R. Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. In: MENEZES, V.L. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 359-394.

DODGE, B. Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet. *The Distance Educator*. v. 1, nº 2, 1995.

DODGE, B.; MARCH, T. *Página principal de WebQuests*. 2007. Disponível em: <<http://webquest.org/index.php>>. Acesso em: 20 Ago 2013.

DORNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FINARDI, K. Technology and l2 learning: hybridizing the curriculum. In: III Congresso Internacional Abrapui, 2012, Florianópolis. Language and Literature in the Age of Technology - *Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. Universidade Federal de Santa Catarina.

FINARDI, K. Refletindo sobre abordagens críticas de ensino de língua estrangeira. In *Linguística Aplicada: Ensino, pesquisa e reflexões*. Lyrio, A. (Org.). Editora Edufes. No prelo.

FINARDI, K. R.; SILVEIRA, N.; ALENCAR, J. G. First Aid and Waves in English as a Foreign Language: Insights from CLIL in Brazil. *Electronic Journal of Science Education (EJSE)*, 2016, v.2, p.11-30.

FINARDI, K. R. Current Trends in ELT and Affordances of the Inverted CLIL Approach. *Studies in English Language Teaching*, 2015, v. 3, p. 326-338.

FINARDI, K. R.; TYLER, J. The Role of English and Technology in the Internationalization of Education: Insights from the Analysis of MOOCs. In: *7th International Conference on Education and New Learning Technologies Proceedings*, Barcelona: IATED, 2015, v. 1. p. 11-18.

FINARDI, K. R.; ISHANE, T. Processing form and meaning in L2. *Revista Linguagem & Ensino*, no prelo.

FINARDI, K.; PORCINO, M.C. Internet tools in the design of a task cycle for L2 teaching. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v.7, n.8.1 p.273-291, 2013.

FINARDI, K.; PORCINO, M.C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Ilha do Desterro*, v. 66, p. 239-284, 2014. PREBIANCA, FINARDI, K.; PREBIANCA, G; MOMM, C. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Revista Cadernos do IL*, vol. 46, 2013. p. 193-208.

FORTKAMP, M.B.M.; XHAF AJ, D.; FINARDI, K. The Design and implementation of a Task Cycle in a Regular EFL class: a case study. *Glauks (UFV)*, v. 6, p. 55-77, 2006.

- GRAHAM, C.R. Blended Learning Systems: definition, current trends, future directions. In: BONK, C.J.; GRAHAM, C.R. (eds.). *Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006, pp.41-54.
- LANTOLF, J. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford Press, 2000.
- LAVE, M.; WENGER, E. *Situated learning*. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University of Cambridge Press, 1991.
- LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B.(org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. Editora Cultrix. 408pps.1969.
- PAVLENKO, A.; LANTOLF, J.P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: LANTOLF, J.P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000, pp.155-78.
- PREBIANCA, G. ; FINARDI, K.R.; CARDOSO, G. Ensino-aprendizagem em contextos híbridos: o que pensam os alunos sobre o uso da tecnologia em aulas de inglês no ensino médio integrado. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 12, p. 95-119, 2015.
- PREBIANCA, G. ; VIEIRA, M. F. V. ; FINARDI, K. R. Instrução gramatical na era da tecnologia: investigando diferentes abordagens para o ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio Integrado. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, p. 181-214, 2014.
- PREBIANCA, G. V. V. ; CARDOSO, G. ; FINARDI, K. R. Híbridizando a educação e o ensino de inglês: questões de inclusão e qualidade. *Revista do GEL*, v. 11, p. 47-70, 2014
- PORCINO, M.C.S. Tecnologias e metodologias na ensinagem de inglês no Século XXI: elaboração e análise de WebQuests, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- PORCINO, M. C. S.; FINARDI, K. R. Webquests para a Ensinagem de inglês: análises e contribuições. In: João Batista Bottentuit Junior. (Org.). *Metodologia webquest na educação: Teoria e práticas pedagógicas*. 1ed.Rio de Janeiro: Publit, 2015, v. 1, p. 171-201.
- SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- SCHMIDT, E.; COHEN, J. *A nova era digital: como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios*. Tradução Ana Beatriz Rodrigues, Rogério Durst. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.
- SILVEIRA, N. ; FINARDI, KYRIA REBECA . Hybridizing L2 Learning: Insights from an Intact Class Experience. In: *END 2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings*. Lisbon: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), 2015. v. 1. p. 593-597.

SOARES, W.C.S. A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG. 104f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issue in comparative education, teachers college*. Columbia University. May, 12, p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>. Acesso em 31 Ago. 2013.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In SEIDHOLFER, G.C.B. (Ed.) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press. 1995.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. De Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARSCHAUER, M. Of digital divides and social multipliers: Combining language and technology for human development. *Information and communication technologies in the teaching and learning of foreign languages: State of the art, needs and perspectives*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies, 2004.

WARSCHAUER, M. Social capital and access. *Universal access in the information society*, 2. 2003.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.