

Duma Pedagogia Crítica a uma Hiperpedagogia Crítica: Caminhos para a Autonomia no Processo de Ensino-Aprendizagem On-Line

Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz¹

CIDTFF, Universidade de Aveiro
Departamento de Formação em Educação Especial, ESEPF
mariordfcruz@gmail.com

Maria Helena Almeida Beirão Araújo e Sá

CIDTFF, Universidade de Aveiro
helenasa@ua.pt

António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira

CIDTFF, Universidade de Aveiro
moreira@ua.pt

Resumo - Partindo do conceito de pedagogia crítica, procuraremos, neste artigo, explorar caminhos e dar sugestões para a implementação duma hiperpedagogia crítica, emancipatória e para a autonomia no processo de ensino-aprendizagem mediado por computador, que se baseia no desenvolvimento de competências de interação dialógica on-line, de forma a que os aprendentes enformem verdadeiras comunidades de aprendizagem suportadas por três tipos de presença: a didáctica, a social e a cognitiva na linha de Garrison & Anderson (2003) e Séré (2009). Levando a cabo o ciclo de ação-reflexão-nova ação de Freire (2000), acreditamos que é possível que os aprendentes mobilizem, de forma efetiva, processos e suas atividades dialógicas na sua rede de conexões on-line com vista a uma efetiva partilha, transferência e co-negociação de saberes de diversa natureza e com o fim de resolver problemas com que se deparam na sua sociedade glocal.

Palavras-chave – *hiperpedagogia crítica, conetivismo, interação dialógica on-line*

1. Duma pedagogia crítica a uma *hiperpedagogia crítica*

Acreditamos que é apenas na troca, numa atitude conjunta de dar e receber entre docentes e aprendentes, que é possível a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, numa abordagem que implica a convergência de finalidades, conteúdos, estratégias e formas de atuar perante a promoção da (re)construção colaborativa de perspetivas do mundo por parte dos alunos. Referimo-nos aqui a uma abordagem que incide na elaboração de um projeto conjunto que nasce do seio da própria comunidade e da necessidade de resolução de problemas sentidos na mesma.

Deste modo, importa desenvolver uma Pedagogia Crítica, que vê a aprendizagem como um ato de conhecimento realizado a partir de acontecimentos ou situações-problema reais (cf. Giroux, 1997), que implica um posicionamento do aprendente no que se refere a um processo de compreensão, reflexão e crítica sobre os mesmos. Por um lado, esta pedagogia deve ter em conta a verificação de conhecimentos que o aprendente traz para a situação de ensino-aprendizagem. Por outro, esta é uma pedagogia viva, provocadora e efervescente no mundo de hoje, que assume particular

importância no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, que “seeks to tap into the socio-political consciousness that learners and teachers bring with them to the language classroom” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007). Dada a complexidade da sociedade atual em que vivemos, esta pedagogia assume um compromisso com a cidadania, numa perspectiva em que os cidadãos se assumem como *bricoleurs*, buscando soluções para os problemas que surgem na sua e noutras comunidades.

Esta construção de futuros cidadãos críticos requer, dos professores, algo mais do que a simples aprendizagem de métodos pedagógicos. Espera-se, pois, que os docentes, em conjunto com os meios de comunicação, atuem como agentes dinamizadores de saberes que dizem respeito às dimensões culturais, económicas, políticas e sociais, da sociedade em que atuam (Beck-Gernsheim, Butler & Puigvert, 2003; Flecha, Gomez & Puigvert, 2003). Referimo-nos aqui a um processo que implica que docente e aprendente encarem o ensino como algo que deve ocorrer ao longo de toda a vida, funcionando como catalisador para o aparecimento de alternativas criativas para a sociedade.

Segundo esta pedagogia, as escolas voltam a ser lugares de democracia crítica, na qual os aprendentes treinam competências de futuros cidadãos conscientes e pró-ativos. As TIC e a sua imaterialidade, interatividade e instantaneidade (cf. Cabero, 1996) poderão contribuir para esta tendência e para a reconfiguração do próprio sistema educativo, sua organização e dinâmicas de trabalho.

Segundo Cruz, Araújo e Sá & Moreira (2008) e tendo em conta uma pedagogia crítica intercultural, o aprendente de línguas, quando em interação com o Outro, síncrona ou assincronamente, com vista à negociação de saberes socioculturais, desenvolve o ciclo de ação-reflexão-nova ação de Freire (2000). O aprendente começa por agir de acordo com a forma como foi socializado e de acordo com os pontos de vista, saberes, representações, crenças e valores próprios da sua sociedade, que são forçosamente revelados no encontro com o Outro. Num segundo momento, toma consciência do seu próprio ponto de vista em confronto com o de outros aprendentes. Neste contato com pontos de vista diferentes dos seus, relativiza-os e analisa-os numa forma mais crítica e ponderada. Num último momento, age de forma crítica e fundamentada para com uma dada realidade, levando em conta novas perspectivas e entendimentos da situação-problema (Cruz, Araújo e Sá & Moreira, 2008).

Como refere Freitas & Conole (2010:9), esta pedagogia favorecida pelas TIC contribuirá para um processo de ensino-aprendizagem no qual “content will not be delivered to learners but co-constructed with them”. Posto isto, os papéis dos docentes transformam-se com o uso efetivo das TIC, pois passam a assumir-se como guias, mediadores, mas também como desafiadores da própria realidade que os circunda na sua comunidade *glocal*. Também os aprendentes alteram o seu posicionamento relativo ao processo de ensino-aprendizagem, não funcionando como “meros receptores passivos do que lhe é transmitido pelo professor” (Adell, 1996), mas antes apresentando-se como agentes ativos na procura, seleção, processamento e aquisição de saberes, numa perspectiva pró-ativa.

Falamos aqui duma pedagogia que implica os alunos na própria planificação, monitorização e avaliação da sua aprendizagem, ou seja, uma pedagogia que emancipa o próprio aprendente tornando-o autónomo. De acordo com Littlewood (1992), um aprendente autónomo é aquele que tem uma “independent capacity to make and carry out the choices which govern his or her actions”, num processo de ensino aprendizagem em que

“educadores e educandos se embrenham nos problemas e dilemas das situações em que ensinam e aprendem, comprometendo-se a desvendar as forças que os impedem de ir mais longe e a lutar por uma educação que seja cada vez mais justa e democrática. (...)” (Vieira, 2006:1).

Através das TIC, podemos, pois, reconstruir uma prática “re(ide)alista, tendo como objetivo a transformação progressiva e persistente das condições em que se aprende e se ensina”, tendo em conta uma perspectiva em que o aluno é um “sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber”, que encara o processo de ensino-aprendizagem com responsabilidade e com uma “postura pró-activa” (Vieira, 1998:38). Esta pedagogia para a autonomia revela-se, assim, emancipatória tanto de alunos como de docentes, pois vê-os como “critical (rather than passive) consumers and creative producers of knowledge, co-managers of teaching and learning processes, and partners in pedagogical negotiation” (Jiménez Raya *et al.*, 2007).

De fato, o processo de ensino-aprendizagem é um meio de intervenção no mundo, que “implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (Freire, 2007). Referimo-nos aqui a uma pedagogia que implica: a) o desenvolvimento duma responsabilidade social, ou seja, duma consciência de grupo (Jiménez Raya, *et al.*, 2007); b) a fomentação duma consciência crítica perante os contextos de poder em que vivem e influências ideológicas difundidas pelos mesmos, pois se os indivíduos não tiverem uma boa consciência cultural crítica a sua autonomia pode ser enfraquecida (Lamb, 2000); c) um papel pró-ativo por parte dos indivíduos, pois aqueles que tomam a iniciativa de aprender adquirem mais competências, já que estão mais predispostos a aprender mais e melhor (Knowles, 1975).

O ciberespaço, designadamente a Web 2.0 e suas ferramentas, são meios eficazes para o desenvolvimento duma “hiperpedagogia crítica” (Dwight & Garrison, 2003) que liberte os aprendentes, tornando-os capazes de criar saberes no processo de ensino-aprendizagem. De fato, os *blogs*, os *wikis* e os *podcasts* revelam em si potencialidades para ampliar o próprio conhecimento. Posto isto, revela-se necessário dotar os alunos de conhecimentos tecnológicos ou de uma literacia eletrónica, de forma a que sejam capazes de compreender, criticar e modificar as condições sociais e culturais em que vivem, de modo a que se convertam em sujeitos formados, éticos e transformadores, em espaços virtuais. Falamos aqui da possibilidade de tornarmos os nossos aprendentes em verdadeiros

pronetários (Rosnay, 2006), capazes de (re)ler o real, formulando, expondo e argumentando os seus próprios pontos de vida, numa perspetiva crítica, em *blogs, wikis e podcasts*.

2. A co-construção do saber na era do conetivismo: a importância da interação dialógica

Como sabemos, o número de “blogs, emails, texts, and tweets² has gone from zero to numbers in the billions in just a few years” (Williams, Karousou & Mackness, 2011:40), o que acaba por nos fazer repensar a própria aprendizagem como um processo contínuo que vê o saber como algo dinâmico. Tendo em conta esta realidade na nossa sociedade digital atual, emergem novas teorias de aprendizagem que nos parecem descrever melhor como se processa a aprendizagem em rede, numa era em que os conhecimentos podem perder a sua validade de dia para dia. O conetivismo, em particular, procura descrever redes de sucesso (diversidade, autonomia, abertura e conetividade) e práticas que levam a tais conexões, tanto pessoal como interpessoalmente, que podem ser caracterizadas como de modelagem e demonstração (no caso do professor) e de prática e reflexão (no caso do aprendente) (Downes, 2007). Trata-se de uma abordagem que apresenta algumas afinidades com os pressupostos da pedagogia para a autonomia, pois postula que o aprendente assuma uma postura crítica, emancipatória e desenvolva uma abertura para o diálogo. Como [Ravenscroft](#) (2011:139) indica, é pertinente desenvolver uma abordagem socioconstrutivista do conetivismo, baseada nas dimensões dialética e dialógica, tendo em vista que é necessário reconfigurar o processo de ensino-aprendizagem de forma a desenvolver nos aprendentes competências de “to think, reason, and analyse” ([Siemens](#), 2004), tornando o ensino “a more democratic environment where communication becomes exploratory and contingent on everyone’s expectations, interests and concerns” ([Jiménez Raya, et al.](#), 2007).

Neste contexto, a Web 2.0 e suas ferramentas são “a new landscape for dialogue” ([Ravenscroft](#), 2011:139), pois são favoráveis ao desenvolvimento de processos de “critical inquiry, reflection, and negotiation” (idem). Assim sendo, nos *blogs, podcasts* ou *wikis*, as opiniões e/ou os saberes dos aprendentes em interação nestes “dialogic spaces” ([Wegerif](#), 2007) são normalmente clarificadas, contestadas e esclarecidas através de um diálogo crítico, tendo em atenção que “it is only the clash of different voices that gives meaning” ([Ravenscroft, Wegeriff & Hartley](#), 2007:43).

O principal pressuposto do conetivismo é que os aprendentes se conectam a outros, enformando uma comunidade de aprendizagem, que alimentam com saberes através duma interação dialógica e dialética, através da qual o saber existe e é distribuído por múltiplos interlocutores. A criação de conhecimento e a própria aprendizagem dependem da diversidade de opiniões e da multiplicidade de redes de conexões interdisciplinares de saberes (cf. [Kop & Hill](#), 2008).

Ilustrando o que acabámos de expor, focaremos agora a nossa atenção num exemplo de um projeto que tem por base os pressupostos conetivistas: o projeto InterLoc³ que consiste num bom exemplo de um projeto implementado em instituições do ensino superior com a colaboração de 350 alunos e 10 docentes. Trata-se de um projeto que está em curso há 10 anos e que tem como objetivo

principal a criação de jogos de diálogo digitais para promover o estímulo à aprendizagem, ao pensamento crítico e criativo, ao questionamento coletivo, através da combinação de interação síncrona em grupo e de atividades de foro mais interpessoal.

A plataforma InterLoc fomenta um ambiente pedagógico que é propício à aprendizagem através da interação dialógica. Nesta plataforma, os aprendentes participam em discussões sobre temas específicos, de acordo com regras:

“All contributions or replies are made using move categories (*inform, question, challenge, etc.*) and further scaffolded through using specific locution openers (*I think . . ., I disagree because . . ., Let me elaborate . . . etc.*) that have to be used to perform the dialogue. Similarly, rules about the legitimate and logical responding openers, based on the specific openers that are replied to, are offered selectively, but these can be overridden where necessary. The model of turn taking is incorporated to ensure that the dialogues support “listening” to others’ contributions, fairly balanced patterns of contribution, and, generally, the sort of coherent sequencing that results in reasoned discourses” ([Ravenscroft, 2011:150](#)).

Assim sendo, e através das atividades dialógicas acima referidas, os aprendentes desenvolvem uma argumentação colaborativa que oscila entre a concordância (“Eu penso que...”; “Eu concordo...”), a procura de esclarecimento (“Pode falar mais sobre...?”; “Pode dar exemplos?”; “Porquê?”) e a discordância (“Eu não concordo... porque...”) ([Ravenscroft, 2009: 152-3](#)). Na figura que se segue observamos um exemplo do tipo de atividades dialógicas desenvolvidas na plataforma InterLoc:

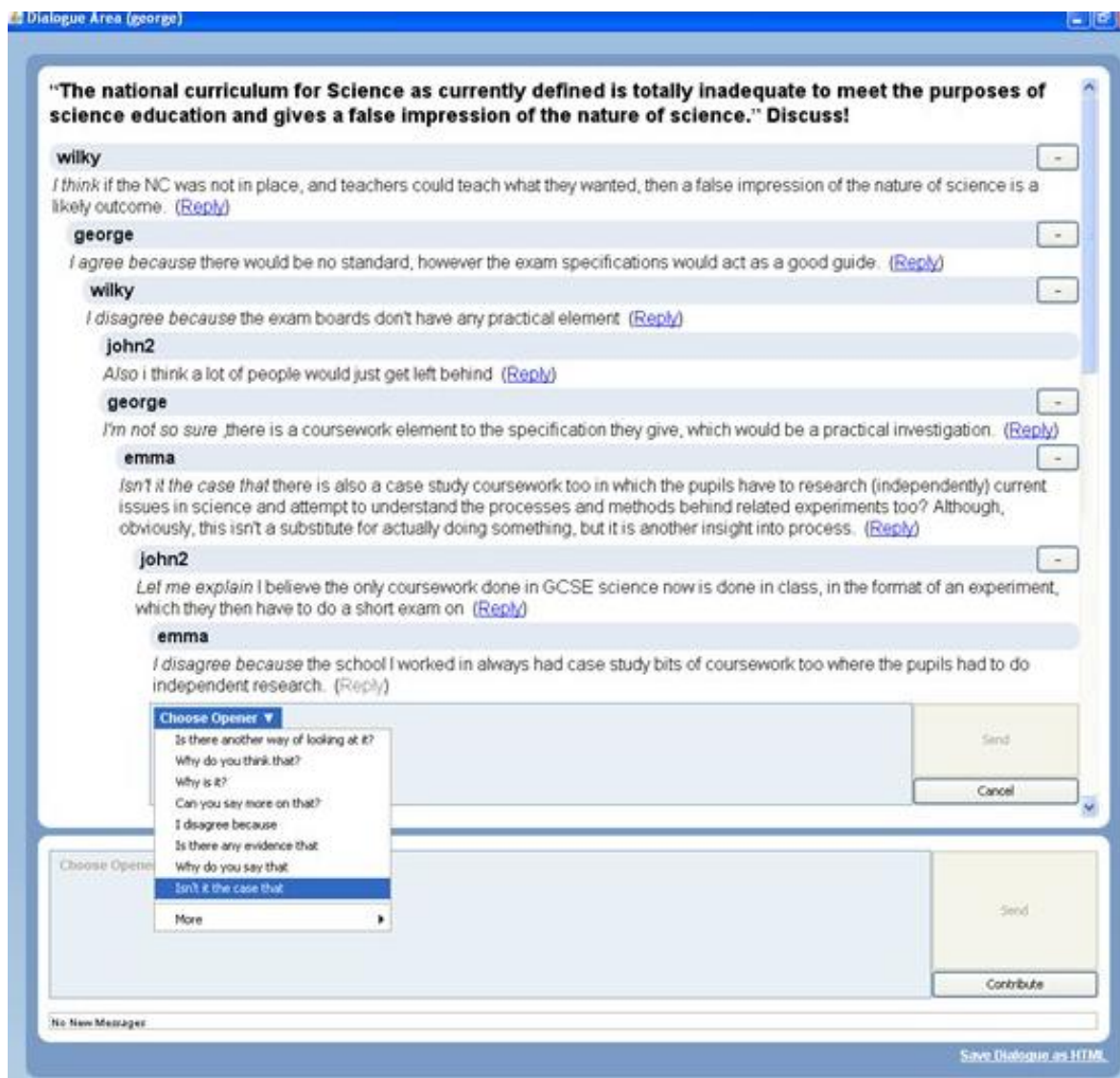


Figura 1: Exemplo de um diálogo crítico na plataforma InterLoc

Segundo Garrison & Anderson (2003), a interação *on-line*, em contextos educativos, desenrola-se tendo em atenção três tipos de dimensões: a presença social, a presença cognitiva e a presença didáctica. Na construção e partilha do saber, ao formar conexões entre e intracomunidades de aprendizagem, espera-se que o aprendente desenvolva estas dimensões. No esquema que se segue descrevemos as categorias e marcas interacionais de cada uma destas dimensões, a partir de Garrison & Anderson (2003) e Séré (2009):

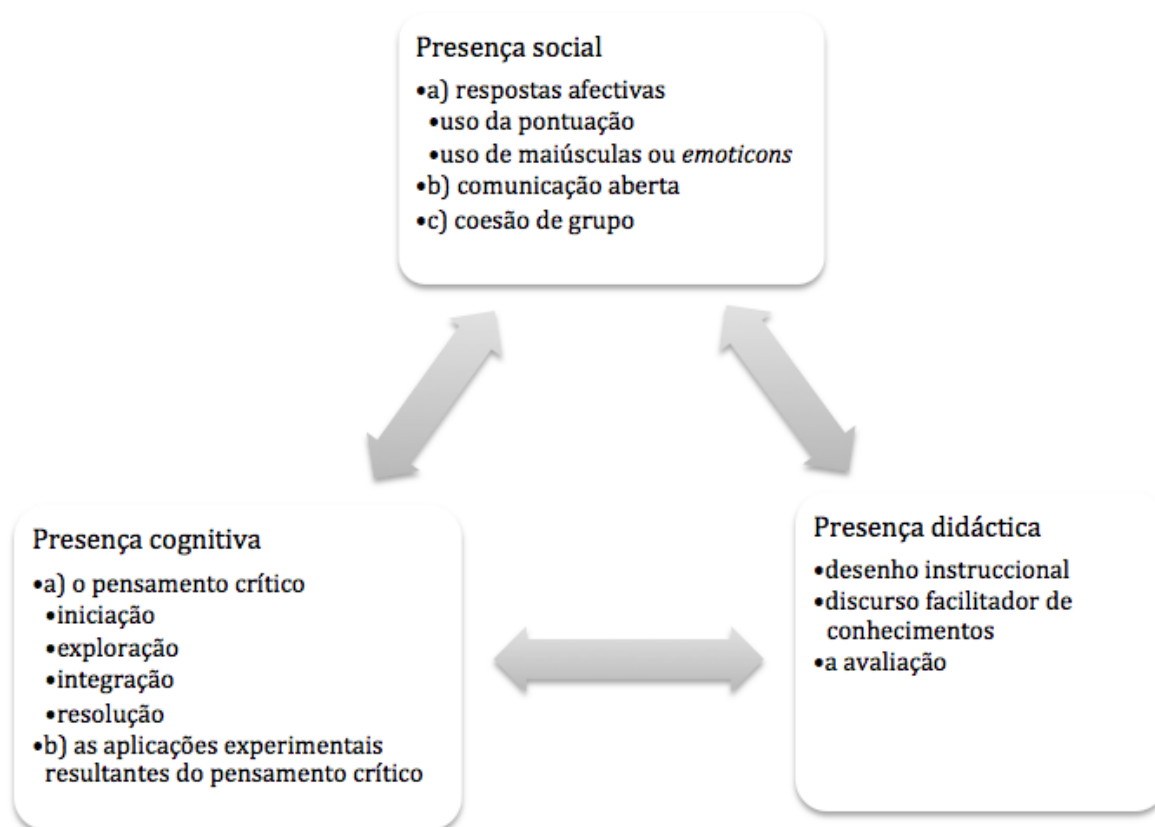


Figura 2: Dimensões das interações em contextos de aprendizagem *on-line*
(adaptado de Garrison & Anderson, 2003; Séré, 2009).

A dimensão social diz respeito à “habilidad de los participantes de una comunidad de trabajo dedicada a la construcción del conocimiento de proyectarse social y emocionalmente, como gente <<real>> (con toda su personalidad), en el medio de comunicación utilizado” (Séré, 2009:208), tendo em conta respostas afetivas, em todo o tipo de trocas efetuadas e na própria cumplicidade e motivação que são criadas, que se fazem sentir no uso de *emoticons* ou *smileys* (recursos expressivos do teclado). Por sua vez, a dimensão de presença cognitiva permite “el progreso del análisis, la construcción y la confirmación del sentido y de la comprensión dentro de una comunidad de aprendientes mediante un discurso, y una reflexión que se desarrollan en textos basados en la comunicación” (Séré, 2009), envolvendo a iniciação a uma determinada pedagogia, a exploração de um problema, a integração de saberes partilhados e co-construídos e a resolução da situação-problema, pelo uso crítico dos saberes adquiridos anteriormente e experiências. Os mecanismos interativos colaborativos que suportam estas fases são: a) a discussão de ideias; b) os pedidos de esclarecimento e os pedidos de informação acrescida relativos a dúvidas de diferente natureza. Assim sendo, as intervenções desta dimensão oscilam entre uma natureza expositiva e as trocas argumentativas.

Quanto à presença didáctica, esta dimensão implica a organização didáctica do ambiente de aprendizagem, o próprio discurso facilitador de saberes e também a autoavaliação e heteroavaliação

do trabalho desenvolvido (Séré, 2009:219-220). Num outro estudo, Cruz (2005) identifica três grandes processos de negociação, que concretizam as dimensões apresentadas anteriormente, a partir de um corpus com sequências de chat, resultantes de encontros virtuais realizados entre alunos do ensino superior português e norte-americano:

Processos de negociação	Atividades dialógicas
	a. Confirmação/corroboração
	*com exemplo
	*sem exemplo
1. <i>Concordância</i>	b. reformulação
	c. acrescentamento
	d. pedido de esclarecimento
	e. refutação/contradição
2. <i>Dúvida</i>	*com exemplo
	*sem exemplo
	f. abandono do tópico
	g. alternância códica
	1. alternância como expressão de afetos
	2. alternância como afirmação do eu
	3. alternância como gestão de saber
	4. alternância como verificação de sentido
	h. uso de recursos expressivos do teclado
3. <i>Discordância</i>	1. Smileys/emoticones
	2. uso de maiúsculas
	3. aliteraões
	4. escrita fonética
	5. onomatopeias
	6. interjeições

Tabela 1: Processos de negociação e atividades dialógicas na comunicação *on-line* síncrona (Cruz, 2005)

A concordância, a dúvida e a discordância concretizam-se e materializam-se, por sua vez, em atividades dialógicas de confirmação, reformulação, pedidos de esclarecimento, abandono do tópico, de alternância códica e de uso de recursos expressivos do teclado. Trata-se de uma abordagem que apresenta algumas afinidades com a dos projetos que anteriormente apresentámos.

3. Por um modelo de implementação da pedagogia crítica no processo de ensino-aprendizagem *on-line*: sugestões e conclusões

Tendo em conta o exposto atrás, apresentamos neste capítulo um possível modelo de implementação de uma pedagogia crítica para a autonomia no processo de ensino-aprendizagem de línguas *on-line*. De forma a ilustrar melhor as atividades dialógicas a desenvolver pelos aprendentes no processo de ensino-aprendizagem *on-line*, tomaremos como exemplo algumas produções realizadas por alunos no âmbito do projeto *2ndschooleu*⁴ (Cruz, Araújo e Sá & Moreira, 2008, 2009), em que alunos do ensino secundário do espaço europeu (Bélgica, Búlgaria, Grécia, Polónia, Portugal e Suécia) foram convidados a integrar uma comunidade de aprendizagem virtual com vista à análise de notícias e acontecimentos da atualidade social glocal através de uma plataforma com ferramentas Web 2.0 (chats, fóruns, *blogs*, *wikis*, entre outras), tendo em atenção uma pedagogia crítica para a autonomia e o desenvolvimento do ciclo de ação-reflexão-nova ação de Freire (2000). Não se pretende aqui explorar de forma exaustiva este projeto, mas sim ilustrar e materializar possibilidades de implementação de uma abordagem da pedagogia crítica no processo de ensino-aprendizagem de línguas *on-line*, através duma apresentação rápida dos processos, tarefas e fases levadas a cabo.

Partindo do desenvolvimento do ciclo de ação-reflexão-nova ação de Freire (2000), cremos que, numa primeira fase de implementação, os aprendentes partilham e confrontam diferentes tipos de informação. Focando a nossa atenção no exemplo do nosso projeto, ao usar chats e fóruns preparatórios, os aprendentes tiveram oportunidade de, numa primeira fase, se conhecer e desenvolver estimular a sociabilidade, contribuindo para a emergência duma presença social na comunidade virtual de aprendizagem. Através das ferramentas de chats e fóruns, os aprendentes do projeto *2ndschooleu* escolheram temáticas para trabalhar, tendo estas surgido da necessidade de explorar e resolver situações-problema, como a anorexia, as touradas, o aquecimento global (entre outras), com os quais se deparavam na sua sociedade glocal, organizando-se em e escolhendo as suas equipas de trabalho, formadas por alunos das diferentes nacionalidades envolvidas e um docente (por equipa) que teria a função de mediador, e, ainda, selecionando um produto específico para dar a conhecer o seu trabalho (um *blog*, um *wiki*, uma apresentação *GoogleDocs*, entre outros). Nesta fase, respeitante ao momento de ação do ciclo de Freire, estavam já em condições para partilhar os seus saberes e crenças relativas aos tópicos por eles escolhidos, através de sessões de chat, fóruns e, ainda, *blogs*, *wikis* e apresentações *GoogleDocs*.

Numa segunda fase de implementação, a reflexão, os aprendentes têm a possibilidade de descobrir inconsistências nessas informações, estabelecendo relações entre os diferentes tipos de saber, para organizar e transferir conhecimento com base nessas novas relações, havendo ainda

lugar para a testagem e verificação de hipóteses anteriormente levantadas com base nesses novos saberes. Tomando como exemplo o nosso projeto, ao partilhar informação, os aprendentes entram em concordância, *endividamento* ou discordância em termos de crenças, provocando uma análise crítica e verificação dessa mesma informação por parte dos mesmos. Algumas equipas debatem-se mesmo com opiniões opostas no seu seio. Por exemplo, é o caso da equipa que trabalha a situação-problema das touradas, que tem membros que defendem a sua abolição e outros que apresentam razões culturais para a sua continuidade.

Numa última fase de implementação, a nova ação crítica, dá-se lugar a uma aplicação das novas construções de sentido. traduzidas numa nova ação baseada nas aprendizagens críticas e sustentadas que entretanto fizeram no encontro virtual plurilingue (Melo, 2006). É nesta fase que os aprendentes do nosso projeto agem em conformidade com as novas aprendizagens realizadas, co-construídas e negociadas nos chats, fóruns, blogs e wikis. Tomando como referência as situações-problema da anorexia e das touradas, os aprendentes lançam mesmo petições *on-line* com vista a uma tomada de posição efetiva da Comissão Europeia quanto a estes tópicos.

Estas fases referentes ao ciclo de ação-reflexão-nova ação de Freire (2000) materializam-se, atualizam-se e desenvolvem-se através de atividades dialógicas e discursivas, a levar a cabo pelos alunos, e que têm como objetivo a partilha e negociação de conhecimento. Estas atividades discursivas enformam os três tipos de presenças próprias dos ambientes de aprendizagem virtuais que, ou seja, a presença social, a presença cognitiva e a presença didáctica, na linha de Garrison & Anderson (2003) e Séré (2009). Tendo em conta que estas dimensões não são estanques, sendo as suas atividades dialógicas ou discursivas atualizadas sempre que se revele necessário, podemos descreve-las da seguinte forma, ilustrando a sua descrição com enunciados eletrónicos produzidos pelos aprendentes:

- a) quanto à presença social, enquanto dimensão que diz respeito a uma comunicação aberta fomentadora da coesão da comunidade ou grupo:
 - a . dar opiniões (“I believe they know nature better than us⁵”);
 - b . formular questões (“And what about coast erosion???”);
 - c . solicitar ajuda (“Jonas: how the website works”);
- b) quanto à presença cognitiva, enquanto dimensão que envolve o pensamento crítico e a sua exploração no discurso:
 - a . concordar (“Yes, it is really sad... I can't imagine how much penguins and polar bears are suffering now... :()”);
 - b . entrar em desacordo (“I can tell you plenty of reasons to contradict what you refer”);
 - c . explicar algo (“If you go to this web address <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1176980,00.html>, you will see how bad things are...”);

c) quanto à presença didáctica, enquanto dimensão que envolve todo o discurso facilitador da construção do conhecimento e instruções no sentido do seu desenvolvimento:

- d . dar ajuda (“Gotinata_m: it is a movement”);
- e . corrigir (“Gotinata_m: do not puit that ion the blog... don’t understand your ideas”);
- f . coordenar o trabalho (“Maria, if you want to talk about the subject of work, I can go to the internet at the time that you can go, and we could talk.”)
- g . avaliar o trabalho (“natasha: liked it”).

Partindo das fases do ciclo de ação-reflexão-nova ação de Freire (2000) e da aplicação do modelo de presenças social, cognitiva e didáctica de Garrison & Anderson (2003) e Sére (2009), acreditamos que é possível implementar uma pedagogia para a autonomia que posiciona o aluno como selecionador cirúrgico duma situação-problema da sua comunidade glocal para a debater, no processo de ensino-aprendizagem de línguas *on-line*. Fazendo parte de uma verdadeira comunidade de aprendizagem virtual, os aprendentes passam a agir autonomamente, experimentando o seu pensamento crítico, através de partilhas de opinião, questionamentos, concordâncias e discordâncias, sempre sustentadas por investidas dos professores envolvidos. É, assim, possível que os aprendentes se tornem verdadeiros *pronétarios* (Rosnay, 2006), capazes de sustentar autónoma e criticamente os seus próprios pontos de vista e tentar convencer os outros a agir da mesma forma.

Notas

1. Bolseiro de Doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.
2. Tweets são mensagens que se criam e partilham na plataforma de micro-blogs Twitter. Para mais informações, consultar o sítio: <http://www.twitter.com>.
3. Para mais informações, consultar o sítio <http://www.interloc.org.uk/>.
4. Neste projeto eTwinning, no âmbito da tese de Doutoramento em Didática e Formação de Mário Cruz, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá e Professor Doutor António Moreira, os aprendentes escreveram blogs, wikis e outros tipos de documentos eletrónicos, tendo analisado tópicos como o aquecimento global, anorexia, direitos dos animais e a política, entre outros. Para mais informações sobre este projeto é favor consultar o sítio <http://www.2dnschool.eu>.
5. Optámos por não alterar as produções dos alunos, no que se refere a eventuais correções necessárias.

Referências bibliográficas

- Adell, J. (1996). Hacia la sociedad del aprendizaje. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7). Obtido em http://www.puc.cl/curso_dist/cbc/ntecnol2.html.
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J. & Puigvert, L. (2003). *Women and social transformation*. New York: Peter Lang.
- Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*, 3, 14-25.
- Cruz, M. (2005). *Cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Cruz, M., Araújo e Sá, M. & Moreira, A. (2008). The development of critical cultural conscience in virtual learning communities. *International Journal of Humanities*, 6 (6), 59-76.
- Cruz, M., Araújo e Sá, M. & Moreira, A. (2009). Pronetaires: (re)educating students to rethink society in a virtual learning platform. Comunicação apresentada em EDULEARN09 Valencia.
- Downes, S. (2007). What connectivism is. Obtido em <http://www.downes.ca/post/38653>.
- Dwight, J., & Garrison, J. (2003). A manifesto for instructional technology: hyperpedagogy. *Teachers College Record*, 105 (5), 699-728.
- Flecha, R., Gomez, J. & Puigvert, L. (2003). *Contemporary sociological theory*. New York: Peter Lang.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz Terra.
- Freitas, S., & Conole, G. (2010). The influence of pervasive and integrative tools on learners' experiences and expectation of study. In Sharpre, R. et al. (Eds.), *Rethinking learning for a digital age*. London: Routledge, 15-30.
- Garrison, D., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century. A framework for research and practice*. London: Routledge Falmer.
- Giroux, H. (1997). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Granby: Bergin & Garvey.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Kop, R. & Hill, A. (2008). Connectivism: learning theory of the future or vestige of the past? *Informational Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (3).
- Littlewood, W. (1992). *Teaching oral communication*. Oxford: Blackwell.
- Melo, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ravenscroft, A. (2011). Dialogue and connectivism: a new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 12.3., Obtido em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/934>.
- Ravenscroft, A., Sagar, M. Baur, E. & Oriogun, P. (2009). Ambient pedagogies, meaningful learning and social software. In S. Hatzipanagos & S. Warburton (eds.), *Social software & developing community ontologies*. Hershey, PA: IG1 Global Publishing, 415-433.
- Rosnay, J. (2006). La révolte du pronétariat: des mass média aux média des masses. Obtido em <http://www.pronetariat.com/livre/>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: a learning theory for the digital age. Obtido em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.

- Séré, A. (2009). Las interacciones en las plataformas e-learning: del mito a la realidad. In C. Alonso & M. d. Barrio (Eds.), *Las plataformas de aprendizaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2006). Pedagogia para a autonomia: construir uma prática re(ide)alista. In F. Vieira (org.), *Cadernos 4. Grupo de trabalho - Pedagogia para a autonomia*. Braga: Universidade do Minho.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic, education and technology: expanding the space of learning*. New York: Springer-Verlag.
- Williams, R., Karasou, R. & Gumtau, S. (2008). Affordances for learning and research (Final Project report for the Higher Education Academy). Obtido em <http://learning-affordances.wikispaces.com/Project+Report>.

