

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

WELMA JÚLIA SANTOS DE LIMA

**NARRATIVA DE UMA VIAGEM EM ALTO-MAR: NAVEGANDO POR ENTRE  
RELATOS DE ALUNOS DE INGLÊS E ESPANHOL SOBRE O USO DA  
WEBQUEST NO CURSO DE LETRAS DA UFAL**

MACEIÓ – AL

2013

WELMA JÚLIA SANTOS DE LIMA

**NARRATIVA DE UMA VIAGEM EM ALTO-MAR: NAVEGANDO POR ENTRE  
RELATOS DE ALUNOS DE INGLÊS E ESPANHOL SOBRE O USO DA  
WEBQUEST NO CURSO DE LETRAS DA UFAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

MACEIÓ - AL

2013

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos**

L732n      Lima, Welma Júlia Santos de.  
Narrativa de uma viagem em alto-mar : navegando por entre relatos de alunos de inglês e espanhol sobre o uso da webquest no curso de letras da UFAL / Welma Júlia Santos de Lima. – 2013.  
87 f.

Orientador: Sérgio Ifã.  
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística : Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 76-79.  
Anexos: f. 80-87 .

1. Webquest. 2. Linguística – Pesquisa narrativa. 3. Línguas adicionais. 4. Letramento crítico. 5. Línguas – Ensino. I. Título.

CDU: 800.73:37.025



UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA



PPGLL

## TERMO DE APROVAÇÃO

WELMA JÚLIA SANTOS DE LIMA

Título do trabalho: "NARRATIVA DE UMA VIAGEM EM ALTO-MAR: NAVEGANDO POR ENTRE RELATOS DE ALUNOS DE INGLÊS E ESPANHOL SOBRE O USO DA WEBQUEST NO CURSO DE LETRAS DA UFAL"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Sérgio Iria (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

Waléria de Melo Ferreira, (Unel/Ifal)

Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares (PPGLL/UFAL)

Maceió, 8 de março de 2013.

## AGRADECIMENTOS

A Deus porque dEle e por Ele e para Ele são todas as coisas.

À Universidade Federal de Alagoas e ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, que foram os canais que me levaram ao conhecimento e permitiram que eu aprendesse o que é fazer pesquisa.

De forma muito especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Sérgio Ifa que foi e tem sido um grande exemplo do que é ser um “professor”. Suas palavras condizem com suas ações e elas me fizeram chegar até aqui. Muitíssimo obrigada!

À Prof. Flávia Colen por tão gentilmente convidar-me a ministrar a oficina sobre WQ em sua turma de língua espanhola, dando-me a oportunidade de iniciar a pesquisa com seus alunos.

À Caroline Ferreira pela brilhante ideia de criar a página *Cuéntame tu historia* na rede social *Facebook*, para que não perdesse de vista os tripulantes de NTELE. Sou muito grata a você!

Aos tripulantes de NTELI e NTELE por aceitarem navegar comigo nesta pesquisa, sem vocês este trabalho não seria possível.

Ao Prof. Dr. Paulo Rogério Stella e à Prof. Dra. Roseanne Rocha Tavares, que participaram de minha banca de qualificação. Sou grata por cada contribuição dada que ajudou a dar qualidade a este trabalho.

Aos meus pais José Wilson de Lima e Maria Josefa de Lima e ao meu irmão Wilson Jorge Santos de Lima, que tanto fizeram por mim para que obtivesse conquistas nesta vida. Eu os amo imensamente!

Ao meu esposo Tiago Sadrak Araújo dos Santos por tanto me incentivar nos estudos quando já me sentia desmotivada e por tanta compreensão nas minhas ausências. Te amo!

A minha amiga-irmã, Amanda Cunha, que mesmo distante esteve torcendo por cada conquista minha. Te amo, amiga!

A você, Marília Rocha Vieira, pelas trocas que fizemos ao longo desta jornada acadêmica, e claro, pela amizade que construímos neste período.

Aos meus colegas de estudo da pós: José Assis, Rodolfo, Cláudia, Cataline, Rosângela e Poli pelos momentos de troca de experiências e por juntos aprendermos sobre quem somos como pesquisadores. Bons momentos!

Aos meus irmãos na fé: Bruna, Camila e Jackson que, pacientemente, me ouviam falar da “quilha do barco” e de tudo que se referia a minha dissertação. Foi muito bom compartilhar com todos vocês este momento da minha vida.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar duas Webquests em Línguas Adicionais (*Los Falsos Amigos*, em espanhol; *A London Tour*, em inglês) e a partir do que observei nestas WQs, baseando-me nos relatos dos participantes (os tripulantes) que as manusearam, busquei acrescentar nelas a proposta do Letramento Crítico. Para dar conta do que investiguei, o trabalho tem um aporte teórico sobre o Ensino de Língua Adicional e as Tecnologias (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2001; KENSKI, 2007), o Letramento Crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), a ferramenta WebQuest (SÁNCHEZ, 2009; ABAR & BARBOSA, 2008; DODGE, 1995; 1998) e a discussão do conceito de Motivação (DÖRNYEI, 2001). Escolhi a Pesquisa Narrativa (PN) como metodologia para esta pesquisa qualitativa, guiando-me pela perspectiva adotada por CLANDININ e CONNELLY (2004; 2011). A pesquisa foi realizada em uma turma com 12 alunos de espanhol (sendo 2 tripulantes focais) e 14 de inglês (5 tripulantes focais) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Os alunos participaram de oficinas sobre a WQ organizada pela pesquisadora e neste contexto, eles realizaram atividades com as WQs supracitadas, posteriormente, escreveram relatórios a partir dessa experiência. No decorrer das oficinas, os alunos responderam a um questionário sobre questões relacionadas ao uso das Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Adicionais. A partir dos questionários e dos relatos escritos dos alunos obtive alguns resultados. Os primeiros resultados revelam que o uso da WQ é uma novidade como ferramenta que pode auxiliar ao professor para dar uma aula diferenciada e atraente, e para o aluno que poderá construir conhecimento em um ambiente que muitas vezes é usado por ele como entretenimento. Todavia, compreendo que tudo depende de fato de como o professor irá conduzir uma atividade com a WQ. Mais resultados revelam que o tema da WQ é o ponto crucial para alcançar os objetivos e a relação entre temática das aulas de línguas adicionais e motivação é muito forte. Quanto mais distante da realidade do aluno for o assunto abordado na WQ, menos motivado ele ficará para participar de uma atividade como esta. Sendo assim, apropriar-se da ferramenta WQ com atividades fundamentadas no letramento crítico me parece ser a força motriz que pode me impulsionar a ver diferentes e múltiplas possibilidades de ensinar e aprender uma Língua Adicional.

**Palavras-chave:** Webquest. Pesquisa Narrativa. Línguas Adicionais. Letramento Crítico.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar dos Webquests en Lenguas Adicionales (*Los Falsos Amigos*, en español; *A London Tour*, en inglés) y partiendo de lo observado en estas WQs, basándome en los relatos de los participantes (los tripulantes) que las manosearon, busqué añadir a ellas la propuesta del Letramiento Crítico. Para dar cuenta de lo investigado, el trabajo tiene un aporte teórico sobre la Enseñanza de Lengua Adicional y las Tecnologías (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2001; KENSKI, 2007), el Letramiento Crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), la herramienta WebQuest (SÁNCHEZ, 2009; ABAR & BARBOSA, 2008; DODGE, 1995; 1998) y Motivación (DÖRNYEI, 2001). He elegido la Pesquisa Narrativa (PN) como metodología para esta pesquisa cualitativa, guiándome por la perspectiva adoptada por CLANDININ y CONNELLY (2004; 2011). La pesquisa fue realizada en un grupo con 12 alumnos de español (con 2 tripulantes focales) y 14 alumnos de inglés (5 tripulantes focales) de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Alagoas. Los alumnos habían participado de cursos sobre la WQ organizados por la investigadora y en este contexto, ellos habían realizado actividades con las WQs supra citadas, posteriormente, habían escrito relatorios a partir de esta experiencia. Con el pasar del curso, los alumnos habían respondido a un cuestionario con asuntos relacionadas al uso de las Nuevas Tecnologías y La Enseñanza de Lenguas Adicionales. A partir de los cuestionarios y de los relatos escritos de los alumnos he obtenido algunos resultados. Los primeros resultados revelan que el uso de la WQ es una novedad como herramienta que puede auxiliar al profesor para dar una clase diferenciada y atrayente, y para el alumno que podrá construir su conocimiento en un ambiente que muchas veces es usado por él como entretenimiento. Sin embargo, comprendo que todo depende del hecho de como el profesor va a conducir una actividad con la WQ. Otro resultado muestra que el tema elegido para una WQ ha demostrado ser el punto clave para que los objetivos sean alcanzados y que había una fuerte relación entre: temática para clases de lenguas adicionales y motivación. Cuanto más lejos de la realidad del alumno el asunto abordado en la WQ, menos motivado él quedará para participar de una actividad como esta. Entonces, apropiarse de la herramienta WQ con actividades fundamentadas en el letramento crítico me parece ser la fuerza motriz que puede impulsar a ver diferentes y múltiples posibilidades de enseñar y aprender una Lengua Adicional.

**Palabras-clave:** Webquest. Pesquisa Narrativa. Lenguas Adicionales. Letramiento Crítico.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Principais conceitos do Letramento Crítico.....	22
TABELA 2 – Rubrica de Avaliação da WQ A London Tour.....	28
TABELA 3 – Los Falsos Amigos do site espanhol.org.....	69
TABELA 4 – Atividade com os heterosemânticos em espanhol do site Brasil Escola.....	70
TABELA 5 –Artigo científico sobre os heterosemânticos.....	71
TABELA 6– Rubrica de Avaliação da WQ Los Falsos Amigos.....	73

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Tripulantes de NTELI e suas descrições.....	38
QUADRO 2 – Tripulantes de NTELE e suas descrições.....	39
QUADRO 3 – Questionário da oficina sobre WQ.....	40
QUADRO 4 – Instrumentos para a coleta dos dados.....	41
QUADRO 5 – Relação dos conceitos da WQ com o Letramento Crítico.....	76

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Dados obtidos nos questionários das oficinas sobre WQ ofertadas à disciplina eletiva Novas Tecnologias e Ensino de Línguas, da FALE/UFAL, no 2º semestre de 2011.....	43
---	----

## SUMÁRIO

### 1 INTRODUÇÃO

1.1 A Capitã encantada: a descoberta da WQ

1.2 Diário de Bordo: O encontro com a Pesquisa Narrativa

### 2 A QUILHA DO BARCO: CONHECENDO A BASE TEÓRICA

2.1 Ensino de Língua Adicional e as Tecnologias.....18

2.2 Letramento Crítico: Aprender para transformar.....21

2.3 WebQuest: A descoberta de uma nova possibilidade para aulas de Língua Adicional

2.3.1 A origem do modelo Webquest.....23

2.3.2 Elementos Estruturantes.....24

2.3.3 Introdução

2.3.4 Tarefa.....25

2.3.5 Processo.....26

2.3.6 Avaliação.....27

2.3.7 A avaliação da WQ.....29

2.3.8 Motivação.....30

### 3 NAVEGANDO EM ÁGUAS DESCONHECIDAS: METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Ela também faz parte da Quilha: A Linguística Aplicada.....32

3.2 Pesquisa Narrativa..... 33

3.2.1 A questão das metáforas.....35

3.3 Contexto de Pesquisa.....36

3.4 Os tripulantes.....37

3.4.1 Tripulantes de NTELI.....37

3.4.2 Tripulantes de NTELE.....38

3.5 Içando o Velame: Instrumentos e Procedimentos de coleta.....39

3.6 Em direção ao Leme: Procedimentos de Interpretação dos dados...42

## **4 LEME À MÃO: SEGUINDO AS DIREÇÕES INTERPRETATIVAS DA PESQUISA NARRATIVA**

4.1. Maria: A tripulante Imaginativa .....	45
4.2. Pedro: O tripulante Cultural .....	49
4.3 Bruna: A tripulante Desmotivada.....	50
4.4. Cássio: O tripulante Motivado.....	53
4.5. Jackson: O tripulante Disperso.....	54
4.6. Navegando em <i>A London Tour</i> com os tripulantes de NTELI.....	56
4.7. Navegando em <i>Los Falsos Amigos</i> com os tripulantes de NTELE.....	62
4.8. Mar calmo nunca fez bom marinheiro: Buscando o Letramento Crítico Em <i>A London Tour</i> e em <i>Los Falsos Amigos</i> .....	70
4.9. Ajustando as velas para chegar ao destino: Letramento Crítico em <i>A London Tour</i> e em <i>Los Falsos Amigos</i> .....	72
<b>5 ANCORANDO O BARCO PROVISORIAMENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>80</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Quem não gosta de viajar? E você passageiro, me pergunta: “Que é viajar?” Eu respondo com uma palavra: “É avançar!” Experimente isso em você, que nunca esteja satisfeito com aquilo que você é, para que seja aquilo que ainda você não é. Avance sempre! Não fique parado no caminho. Você é convidado a fazer uma viagem comigo. Uma viagem ao academicismo, em busca de mais conhecimento. Pode entrar no barco, pois como *capitã*, conduzirei você por mares pouco navegáveis.

Primeiramente, apresento o que me motivou a fazer esta viagem. A minha experiência com a Webquest foi quem influenciou em minha escolha para fazer o mestrado e permitiu que eu descobrisse o que é ser uma pesquisadora e o meu encontro com a Pesquisa Narrativa, que é a metodologia que me proporcionou navegar por novos mares, e como uma boa capitã, que viaja em alto-mar, poder vivenciar e contar histórias.

## 1.1 A Capitã encantada: a descoberta da WQ

Quero registrar minha experiência com a WQ, aproveitando para explicar o porquê da metáfora “capitã encantada”. Existem palavras que ecoam em nossa memória com o passar do tempo e a palavra “encantada” foi a que ficou marcada em mim, por que em meu processo de seleção de mestrado, esse foi o adjetivo atribuído a mim por uma professora. Pareceu-me que a WQ não era tão relevante para uma pesquisa acadêmica e que eu estava apenas “encantada” com o tema.

Tudo começou assim: No segundo semestre de 2010, estava cursando uma especialização por nome: *Ensino de Língua Estrangeira Moderna/Espanhol*, em uma instituição particular, aqui mesmo em Maceió. Um curso com uma grade de disciplinas vasta e interessante. E foi na disciplina *Novas Tecnologias e Ensino de Línguas* que tive o primeiro contato com a WQ. O professor organizou um seminário para que fossem apresentados sobre diversos temas relacionados com o uso das TICs. E por meio de sorteio, o tema sobre a WQ veio ao meu encontro. Nunca havia lido nem escutado algo sobre o tema até aquele momento. A WQ era realmente novidade para mim! Diante de tudo que obtive com a pesquisa para

aquele seminário, interessei-me mais sobre a ferramenta e pensei: “Por que não fazer uma pesquisa para o mestrado sobre a WQ?” Foi então que uni duas coisas que muito me instigam: o ensino de língua espanhola e a própria WQ.

Seguindo a minha trajetória acadêmica, no período da seleção para o mestrado, que foi em dezembro de 2010, havia passado na primeira, de três etapas, da seleção: a prova escrita. Na segunda, que era meu maior desafio, fiz a defesa do projeto de pesquisa. Quanta tensão! E quando uma das professoras da banca me argüia, fazia o seguinte comentário: “-Acho que você está encantada com a WQ!” Eu não respondi no momento ao comentário dela, mas agora que estou prestes a concluir esta jornada de mestranda e posso responder aquela pergunta inicial: “-É, professora, realmente estou encantada com a WQ”.

Mas quero ressaltar que este encantamento está fundamentado nas idas e vindas aos textos teóricos, aos relatos dos demais tripulantes, aos questionários das oficinas, e até mesmo, aos meus momentos de “introspecção<sup>1</sup>”, quando tive que consultar a minha própria experiência como professora de língua espanhola e pesquisadora em contínuo processo de formação.

Muito antes de alcançar esta vitória de ser aluna regular do mestrado, tive a oportunidade de ser aluna especial. Assisti algumas aulas da disciplina de Linguística Aplicada, ministrada pelos Professores Sérgio Ifa e Lúcia de Fátima. Nestes momentos pude refletir sobre como um professor de língua adicional e pesquisador em LA devem ser e como efetivamente eu era em sala de aula. E por vezes, ouvia o Professor Sérgio afirmar: “-Só o fato de você refletir sobre sua prática e tentar mudá-la, já é um grande passo.” Percebi que podia fazer mais para melhorar minha atuação. Longe das aulas, o Professor Sérgio marcava encontros para discutir a minha pesquisa e a de outros colegas. Suas contribuições me fizeram chegar exatamente onde estou: em alto mar e como capitã do barco!

Agora apresento a você, passageiro, como se deu meu encontro com a Pesquisa Narrativa. Antes, quero ressaltar que considere relevante destacar para você estes dois momentos iniciais que pude vivenciar (a descoberta da WQ e o encontro com a PN) para uma melhor compreensão dos motivos que me levaram a seguir com esta pesquisa.

---

<sup>1</sup> Refiro-me a um das quatro direções interpretativas da Pesquisa Narrativa, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011).

## 1.2 Diário de Bordo: O encontro com a Pesquisa Narrativa

O interesse por este tipo de pesquisa é resultado de uma das aulas de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), da disciplina obrigatória do programa, intitulada *Metodologia em Linguística*, no 1º semestre de 2011. Era uma disciplina compartilhada, cada professor apresentaria ao grupo de mestrandos e doutorandos, a parte metodológica de sua linha de pesquisa. E foi na explanação das metodologias em Linguística Aplicada que ela, a Pesquisa Narrativa, me cativou. Neste período, estava dando os primeiros passos como uma pesquisadora. Havia elaborado um questionário para dar início à coleta dos dados, ou seja, pela primeira vez entrei em campo para atuar como pesquisadora. Então, através das leituras e referências sobre a PN, dadas pelo professor, aproveitei a oportunidade para “narrar” meu processo inicial de pesquisa.

Na última aula, em que ainda discutíamos sobre os textos da disciplina, pedi permissão ao professor e aos colegas para ler minha produção narrativa, que descrevo na íntegra, a seguir.

### *PRIMEIRO PASSO: RESPOSTAS VAZIAS*

*Em um primeiro momento para a coleta dos dados elaborei um questionário semi-estruturado e na primeira parte dele, formulei perguntas que direcionavam para o uso da internet e outros recursos na web que eram utilizados pelos participantes, onde eles marcariam duas opções: sim ou não. Em outras eles teriam diferentes opções de respostas. A segunda parte do questionário continha perguntas abertas que também direcionavam para o uso da internet, porém voltado para as aulas de língua espanhola. E em uma das perguntas, procurei investigar que outras formas os participantes poderiam trabalhar com a internet e os conteúdos de espanhol, extraclasse. Quero ressaltar aqui, que de uma a duas vezes por mês, tinha um encontro com meu orientador e outros colegas que também estavam desenvolvendo seus projetos na perspectiva de ensino de língua e novas tecnologias. A cada passo que dávamos na pesquisa, levávamos a estes encontros e discutíamos o que estava bem, ou o que poderia ser melhorado. Particularmente, estes encontros se tornaram para mim enriquecedores, pois tive a oportunidade de ter um novo olhar diante dos problemas no âmbito acadêmico. Acho que meus olhos de pesquisadora se abriram. Agora, voltando para a pesquisa. Terminada a elaboração do questionário, que tinha como objetivo*

*conhecer os participantes e o que pensavam sobre o tema da pesquisa. Conversei com a professora da turma de Língua Espanhola 1, da Faculdade de Letras da UFAL, e expliquei sobre a pesquisa e do meu propósito em desenvolvê-lo juntamente com ela e seus alunos. Sem objeção, ela abriu um espaço no término de uma de suas aulas. Apresentei-me aos alunos, explicando sobre o projeto e de que eles seriam participantes ativos no desenvolvimento da pesquisa. Fiz a distribuição do questionário e eles prontamente responderam. Com aqueles questionários em mãos, estava ansiosa para ver as respostas daquilo que seriam dados iniciais da minha pesquisa. Ao ler cada resposta, para minha surpresa, pensei: “- O que vou fazer com estas respostas?” É preciso que você, leitor, veja algumas dessas respostas para compreender a minha surpresa.*

*Hoje após ter pesquisado e nesse momento de escrita, percebo o quanto cresci como pesquisadora. É como se eu olhasse para trás e sentisse e vivenciasse esse exato momento: o de alegria e encantamento por passar por uma experiência bem interessante em que pude alargar minhas visões limitadas do que era pesquisar e fazer perguntas. Quem nunca achou que fazer perguntas fosse tão fácil? Eu era uma delas! Veja qual foi minha grande surpresa:*

*Pergunta – O que você acha de integrar o uso das novas tecnologias às aulas de língua espanhola?*

*(Participante 1) - “Muito bom”.*

*(Participante 2)- “Acho que seria bastante interessante”.*

*(Participante 3) - “Creio que é uma proposta muito interessante para dinamizar e desenvolver novas habilidades (aperfeiçoar também) em sala de aula”.*

*(Participante 4) - “Seria ótimo, pois as aulas de línguas necessitam de novas tecnologias trazendo inúmeros benefícios para os alunos”.*

*(Participante 5) - “Seria interessante pois abriria portas para novos conhecimentos e hoje, muitas coisas podem ser feitas através das novas tecnologias”.*

*(Participante 6) - “Bom”.*

*(Participante 7) - “Ótimo, seria muito bom, pois teríamos outros recursos em sala de aula”.*

*(Participante 8) - “Excelente, pois vai ser um auxiliar no nosso aprendizado”.*

*(Participante 9) - “Estou a disposição, enriquecer o conhecimento sempre é válido, as novas tecnologias são necessárias no mundo”.*

*Estas respostas me pareceram “vazias”. Teria sido por que as perguntas não atendiam de fato o que procurava? Talvez a resposta para esta indagação esteja no próprio tema da pesquisa “O uso da WQ em aulas de espanhol LE”. Quantas perguntas foram direcionadas para WQ? Apenas uma. Quis saber se eles tinham conhecimento desta ferramenta e todos responderam que não. Voltei aos encontros com o orientador e colegas de pesquisa, levando os questionários respondidos e com minhas conclusões: “Respostas vazias”. Percebi que falhei neste meu passo inicial. Então volto ao ponto zero e decido recomeçar. Estou ansiosa para ver no que vai dar este recomeço.*

Olhando novamente para trás, é notória a necessidade de ter tido um conhecimento de elaboração das questões a serem utilizadas para a coleta de dados. Mas não compreendo tudo isso que vivenciei como algo negativo. Acredito que fazer pesquisa é assim: não ter as respostas de tudo que se deseja saber. Pelo contrário, é ter questionamentos, inquietações a serem investigados, dia após dia.

Ao término da leitura, alguns dos colegas com elogios e palavras de incentivo diziam: - “Você tem um dom”! “Você deveria aproveitar este material como parte do seu capítulo metodológico da dissertação”. E não é que estas palavras vieram a calhar! Acredito que compartilhar minha experiência inicial como pesquisadora e com a pesquisa narrativa, pode contribuir para fundamentar todo o processo da pesquisa. Afinal, a experiência é a base para o tipo de pesquisa narrativa que assumo neste trabalho.

Já tendo conhecimento de todo o processo que vivenciei para poder chegar até aqui, apresento, agora, como o trabalho está organizado.

No capítulo 1 intitulado: *A Quilha do barco: conhecendo a base teórica* trago o seguinte aporte teórico: Ensino de Línguas Adicionais e Tecnologias. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, os conhecimentos de Línguas Estrangeiras (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006) colocam em evidência as recentes mudanças ocorridas em nossa sociedade e a urgente necessidade de reformulação das práticas educacionais e essa é uma questão que busco discutir relacionando o ensino ao uso das tecnologias. Discuto também sobre o Letramento Crítico com os autores (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) que defendem que a educação nada mais é do que o conhecimento da consciência crítica, e é desta forma que vejo o trabalho com uma ferramenta como a WQ, uma oportunidade de despertarmos nossos alunos para uma consciência crítica. Logo depois,

apresento a WQ e suas partes estruturantes conforme mostram alguns autores (SÁNCHEZ, 2009; ABAR & BARBOSA, 2008; DODGE, 1995). Ao final do capítulo 1 discorro sobre a Motivação (DÖRNYEI, 2001) que se mostrou parte da WQ na medida em que analisava as WQs *Los Falsos Amigos* e *A London Tour*.

No capítulo 2, *Navegando em águas desconhecidas: Metodologia de Pesquisa*, discorro sobre a perspectiva de Pesquisa Narrativa (PN) adotada por Clandinin e Connelly (2004; 2011), metodologia que adotei para esta pesquisa. Apresento também aqueles que estiveram comigo no decorrer de toda a viagem: os “tripulantes” (alunos de inglês e espanhol da graduação de Letras – UFAL); exponho o processo de “içar o velame” que remetem aos instrumentos e procedimentos de coleta e aos procedimentos para a interpretação dos dados. Já no capítulo 3, *Leme à mão: seguindo as direções interpretativas da Pesquisa Narrativa*, faço uma interpretação de 5 relatos escritos de alunos de inglês e 2 relatos de alunos de espanhol da Faculdade de Letras da UFAL sobre o uso da WQ. É uma interpretação baseada nas direções interpretativas (introspectivo, extropectivo, retrospectivo e prospectivo) adotada pelos autores Clandinin e Connelly. Neste entremeio, procuro dialogar com os tripulantes, a partir de seus relatos e busco acrescentar às WQs a proposta do letramento crítico.

Em *Ancorando o barco provisoriamente: algumas considerações* apresento meus sentimentos como pesquisadora, o que vivenciei e aprendi ao longo da viagem. Também destaco os pontos relevantes das minhas interpretações ao longo do capítulo 3. E por fim, algumas sugestões de possíveis pesquisas sobre o uso da WQ embasada no LC.

## 2 A QUILHA DO BARCO: CONHECENDO A BASE TEÓRICA

Como a capitã desta viagem, proponho a você, passageiro, uma visita ao interior da embarcação, apresentando a peça que dá estabilidade ao barco: a *quilha*, que se estende da *proa* (parte frontal do barco) à *popa* (parte traseira do barco). Tal metáfora veio a calhar na visão que tenho a respeito da teoria dentro da pesquisa, seja ela quantitativa ou qualitativa. Assim como esta característica da quilha, a teoria me proporciona um suporte do início da pesquisa, mesmo quando ainda era um projeto, até os momentos das considerações finais a que chego. Na teoria encontro esta “estabilidade” e uma melhor compreensão de todo o percurso da pesquisa: minhas leituras, a coleta dos dados, os momentos com os participantes, o momento da escrita da dissertação, a leitura para a análise dos dados. Os temas para desenvolver a teoria a partir de todo o processo vivenciado por mim e pelos participantes (alunos de inglês e espanhol) são: a WebQuest, em que busco apresentar a origem, partes estruturantes e pesquisas desenvolvidas sobre esta ferramenta. Outro tema abordado é o Ensino de Língua Adicional e o uso das Novas Tecnologias. O Letramento Crítico surge como proposta para fundamentar a elaboração de uma WQ neste viés. Por fim, a Motivação é um tema recorrente nos dados, e pareceu-me pertinente discuti-lo ao longo deste capítulo.

### 2.1 Ensino de Língua Adicional e as Tecnologias

Ao longo de sua formação, professores de línguas adicionais, no caso desta pesquisa, de inglês e espanhol, têm sido desafiados ao lidar com a complexidade de situações impostas pelos contextos em que atuam. É o que demonstram pesquisas no campo da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2001; CELANI, 2003; IFA, 2006).

Pensando a tecnologia como um ingrediente a mais nos distintos contextos em que esses docentes possam atuar, penso que a mediação do computador dá aos alunos oportunidades de interação comunicativa, de reflexão sobre o uso da linguagem no mundo contemporâneo e do processo de aprendizagem a partir da construção de conhecimento colaborativo.

Um dos primeiros recursos tecnológicos usados na aprendizagem de línguas adicionais foi o CALL (Computer Assisted Language Learning) que em português significa aprendizagem de língua mediada pelo computador. Muitos pesquisadores da área de LA têm se interessado em estudar a CALL. Leffa (2006) descreve o computador como um instrumento versátil, mas é na educação que essa versatilidade pode ser mais explorada, devido ao papel de grande importância que pode exercer na educação.

As recentes pesquisas apontam que as formações docentes precisam deixar o professor ciente de como utilizar a tecnologia e também suscitar a reflexão sobre as consequências sociais e éticas que essas tecnologias podem provocar. A meu ver, trata-se de uma mudança cultural e até mesmo no trabalho docente de ensino de línguas adicionais, capaz de atender às necessidades docentes.

Acrescentando ao que descreve Leffa (2006) sobre o papel do computador na educação, considero relevante tecer considerações acerca da relação tecnologia e educação. Sobre isso, Kenski (2007) vê nessa relação uma “socialização da inovação” (p.43) e que para ser assumida e utilizada, ela precisa ser ensinada. Mas apenas saber usar a tecnologia não é garantia de aprendizagem. “É preciso que novas experiências pedagógicas com as TICs possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem”. Assim sendo, o criador da WQ, Dodge (1998), afirma que as atividades com a WQ implicam que o docente tenha claro:

- O que espera dos alunos;
- As capacidades que pretende desenvolver;
- As técnicas que aplicará para conseguir esse desenvolvimento.

Ainda assim, Kenski diz (2007): “A ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada” (p.105). Este é o primeiro ponto que vale ressaltar no que diz respeito ao papel do professor em uma perspectiva digital. Vejo que o problema para um professor hoje não está na dificuldade em dominar as TICs, e sim, em encontrar formas produtivas e viáveis de integrá-las no processo de ensino e aprendizagem. E acredito que um bom começo para iniciar esta integração é partilhando seu fazer pedagógico (PONTES, 2004 apud KENSKI, 2007, p. 104).

O professor, em suma, tem de ser um explorador capaz de perceber o que lhe pode interessar (...) tal como o aluno, o professor acaba por ter de estar sempre a aprender. Desse modo, aproxima-se dos seus alunos. Deixa de ser a autoridade incontestada do saber para passar a ser, muitas vezes, aquele que menos sabe (o que está longe de constituir uma modificação do seu papel profissional).

Uma ação partilhada e novas experiências pedagógicas com as TICs, como foram mencionadas anteriormente, podem ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem. Isso corrobora a ideia de uma atividade com a WQ desenvolvida por um docente. A WQ guia o aluno no uso da informação e favorece o trabalho em equipe, promovendo essa aprendizagem cooperativa.

Por outro lado, Ifa (2006) inicia um trabalho de conscientização do professor sobre seu papel político-profissional e que essa conscientização deve ser “embasada em um compromisso político que tenha como meta formar cidadão críticos para uma sociedade mais justa e que está em processo de digitalização” (p.6). Isto quer dizer que apenas saber manusear o computador e se utilizar de meios e ferramentas da *web* para dar aulas de língua adicional não é suficiente. É preciso antes de tudo formar professores comprometidos em formar cidadãos críticos que questionem e intervenham, quando necessário, na realidade que os cercam.

De acordo com Mattos (2011) as novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006) colocam em evidência as recentes mudanças ocorridas em nossa sociedade e a urgente necessidade de reformulação das práticas educacionais, a discussão sobre os desafios epistemológicos a serem enfrentados pela escola, principalmente no âmbito do ensino. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras (OCEM/LE) ressaltam “a relevância da noção de cidadania” (p. 87) no contexto da escola pública.

Diante da multiplicidade e diversidade de uma sala de aula, podemos pensar que o Ensino de Língua Adicional, segundo Menezes de Souza (2011), não é mais transmitir conhecimento, mas ensinar maneiras novas de buscar conhecimento. “Então nós não somos mais donos do conhecimento, nós somos as pessoas que vão ensinar para outras como buscar conhecimentos diferentes para seus interesses, para suas necessidades” (p. 289). Este entendimento do autor sobre o papel do professor hoje, define bem a percepção que tenho

sobre a ferramenta WQ. A meu ver, o professor que opta por usar uma WQ em suas aulas está declarando que deseja partilhar com seus alunos novas formas de buscar o conhecimento, além de promover um caráter investigativo em seus alunos. É aqui que encontro a resposta para o questionamento feito no item anterior: O que há de instigante na relação ensino de línguas adicionais e tecnologia? Através da língua adicional temos a oportunidade de sermos “as pessoas que vão ensinar” nossos alunos a buscar conhecimentos diferentes. A tecnologia pode ser a porta de entrada.

Para promovermos isso aos alunos por que não navegar por mares pouco navegáveis como o Letramento Crítico?

## **2.2 Letramento Crítico: *Aprender para transformar***

O letramento enquanto prática educacional visa ao aprendizado da linguagem escrita (SOARES, 2006), enquanto que para Cervetti (2001) o Letramento Crítico se debruça sobre seu caráter ideológico, sendo o desenvolvimento da consciência crítica seu principal objetivo.

É importante não confundir letramento crítico com as noções de leitura crítica que, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001) têm diferentes origens teóricas. Os autores discutem as concepções que embasam as noções de leitura crítica e contrastam essas concepções com as propostas do letramento crítico. Para eles, leitura crítica se define como um conjunto de habilidades que permitem ao leitor “investigar fontes, reconhecer o propósito de um autor, distinguir fato e opinião, fazer inferências, formar julgamentos, e detectar estratégias de propaganda” (p. 2). Outros autores como Bond e Wagner (1966, p. 283) dizem que “leitura crítica é o processo de avaliação da autenticidade e da validade do material e de formulação de opinião sobre ele.” No Letramento crítico, por outro lado, “o significado textual é compreendido no contexto das relações sociais, históricas e de poder, não apenas como o produto ou intenção de um autor” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 2). Baseando-se nos autores supracitados, Mattos (2011) destaca algumas preocupações do Letramento crítico, conforme a tabela abaixo.

<b>Conceito</b>	<b>Visão de acordo com o Letramento Crítico</b>
Conhecimento (epistemologia)	O conhecimento não é natural nem neutro; conhecimento é sempre baseado nas regras discursivas de uma determinada comunidade e, por isso, é ideológico.
Realidade (ontologia)	A realidade não pode ser conhecida definitivamente e não pode ser capturada na linguagem; decisões sobre o que é a verdade não podem ser baseadas numa correspondência direta com a realidade, mas devem ser tomadas no âmbito local.
Autoria	O significado textual é sempre múltiplo, contestável, culturalmente e historicamente situado, e construído de acordo com as diferentes relações de poder.
Educação	Desenvolvimento da consciência crítica.

**Tabela 1 - Principais conceitos do Letramento Crítico (adaptado de CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001, p. 10).**

Penso que as reflexões e discussões sobre o LC precisam ir além do linguístico para serem capazes de localizar o aluno com relação ao não-dito. Segundo Freire (1970, p. 75):

Na palavra há duas dimensões – reflexão e ação em uma intervenção tão radical que se uma delas é sacrificada – mesmo que em parte – a outra imediatamente sofre. Não há palavra verdadeira que não seja ao mesmo tempo uma prática. Então ao se proferir uma palavra verdadeira se transforma o mundo.

Transformar o mundo! A meu ver, pode ser a junção de reflexão e ação, e é a “palavra verdadeira” que ousou pronunciar, ou melhor, escrever nestas linhas. Mesmo que pouco se consiga, ao tentarmos melhorar a qualidade de nosso trabalho em sala de aula de línguas adicionais, os poucos resultados podem ser muito significativos. Que tal agora desvendarmos o que há de tão encantador na WebQuest? Vejamos no item a seguir.

## **2.3 WEBQUEST: A descoberta de uma nova possibilidade para as aulas de Língua Adicional**

### 2.3.1 A origem do modelo WebQuest

Bernie Dodge<sup>2</sup>, em 1995, estava em outra cidade para dar um curso de capacitação a professores sobre um software que não podia ser examinado fora do laboratório de Columbia. Por isso organizou uma sessão de trabalho com as seguintes características:

- Ao final das atividades os alunos deveriam redigir um informe, dirigido a um diretor de escola recomendando ou não o software;
- Parte das informações com respeito ao software deveria ser obtida por meio de recursos da Internet (artigos publicados e entrevistas *online* com usuários desse software que estavam em Nova York e em San Diego);
- As informações disponíveis foram selecionadas previamente por Bernie;
- As informações selecionadas foram divididas em três conjuntos que seriam estudados separadamente por diferentes grupos de alunos;
- Cada roteiro redigido pelos docentes/alunos seria resultado de uma articulação das diferentes perspectivas de estudo dos três conjuntos de informação selecionados pelo docente do curso.

Bernie percebeu algumas virtudes na arrumação que havia criado naquela aula de 1995:

---

<sup>2</sup>Docente de Tecnologia Educacional da San Diego State University (SDSU)

- I- A solução utilizava uma *dinâmica que comprometia ativamente aos alunos* no processo de construir seu próprio conhecimento;
- II- Utilizava *uma estratégia de “especialização”* que favorecia ativamente aos alunos no processo de construir seu próprio conhecimento.

Por isso, o professor Dodge decidiu generalizar a experiência no sentido de criar um quadro descritivo do uso de Internet para usos educativos e a proposta foi batizada de *WebQuest* (Dodge, 1995). “Web” significa rede e se refere a World Wide Web (WWW), um dos componentes da Internet. “Quest” quer dizer pesquisa, exploração ou busca.

Como definição uma *WebQuest* é uma atividade didática que propõe uma tarefa possível e atrativa para os estudantes e um processo para realizá-la durante o qual, os alunos farão coisas com a informação: analisar, sintetizar, compreender, transformar, criar, julgar e valorizar, criar nova informação, publicar, compartilhar, etc. A tarefa deve ser algo mais que simplesmente contestar perguntas concretas sobre fatos ou conceitos (como em um *Caça ao Tesouro*<sup>3</sup>) ou copiar o que aparece na tela do computador a uma ficha (“copiar e colar” e “imprimir”) estas duas ações são os piores inimigos de “compreender”. Idealmente, a tarefa central de uma *WebQuest* é uma versão reduzida do que as pessoas fazem no seu dia-a-dia, fora dos muros da escola. Outra característica que permite identificar rapidamente uma *WebQuest* e diferenciá-la de outras estratégias didáticas é sua estrutura. Essa ferramenta se concreta sempre em um documento para os alunos, normalmente acessível através da web, dividido em seções como introdução, descrição da tarefa, do processo para levá-la a cabo e de como será avaliada e uma espécie de conclusão. Quando se quer dividi-la com outros professores, por exemplo, publicando-a pela Internet, também se elabora um guia didático para os colegas com algumas indicações sobre os objetivos curriculares, uma temporalização, que meios são necessários, conselhos úteis para sua aplicação.

### 2.3.2 Elementos estruturantes de uma *WebQuest*

Normalmente uma *WebQuest* se estrutura em páginas web (documentos HTML) acessíveis aos alunos e a qualquer pessoa através da Internet. É bom dividir com outros

---

<sup>3</sup>Um *Caça ao Tesouro* consiste em uma investigação guiada acerca de um tema objeto de estudo e a criação de atividades baseadas na web. Incorpora os seguintes elementos: Introdução, Perguntas, links, A grande pergunta, Avaliação e Créditos (Sánchez, 2009).

profissionais do ensino os materiais que produzimos para nossos alunos. A enorme comunidade de docentes que utiliza a rede se enriquece com ideias, propostas, atividades e todos estes materiais contribuem para nosso próprio desenvolvimento profissional. Além, deste modo, os alunos podem acessar a WebQuest desde qualquer lugar. As páginas que oferece Bernie Dodge para facilitar o trabalho de criação da WebQuest estão formadas por uma série de documentos organizados em (frames) para uma navegação fácil e cômoda. Somente temos que editar seu conteúdo sem necessidade de mudar os nomes das partes estruturantes. A seguir, apresento a descrição das partes que estruturam uma WQ.

### 2.3.3 Introdução

Embora seja a porta de entrada, para Abar e Barbosa (2008) é conveniente que a *Introdução* seja elaborada depois que as outras componentes da Webquest tiverem sido construídas, quando se tem uma visão geral de todo o processo. Como a *Conclusão*, a *Introdução* deve ser simples e, ao mesmo tempo, instigante, desafiadora, e ser um convite à descoberta. O importante é incentivar os alunos para os próximos passos. O assunto deve ser apresentado de forma breve e propor questões que balizem o processo investigativo. Inserir imagens pode motivar o aluno, mas deve-se evitar excesso de animações ou imagens que desviem a atenção do assunto principal. É interessante, nessa componente, despertar a curiosidade dos alunos em relação ao tema que será trabalhado.

### 2.3.4 Tarefa

A palavra *Tarefa* evoca uma ação, o que é para fazer e, em uma Webquest, deve ser uma ação que resulte em um produto passível de ser executado e de ser obtido, pelos alunos, no âmbito escolar. Assim, uma *Tarefa* deve propor, de forma clara, a elaboração de um produto criativo, que possa ser apresentado aos companheiros, família e comunidade e que entusiasme, motive e desafie os alunos. Segundo Abar e Barbosa (2008, p. 39) “não é sem razão que a *Tarefa* é considerada a ‘alma’ ou o ‘coração’ da Webquest”, quer dizer, é a partir dela que o processo da WQ se desenvolve efetivamente. Por isso, o professor tem que apresentar quais seus objetivos da forma mais compreensível possível para o aluno.

Uma questão que considero relevante na elaboração desta parte da WQ é observar de forma cautelosa o contexto dos alunos, ou seja, é necessário dar sentido àquela tarefa e pensar antes de tudo: “Por que tenho que ensinar isto”? Compreendo que juntamente com esta

reflexão, vem a criatividade. Ela deve ser inserida na *Tarefa* e pode se tornar a força motriz que estimulará o aluno a navegar cada vez mais longe.

Dodge (1995), ao definir possíveis tarefas para uma Webquest, criou uma “taskonomia”, como metáfora à Taxonomia de Bloom<sup>4</sup>. A saber:

- a) Tarefas de repetição: os alunos têm de sintetizar e refinar a informação consultada ao produzir um documento. Se o documento contém respostas diretas a questões levantadas não é tarefa de uma WQ.
- b) Tarefas de compilação: os alunos são familiarizados com conteúdos que exigem selecionar, explicar, ordenar, reconhecer e apresentar um produto final com a organização da informação.
- c) Tarefas de mistério: em que um desafio genuíno requer síntese de variadas informações e não pode ser resolvido de modo simples. As experiências reais ou imaginárias de historiadores, arqueólogos, detetives e outros podem servir de incentivo para o desafio a ser enfrentado.
- d) Tarefas jornalísticas: os alunos desempenham o papel de jornalistas e aprendem a importância da fidelidade e da exatidão da notícia, incorporando opiniões próprias ou divergentes na narrativa.

Com as possíveis *Tarefas*, observa-se que ela é a componente mais importante da Webquest. A sua criação exige muito tempo e dedicação no desenho da proposta, pois deve estar inserida no contexto onde se deseja aplicá-la, ser desafiadora, motivante e, também, passível de ser executada pelos alunos.

A seguir, apresento a componente denominada *Processo* que deve orientar os alunos para a resolução da *Tarefa* de uma WQ.

### 2.3.5 Processo

O *Processo* refere-se à dinâmica da atividade, isto é, em como os alunos devem se organizar para realizar a tarefa, seja em grupo ou individualmente. No *Processo*, compreendo que se deve orientar claramente o que os alunos precisam fazer para atingir o objetivo principal, o que devem buscar, quais objetivos atingir e quais resultados obter em cada etapa

---

<sup>4</sup> Segundo Ferraz e Belhot (2010) a taxonomia é uma teoria de organização hierárquica de objetivos educacionais e foi proposta por Benjamim Bloom na década de 50. Vários pesquisadores utilizaram-se dessa terminologia conceitual baseada em classificações estruturadas e orientadas para definir algumas teorias instrucionais. No caso de Dodge, ele criou uma “taskonomia” como metáfora à teoria de Bloom.

da atividade. Conforme diz Abar e Barbosa (2008), outro fator importante é estabelecer, com clareza, como os grupos devem se organizar e qual o papel de cada aluno no grupo e que preferencialmente, o Processo deve exigir dos alunos a execução de pequenas tarefas realizadas em grupo, atuando de modo cooperativo<sup>5</sup>. Realizado o trabalho ao longo do *Processo*, chegamos à avaliação. Nesta parte, apresento o que é considerado relevante para avaliar o aluno em uma atividade com a WQ.

### 2.3.6 Avaliação

A avaliação é uma componente primordial da Webquest. Deve-se apresentar aos alunos, com clareza, como o resultado da *Tarefa* será avaliado e que fatores são considerados. Estes fatores podem ser explicitados em valores percentuais em relação ao trabalho desenvolvido. Assim, os alunos saberão também avaliar a qualidade do trabalho e de maneira colaborativa, rever ações e reconstruir, se necessário, o produto final. A forma de avaliação por rubrica, para uso em auto-avaliação, avaliação entre pares ou avaliação do professor é muito comum para a WQ.

Abar e Barbosa (2008) afirmam que a construção de uma rubrica permite que o professor se certifique se a WQ está bem elaborada, pois ao definir os critérios de avaliação, ele verifica se os objetivos estabelecidos podem ser atingidos. Vejamos como exemplo, a rubrica de avaliação da WQ usadas pelos alunos de inglês: *A London Tour*.

---

<sup>5</sup>Segundo Slavin (1999) um trabalho é cooperativo quando todos os integrantes do grupo realizam, em comum, as tarefas requeridas. Embora trabalhando em grupo, os alunos sabem cada qual o seu papel e sua missão, colaborando com sua informação e interajam com os demais para a execução da tarefa.

	Pobre	Bom	Muito Bom	Excelente	Pontuação
<b>Trabalho e Redação.</b>	Descrição básica do item atribuído. Não há informações adicionais personalizadas sobre o assunto. Falta de criatividade. Trabalho em grupo pobre.	Descrição suficiente sobre o assunto para fornecer uma boa visão sobre isso. Pouca informação adicional personalizada sobre o assunto. Mostra baixos padrões de criatividade.	Boa descrição sobre o tema fornecendo uma boa perspectiva sobre o assunto. Algumas informações adicionais personalizadas sobre o assunto. Bons padrões de criatividade serão considerados.	Descrição detalhada sobre o tema, proporcionando uma boa visão sobre isso. Exemplos, boas explicações e pontos de vista, websites, dicas e informações personalizadas também são dadas. Mostra elevados padrões de criatividade.	%25
<b>Organização de turismo e explicação. Redação</b>	Mau uso da linguagem e estratégias de escrita. Escolha inadequada de vocabulário e palavras para o assunto e falta de originalidade.	Uso básico da linguagem e estratégias de escrita. Vocabulário básico escolhido para o tema. Baixos padrões de originalidade.	Bom uso de estratégias de linguagem escrita. Escolha boa de palavras e gama adequada de vocabulário. Mostra bons padrões de originalidade.	Grande uso de estratégias de escrita e linguagem. Grande variedade de escolha de palavras e gama adequada de vocabulário. Uso de certas expressões interessantes. Mostra elevados padrões de originalidade.	%25
<b>DVD</b>	Exposição oral pobre. Uso inadequado de vocabulário e palavras para o tópico. Baixos padrões de exposição oral e pronúncia. Apresentação pobre e falta de originalidade.	Exposição oral básica. Uso básico de vocabulário e palavras para o tópico. Padrões básicos de exposição oral e pronúncia. Baixos padrões de originalidade.	Exposição oral boa. Bom uso do vocabulário e palavras para o tópico. Bons padrões de exposição oral e pronúncia. Os alunos se dedicaram com entusiasmo para executar as tarefas. Mostra bons padrões de originalidade.	Exposição oral Grande. Grande uso de palavras e vocabulário para o tópico. Elevados padrões de exposição oral e pronúncia. Os alunos se dedicaram com entusiasmo para executar as tarefas. Mostra elevados padrões de originalidade.	%25
<b>Power Point</b>	Descrição básica e exposição do item atribuído. Não há informações adicionais personalizadas sobre o assunto. Falta de criatividade. Trabalho em grupo pobre.	Descrição suficiente sobre o assunto para fornecer uma boa visão sobre isso. Pouca informação adicional personalizada sobre o assunto. Mostra baixos padrões de criatividade.	Boa descrição sobre o tema fornecendo uma boa perspectiva sobre o assunto. Algumas informações adicionais personalizadas sobre o assunto. Bons padrões de criatividade serão considerados.	Descrição detalhada sobre o tema, proporcionando uma boa visão sobre isso. Exemplos, boas explicações e pontos de vista, sites, dicas e informações personalizadas também são dadas. Mostra elevados padrões de criatividade.	%25
					Pontuação Total: %100

**Tabela 2 – Rubrica de Avaliação da WQ A London Tour.**

Conforme descrito na rubrica de *A London Tour*, no trabalho e na redação são avaliadas: as descrições (se são básicas, suficientes, detalhadas ou boas); se há informação adicional, criatividade, trabalho em grupo, explicações e pontos de vista, sites e dicas com informações personalizadas.

Em relação à redação, organização e explicação do *tour* é avaliado o uso da linguagem e estratégia de escrita, as escolhas de vocabulários, se são adequadas ao assunto e a originalidade. Nos produtos a serem apresentados, como *DVD* e o *Power point* a avaliação se atém à exposição oral do aluno, a pronúncia, e se a apresentação é original.

Apresento, no próximo item, uma discussão sobre a avaliação de uma WQ.

### 2.3.7 A avaliação da WQ

O objetivo das *WebQuest* é que os estudantes aprendam, que adquiram novos conceitos, procedimentos e princípios, que emitam juízos, que saibam negociar significados e extrair conclusões em grupo, que desenvolvam estratégias de busca, seleção e síntese da informação, que saibam produzir escritos, gráficos, poemas, multimídia etc. Mas, como saber se o conseguem? Como avaliar a qualidade dos produtos e dos processos necessários para construí-los?

A avaliação proporciona, além de informação e valores sobre o grau de concessão dos objetivos predefinidos, um guia sobre o que é importante o que “conta” de verdade, aquilo sobre o que os alunos devem por especial atenção. Portanto, a avaliação determina, em boa medida, o que fazem realmente os estudantes, a que dedicam seu tempo e esforços.

A boa avaliação oferece boa informação sobre os resultados da instrução, é por si mesma uma componente necessária da boa instrução. Os estudantes que não compreendem o que lhes anima a conhecer e como se espera que demonstrem seus desejos não serão capazes de participar completamente na gestão de sua própria aprendizagem. Uma avaliação fundamentada... ajuda aos professores a melhorar sua própria instrução, a melhorar a motivação dos estudantes, a centrar o esforço dos estudantes e a incrementar o grau de concessão dos objetivos dos estudantes (BROOKHART, 1999, P. 85).

Coerentemente com os princípios construtivistas que fundamentam as *WebQuest* como estratégia didática, a avaliação dos alunos se baseia nos pressupostos da avaliação autêntica (Wiggins, 1990), isto é, um processo de avaliação dos alunos em que os conhecimentos e habilidades adquiridos são medidos e valorizados usando como contexto o mundo real. Duas das técnicas habituais associadas à avaliação autêntica, são os portfólios e as rubricas de avaliação. Os portfólios são coleções sistemáticas de mostras do trabalho do estudante, registros de observação, resultados de provas etc. de um período de tempo determinado com o propósito de avaliar o desenvolvimento e o grau de concessão dos objetivos. As rubricas são

sistemas descritivos de pontuação que guiam a análise dos produtos e processos dos estudantes em base de graus de dimensões chave preestabelecidos de antemão. Os portfólios, eletrônicos ou em papel, têm uma orientação mais em longo prazo (um curso, por exemplo), praticamente todas as *WebQuest* propõem uma rubrica de avaliação que analisa principalmente o produto final elaborado pelos estudantes. As rubricas se empregam quando é necessária uma valorização da qualidade de um produto, o processo com múltiplas dimensões que tem pesos diferenciais, a critério do professor, no resultado final (Moskal, 2000).

Nem toda rubrica é boa para avaliar a aquisição de conhecimentos e capacidades por parte dos alunos, especialmente quando não estão diretamente relacionadas com a capacidade ou habilidade que pretendem medir e só se fixam nos aspectos mais visíveis e, portanto, mais facilmente valorizados do produto final.

Agora que chegamos à parte final da estrutura de uma WQ, penso então: Como motivar através das WQs? Para refletir sobre este assunto, vejamos a discussão no próximo item.

### 2.3.8 Motivação

Os estudos sobre a motivação em LE têm origem nos trabalhos de um grupo de pesquisadores canadenses liderados por Robert Gardner. Eles chamaram a atenção para este importante processo de ensino/aprendizagem em língua adicional ao propor uma distinção entre motivação com orientação integrativa, que seria aquela advinda do desejo de se integrar à comunidade da L2, e a motivação com orientação instrumental, que teria em sua base motivos práticos, por exemplo, para conseguir uma promoção no trabalho.

A teoria da autodeterminação de Brown (1994) sugere que ambientes tradicionais escolares privilegiam prêmios (motivos extrínsecos), ao invés de estimular a criatividade e a satisfação dos desejos pelo conhecimento e a exploração (motivos intrínsecos). Implícita neste pensamento, está a noção de que é desejável o estímulo ao desenvolvimento da motivação intrínseca do aluno como forma de tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa para ele. Além do incentivo ao desenvolvimento da motivação intrínseca, a teoria da autodeterminação defende o estímulo à autonomia do aluno para aumentar sua motivação (DÖRNYEI, 1998).Cotterall (1995) lista razões para se incentivar a autonomia do aluno:

- a) filosoficamente, o aluno deve ter o direito de fazer escolhas em relação a seu aprendizado;
- b) em termos pragmáticos, há a importância de se preparar o aluno para um futuro de mudanças rápidas, no qual a independência no aprendizado individual será uma qualidade valorizada;
- c) psicologicamente, alunos acostumados a fazer escolhas e tomar decisões tendem a se sentir mais seguros no seu aprendizado;
- d) em termos de instrução formal, pode-se argumentar que nem sempre o professor estará à disposição do aluno para auxiliá-lo em suas dificuldades.

Depois de conhecer a base teórica deste trabalho, ou seja, de apreciar a quilha do barco, agora em alto-mar, chegamos ao ponto em que iremos navegar em águas desconhecidas.

### **3 NAVEGANDO EM ÁGUAS DESCONHECIDAS: METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste capítulo, em um primeiro momento faço uma breve apresentação da área em que minha pesquisa se insere, a Linguística Aplicada. No segundo momento apresento um panorama da Pesquisa Narrativa (PN), sua fundamentação teórica e metodológica, citando algumas pesquisas, nesta perspectiva, para melhor compreensão de como é fazer pesquisa com a PN. Em um terceiro momento, descrevo o contexto da pesquisa e quem são os tripulantes. Posteriormente, exponho quais os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados, em quais momentos e com que finalidade. No quarto momento, encerro o capítulo 2, detalhando os procedimentos que foram essenciais para a interpretação que fiz dos dados.

#### **3.1 Ela também faz parte da Quilha: A Linguística Aplicada**

A referência aqui à área da Linguística Aplicada (doravante LA) se justifica pelo fato de que ela consiste em procurar respostas para os problemas do mundo real que envolvem a linguagem. Isso leva-nos a realçar o pensamento de Moita Lopes (2006) quando lembra o modo como a LA vive a interdisciplinaridade e no que deveria ser o objeto da LA: “Os limites da LA estão se alargando, assim como os limites da humanidade e das ciências sociais em geral” (p.98). Isto significa que a representação linguística pode e deve ser contemplada, mas as outras representações da realidade (o contexto, os participantes) não podem ser excluídas.

Com relação às temáticas de pesquisas em LA, o espectro de objetos é variado. De acordo com Almeida Filho (1991, p.7) “o objeto da LA é o problema real de uso da linguagem colocado na prática dentro ou fora do contexto escolar”. Portanto, todas as pesquisas que colaboram para o ensino de línguas adicionais, por exemplo, inglês e espanhol, no que tange aos procedimentos adequados para o ensino destas, seja na seleção ou produção de materiais didáticos; na interação entre alunos e professores, na formação de professores, todas são pesquisas próprias à LA. Mas se ainda quisermos expandir esse conceito, desenvolvendo pesquisas com elementos, que levem em consideração “o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção de sujeito como sendo múltiplo e formado

dentro de vários discursos”, conforme sugere Pennycook (1998, p. 47), então o espectro da LA será ainda maior.

É por estas questões que optei desenvolver seguramente minha pesquisa na Linguística Aplicada. Nela, vejo uma abertura para múltiplas possibilidades de buscar resolver os desafios do dia-a-dia de uma sala de aula para um professor de língua adicional, como é o meu caso.

### 3.2 Pesquisa Narrativa

A Pesquisa Narrativa (PN) aqui mencionada tem como base a perspectiva adotada por Clandinin e Connelly (2011), professores e pesquisadores canadenses. Temos algumas referências aqui no Brasil com a PN, como MELLO (1999; 2004); ALMEIDA (2008); DIAS (2009).

Seguindo a perspectiva dos autores, Almeida (2008, p.88) afirma que “Educação é o mesmo que estudar experiências de vida”, por isso, minha proposta é através das WQs analisadas pelos alunos de espanhol (*Los Falsos Amigos*) e alunos de inglês (*A London Tour*), a partir dos que eles vivenciaram nestas WQs, pensar nelas com características do letramento crítico.

As questões que norteiam esta pesquisa são: 1) O que há de letramento crítico nas WQs usadas? 2) De que forma as WQs utilizadas promovem o letramento crítico? 3) Qual é o papel do professor de língua adicional no uso das WQs *Los Falsos Amigos* e *A London Tour*? 4) Qual poderá o papel do professor de língua adicional nas WQs com elementos de letramento crítico?

Para refletir sobre os questionamentos, de acordo com Almeida (2008, p. 89) “no contar de histórias, o pesquisador ouve as histórias dos participantes e junto com eles tenta compor sentidos”. Sendo assim, nos relatos dos tripulantes sobre a WQ, busco compreender como as WQs são e o que pode ser feito de novo no que diz respeito à consciência crítica dos alunos.

Segundo Clandinin e Connelly (2011, p.85). , “os termos usados para pensar a pesquisa narrativa estão estritamente associados à teoria da experiência de Dewey”. Eles têm como referência para as pesquisas com narrativa os trabalhos de Dewey, e a resposta para a pergunta “Por que narrativa?” Eles respondem: “É por causa da experiência”. Esta

justificativa, no meu ponto de vista, é plausível, visto que sempre tive a necessidade de compartilhar, com outros marinheiros de primeira viagem, meu processo como pesquisadora. Compartilhar experiências, a meu ver, pode dar respostas a muitos problemas que enfrentamos no dia-a-dia de sala de aula. Enxergar no outro que meu problema não é o único. Mergulhar dentro do universo do professor e nos diversos universos de seus alunos pode ser exaustivo e imensamente complexo, mas também pode revelar muito do que pouco se sabe. E, ainda: “As histórias que trazemos como pesquisadores também estão marcadas pelas instituições onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social do qual fazemos parte e pela paisagem na qual vivemos” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 100).

Para os autores, o conjunto de termos, como: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade) e lugar (situação), este conjunto, cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, levando-os ao que eles designam como as quatro direções de qualquer investigação: introspectivo, que diz respeito às condições internas (sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais); extrospectivo, que seria o oposto de introspecção, fala do meio, em como é o meu olhar sobre como o outro me vê, em outras palavras: o eu interior no social. A terceira direção é a retrospectiva em que há um olhar para o passado. E a quarta direção é a prospectiva, uma projeção do futuro. Então para Clandinin e Connelly (2011):

pesquisar sobre uma experiência é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas para cada um desses caminhos, coletam-se notas de campo, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenda tanto a questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para seu passado e seu futuro (p. 86).

Enquanto os formalistas começam a pesquisa na teoria, os pesquisadores narrativos tendem a começar com a experiência vivida e contada por meio de história dos participantes e pesquisadores. Ao fazer a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, tenta-se relacionar a experiência de pesquisador sobre a experiência em estudo com formas narrativas de pesquisa daquele fenômeno. Ainda para Almeida (2008, p.89):

No contar de histórias, o pesquisador ouve as histórias dos participantes e junto com eles tenta compor sentidos. Se participantes e pesquisador vivem juntos uma experiência e juntos tentam construir seus sentidos, realiza-se a pesquisa com foco na vivência de histórias.

Por isso, para mim não foi difícil ter uma ligeira e apaixonante identificação com este tipo de pesquisa, pois ela me abriu um oportuno espaço para relatar todo o meu processo como pesquisadora, assim como também dar voz aos participantes sobre suas experiências com a ferramenta em estudo, a WQ.

Além de destacar as direções interpretativas da PN e a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, vale discorrer sobre a forma de escrita neste tipo de pesquisa. Conforme destaca Mello, 2004 *apud* Almeida, 2008, p. 92: “a importância de uma linguagem que permita a inclusão de leitores que possam estar interessados no tema e não a exclusão.” Pois, é comum vermos os textos acadêmicos criarem um espaço entre os leitores, ou seja, os gêneros que circulam no meio acadêmico, muitas vezes, são novidade para os discentes recém-chegados à universidade, por exemplo. Contudo, acredito que com a PN este espaço entre leitor e texto, se estreita.

Sobre o papel do pesquisador narrativo, ele vive juntamente com os participantes as histórias vividas, contadas e recontadas, segundo Mello (2004). Pois para a autora, é entendendo a si mesmo que o pesquisador será capaz de problematizar as tensões entre suas histórias e as histórias de seus participantes.

Com respeito à questão ética na PN, Clandinin e Connelly (2011) comentam que os pesquisadores narrativos precisam ser cuidadosos em relação aos participantes de pesquisa, e zelosos ao comporem os textos para que não causem rupturas nas histórias de vida.

Já que agora é conhecido de todosa PN, chegou o momento de discutir um pouco sobre o uso das metáforas, inclusive como e por que a escolha das metáforas para minha pesquisa.

### 3.2.1 A questão das Metáforas

A escolha da metáfora para desenvolver minha pesquisa não foi aleatória. Existe antes de tudo, uma identificação com o “mar” e o “barco”. Por muitos anos, por muitos fins de semana, quando criança, juntamente com minha família, tínhamos um só destino: as praias de Alagoas. Meu pai nunca seguia a rota convencional para chegar às praias. Ele sempre buscava trilhas alternativas, por lugares exóticos que desembocavam no mar. Tudo era aventura.

Enquanto todos se ocupavam nas atividades rotineiras, eu estava a contemplar a imensidão do mar de dentro de uma velha embarcação em alto-mar. Bons tempos, que reviveram através do meu olhar sobre esta pesquisa, e as metáforas, sem dúvida, são meus referenciais para cada momento e discussão ao longo da pesquisa.

Conforme Clandinin e Connelly (2011, p.213) “as metáforas podem ser úteis na criação da forma narrativa”. Esta afirmação deixou-me em uma situação confortável para usar as metáforas já mencionadas. De fato elas são muito úteis na construção do texto narrativo, esta forma diferenciada de “contar” histórias dentro de uma pesquisa acadêmica. Mas é preciso ter cautela, quando se opta pelas metáforas, para que, como dizem os autores, “como se os textos de campo estivessem sendo pressionados para dentro de uma forma artificial” (p. 213). Houve momentos, em que parecia estar ocorrendo essa artificialidade, quando as metáforas estavam por todos os lados, levando-me a um texto, por vezes, desconexo e sem sentido. Por isso, o pesquisador narrativo precisa conhecer seus próprios limites. Eu experienciei isso. Soube quando tive que deixar as ondas das metáforas me guiarem e quando tive que lutar para não deixá-las me afogar.

Conheçamos, a seguir, o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida.

### **3.3 Contexto de Pesquisa**

A pesquisa foi realizada no curso de Letras Licenciatura na Universidade Federal de Alagoas, durante o 2º semestre de 2011. A escolha das turmas se deu através de oficinas<sup>6</sup> sobre WQ ofertadas por mim a convite dos professores das seguintes disciplinas eletivas: Novas Tecnologias e Ensino de Língua Espanhola (NTELE), Novas Tecnologias e Ensino de Língua Inglesa (NTELI). A turma NTELE era do período noturno com a participação de doze alunos; a turma NTELI era do período vespertino e possuía dezesseis alunos.

Como o foco da pesquisa estava no uso da WQ para aulas de língua adicional, as oficinas<sup>7</sup> tinham como objetivo apresentar esta ferramenta (como foi criada, partes estruturantes, como criar uma WQ, e algumas reflexões teóricas) a cada turma já citada e levar os alunos a discutirem sobre a possibilidade de trabalharem com a WQ nas aulas de língua espanhola e inglesa na graduação. Cabe salientar que a proposta de atividade pós-

---

<sup>6</sup> Ver no CD em anexo a estrutura da apresentação das oficinas.

<sup>7</sup> As oficinas tiveram duração de 2h, período de uma aula da graduação para uma disciplina.

oficina para as duas turmas tiveram rumos diferentes. Na turma NTELE, os alunos optaram por criar suas próprias WQs e falar sobre o que acharam desta nova proposta para dar aulas de espanhol. Já na NTELI, os participantes decidiram resolver WQs em inglês, algumas sugeridas pelo professor da disciplina, e escreverem um relato sobre esta experiência.

### 3.4 Os tripulantes

O que seria de uma viagem em alto-mar sem tripulantes? No mínimo, seria solitária, navegando por águas desconhecidas, sem ter auxílio para manter o barco em ordem. Afinal, a tripulação é uma equipe que realiza a manutenção das atividades primordiais ao bom funcionamento do barco. Não é diferente neste trabalho, pois os participantes desempenham um papel de relevância na pesquisa. São por eles que me sinto impulsionada a descobrir cada vez mais novos mares do conhecimento.

#### 3.4.1 Tripulantes de NTELI

Esta turma era do período vespertino com dezesseis alunos. Meu contato com a turma se deu na ocasião em que ministrei a oficina sobre WQ, já mencionada no início do item 2.3. Dos dezesseis, apenas catorze participaram da atividade que foi acordada no término da oficina. Eles teriam que resolver WQs em língua inglesa, algumas dessas atividades foram sugeridas pelo próprio professor da disciplina. O resultado do trabalho seria a elaboração de um relato escrito acerca do que vivenciaram com a ferramenta. Dos catorze relatos, me debrucei sobre cinco, pois naquilo que declararam vi refletir meu próprio processo de formação docente. Houve uma identificação pessoal a partir do que eles vivenciaram. Vejamos o quadro abaixo com a descrição<sup>8</sup> dos tripulantes que os denomino Tripulantes Focais.

---

<sup>8</sup> Tais descrições são justificadas com detalhes no capítulo 3.

<b>Tripulantes Focais</b>	<b>Descrição</b>
Maria	A tripulante imaginativa
Pedro	O tripulante cultural
Bruna	A tripulante desmotivada
Cássio	O tripulante motivado
Jackson	O tripulante disperso

**Quadro1- Tripulantes de NTELI e suas descrições**

### 3.4.2 Tripulantes de NTELE

Deste grupo do período noturno do curso de Letras, participaram doze tripulantes. Nosso encontro se deu da mesma forma da turma NTELI, através da oficina sobre WQ. Porém, a atividade proposta pela professora da turma, seria que, ao invés, deles resolverem WQs, eles iriam criar suas próprias WQs em espanhol. No fim, eles fariam relatos escritos da experiência de elaboração de uma WQ. Dos doze tripulantes, minhas interpretações se voltaram para apenas dois relatos<sup>9</sup>. Vejamos o quadro que mostra quem são os tripulantes de NTELE.

<b>Tripulantes de NTELE</b>	<b>Descrição</b>
Davi	O tripulante questionador
Ana	A tripulante colaborativa

**Quadro 2- tripulantes de NTELE e suas descrições.**

<sup>9</sup> Neste período não pude continuar acompanhando a turma NTELE por motivos pessoais. Mas para não perdê-los de vista, busquei tê-los em contato através do *Facebook*. Ali criei uma página em espanhol chamada "*Cuéntame tu historia*", Me conte a sua história, em português. Nesta página, os alunos de NTELE publicavam seus relatos, conforme eu lançava perguntas na rede social. Davi e Ana foram os únicos que compartilharam suas WQs e as experiências com elas. Os demais apenas curtiam ou comentavam em poucas palavras.

### 3.5 Içando o velame<sup>10</sup>: Instrumentos e procedimentos de coleta

Quanto mais pesquiso sobre as metáforas existentes neste trabalho, cada vez mais vejo o quanto elas correspondem a minha realidade como pesquisadora. De acordo com a ANC (Associação Nacional de Cruzeiros) a navegação à vela é uma arte simples e paradoxalmente complexa. E como esta observação me é pertinente no que diz respeito ao processo de pesquisa: “a teoria esclarecerá somente alguns aspectos, porque é apenas com a prática que se poderá aprender e ganhar confiança para comandar uma embarcação à vela” (ANC, 1998). De fato, à luz da teoria, procuramos entender ou encontrar respostas para tantas situações que nos cercam, mas é na prática, é vivenciando e olhando de perto que aprendemos a lidar com os conflitos e as diferenças que nos são postos dia após dia.

Quando tive o interesse em pesquisar o uso da WQ com alunos de língua adicional em nível de graduação, a coleta dos dados foi o momento mais sofrível para mim neste processo, pois não obtive as respostas que esperava. Pode-se dizer que fracasei em uma primeira tentativa. Quis saber quem eram esses alunos e qual a realidade deles com relação ao uso das novas tecnologias e, para isso, elaborei um questionário semi-estruturado. Como descrevi na introdução da dissertação todo o processo do uso deste instrumento inicial, parti então para uma reformulação a qual chamei de “recomeço”. Neste momento, tive a oportunidade de inserir-me em um contexto propício à pesquisa, a oferta da disciplina eletiva na grade curricular do curso de Letras da UFAL denominada: *Novas Tecnologias e Ensino de Línguas*. Ofereci uma oficina sobre WQ e utilizei meu segundo instrumento de coleta. O questionário da oficina continha perguntas mais subjetivas relacionadas ao dia-a-dia dos alunos no uso da internet. Destaco abaixo as perguntas do questionário da oficina. Considerarei isto necessário, pelo fato de que o manuseio de uma WQ necessita de conhecimentos prévios de ferramentas da web, além de uma série de recursos.

---

<sup>10</sup>Velame é um conjunto de velas de uma embarcação. É desta maneira que vejo os instrumentos de coleta como as “velas” de um barco. A vela é qualquer tipo de superfície que gere trabalho quando exposta ao vento. Assim como o vento ao bater na vela faz o barco se movimentar, assim foi cada situação e o instrumento usado que impulsionaram o navegar da pesquisa.

<u>Questionário da Oficina</u>
1. O que você faz quando está na internet?
2. Que tipo de atividades em língua espanhola/ inglesa você tem mais interesse na web? Justifique.
3. Quais dificuldades você encontra ao desenvolver uma atividade em língua espanhola/ inglesa que necessite usar o espaço virtual?
4. Que atividade você poderia sugerir para suas aulas de língua espanhola/inglesa, usando a internet?

**Quadro 3- Questionário da Oficina sobre WebQuest.**

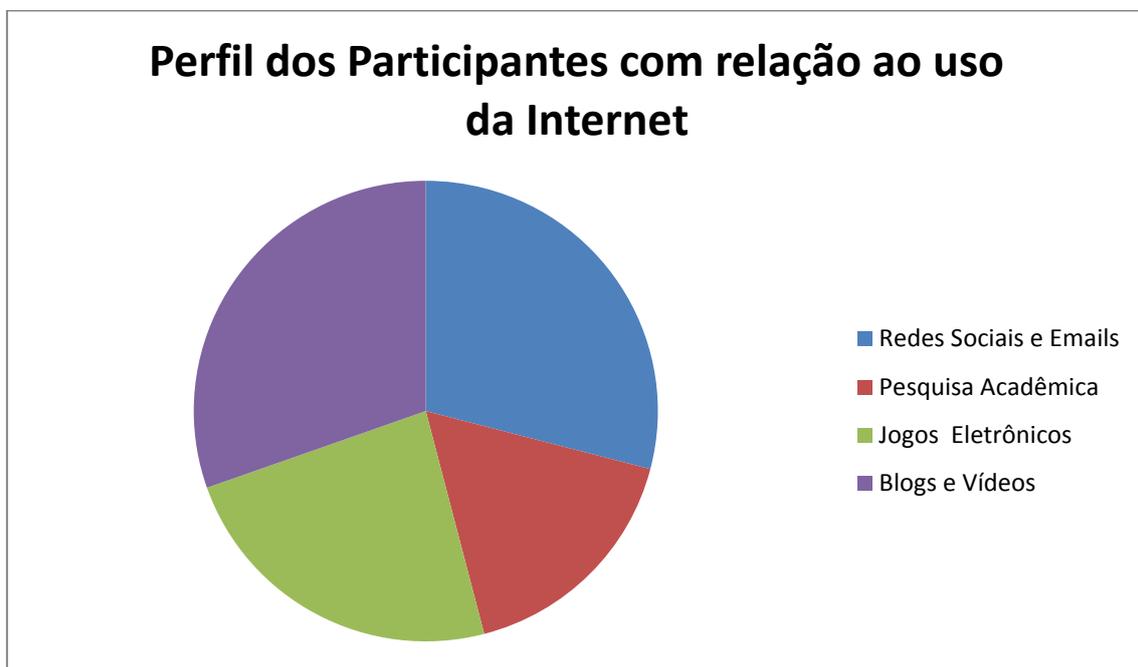
O resultado da segunda tentativa, ou seja, do “recomeço” me impulsionou a navegar cada vez mais longe. Destaco no quadro a seguir um panorama dos instrumentos usados para a coleta dos dados.

Instrumentos	Objetivo do uso do instrumento	Quantidade coletada via instrumento	Atividades via tecnologia		Conteúdo linguístico	
			LE	LI	LE	LI
<b>Questionário das Oficinas</b>	Conhecer o perfil dos participantes com relação ao uso da internet (o que de costume fazem na internet, o que acessam para aperfeiçoar a LE, que atividades conhecem via internet para aulas de LE)	- 12 questionários dos participantes de língua espanhola  - 16 questionários dos participantes de língua inglesa	-Aula interativa;  -Exercícios que motivem escrever em espanhol;  -Biografia de artistas espanhóis;  -Artigos com temas para TCC;  -Notícias;  -Músicas;  -Vídeos;  -Interação com estrangeiros (via chat);  -Textos de Humor, literários e críticos;  -Site de idiomas;  -Interação em espanhol em sites de relacionamento.  XXXXXXXX	-Música;  -Vídeos;  -História em quadrinhos; -Blog de curiosidades;  -Vídeos curtos em LI;  -Textos autênticos em LI;  -Biografia de autores de LI;  - Discussão crítica sobre temas transversais;  -Paródia de vídeos;  -Sites que ensinam LI;  -Redes Sociais  XXXXXXXXXXXX	-Verbo no Pretérito;  -Conhecimento cultural;  -Compreensão de leitura;  -Falsos cognatos;  -Oralidade;  -Variações linguísticas;  -Interpretação de textos;  -Sites de gramática do espanhol;  -Blogs com abordagem gramatical.	-Expressões idiomáticas;  -Habilidade oral;  -Termos gramaticais.
<b>Notas de campo</b>	Relacionar as informações obtidas via questionário e relatos escritos com os comentários dos participantes, além de observações pessoais feitas por mim ao longo da pesquisa.	- Para cada oficina sobre a WQ, 1 nota de campo, totalizando= 3.			XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX
<b>Relatos Escritos</b>	Analisar a experiência dos participantes na elaboração e participação de WQs em espanhol e inglês	16 relatos escritos, sendo 14 dos participantes de LI e 2 dos participantes de LE.			-Expressões Idiomáticas;  -WQ para desenvolver as competências linguísticas.	-Conhecimento sobre a cultura;  -Prática de Writing;  -WQ como possibilidade de trabalho gramatical diferenciada

**Quadro 4 – Instrumentos para a coleta dos dados.**

### 3.6 Em direção ao Leme<sup>11</sup>: Procedimentos de interpretação dos dados

Quando se lêem textos na internet sobre procedimentos de como manejar um barco à vela para marinheiros de primeira viagem, no que diz respeito ao leme é que seu uso se assemelha ao volante de um carro. Porém, não é bem verdade por que quando se gira o leme para a esquerda, o barco se movimenta para a direita e vice-versa. Considerei esta explicação fantástica para designar os procedimentos de interpretação dos dados, pois era exatamente assim que acontecia: quando achava que o foco estava na ferramenta WQ, o meu olhar se voltava para o relato dos tripulantes. Ali estava marcado, mesmo que em poucas palavras, suas histórias de vida, suas experiências acadêmicas e pessoais. Na primeira tentativa para interpretar os dados reuni, os questionários das oficinas (16 dos tripulantes de inglês e 12 dos tripulantes de espanhol). Foi neste momento que defini a nomenclatura das turmas. Dividi-as em NTELI – para os de inglês e NTELE- para os de espanhol. Montei os questionários em uma única folha, um abaixo do outro, para ter um panorama geral dos possíveis pontos em comum ou em contraste. A princípio, esta arrumação dos questionários revelou alguns pontos da relação dos tripulantes com a internet, conforme o gráfico a seguir.



**Gráfico 1 – Dados obtidos nos questionários das oficinas sobre WQ ofertadas à disciplina eletiva Novas Tecnologias e Ensino de Línguas, da FALE/UFAL, no 2º semestre de 2011.**

<sup>11</sup>Leme é um dispositivo que controla a direção de uma embarcação. Vale ressaltar que para orientar a direção de um barco à vela usa-se o leme. Tal metáfora corresponde às minhas interpretações dos dados, pois são elas que controlam o andamento da pesquisa.

Conhecendo o perfil dos participantes com relação ao uso da Internet, pude observar que o espaço virtual utilizado por eles tem como foco o entretenimento. Ao serem questionados sobre o que faziam quando estavam navegando na internet, os participantes destacaram as redes sociais (*Orkut, Facebook, Twitter, msn*), os blogs e vídeos relacionados ou não com a língua estrangeira que cursavam. Alguns participantes de língua inglesa tinham os jogos eletrônicos como o centro de acesso à internet. E o último caso, que foi mínimo nas respostas, pela necessidade ou solicitação de alguma atividade acadêmica, é que todos acessavam para realizarem pesquisa.

Até este primeiro momento, em que olho para os dados a visão que tenho dos participantes é de que eles sabem e muito bem manusear as ferramentas disponíveis na internet. Nisso vejo um ponto positivo no sentido de que, como professores de línguas adicionais, o acesso e a relação deles com seus futuros alunos serão mais significativas. E pensando nestes alunos como futuros professores, me surge um questionamento sobre este ponto: 1) Como estão sendo formados os professores da era tecnológica? A questão me leva a refletir sobre a oferta da disciplina eletiva Novas Tecnologias e Ensino de Línguas da FALE/UFAL, no 2º semestre de 2011. E penso que sua oferta na grade do Curso de Letras é inovadora e ao mesmo tempo uma quase<sup>12</sup> obrigatoriedade visto que estamos vivendo em uma geração digital. Ifa (2006) acredita que a formação pré-serviço de professores nos tempos atuais exige o trabalho com a conscientização<sup>13</sup>,

ela (a conscientização) como uma semente deve ser regada constantemente. Sua aparição pode ser verificada no seu processo de crescimento. Muitas vezes, só pode ser percebida no seu estágio mais visível: quando a semente se torna fruto. (Ifa, 2006, p. 226-227)

Se pensarmos nos alunos desta geração, eles usam, manipulam e até brincam com os aparelhos eletrônicos com muito mais facilidades que nós, professores, com anos de experiência de sala de aula. A velocidade e capacidade, para utilizar as ferramentas do computador na elaboração de atividades escolares ou acadêmicas, são surpreendentes. E neste aspecto, acredito que a WQ, como possibilidade de uma aprendizagem significativa, pode e deve ser aproveitada pelo professor, tendo em vista o contexto e a realidade de seus alunos. Mas é preciso delimitar muito bem os espaços, para que nem tudo venha ser só diversão e entretenimento. É necessário levar o aluno a sentir prazer na busca pelo conhecimento sem que ele perceba o quanto está se esforçando para isso.

<sup>12</sup>A palavra “quase” por mim utilizada justifica-se pelo fato de que esta é uma disciplina eletiva, ou seja, ela é cursada pelos alunos do Curso de Letras que tiverem algum interesse sobre o assunto. Não é obrigatória.

<sup>13</sup>A conscientização, segundo Ifa (2006), compreende reflexão e reconhecimento, pois ele entende que ela se constrói e se concretiza após essas duas ações.

Esta primeira tentativa para interpretar os dados, ainda não me leva às questões norteadoras. Então, em uma segunda tentativa, além dos questionários da oficina, os alunos escrevem relatos sobre a WQ. No caso dos alunos de inglês, 14 resolvem WQs em inglês, mas escolho 5 que participam da WQ denominada *A London Tour*, e em seguida fazem seus relatos escritos sobre ela. Já os alunos de espanhol, optam, em acordo com a professora da disciplina onde ministrei a oficina, por elaborar suas próprias WQs e depois comentar sobre a experiência. *Los Falsos Amigos* é uma WQ elaborada por 1 aluno de espanhol. Posteriormente, ele faz seu relato escrito sobre o que produziu e o que pensa acerca da ferramenta para aulas de língua espanhola.

Assim como nos questionários, nos relatos, busco os pontos em comum e em contraste entre o que dizem os alunos de ambas às turmas. E percebo que há mais pontos em comum como a questão da motivação e as temáticas para as WQs. É a partir destes pontos, que procuro me aproximar das questões norteadoras desta pesquisa.

A cada relato, os tripulantes vão demonstrando características próprias com relação ao que afirmam ao longo de seus relatos. É seguindo essas características que minhas interpretações iniciam efetivamente, relacionando às direções interpretativas da PN, como mencionadas pelos autores Clandinin e Connelly (2011), conforme veremos no capítulo seguinte.

## 4 LEME À MÃO: SEGUINDO AS DIREÇÕES INTERPRETATIVAS DA PESQUISA NARRATIVA

Neste capítulo, inicialmente faço uma interpretação dos cinco relatos escritos dos tripulantes focais de NTELI e os dois relatos dos tripulantes de NTELE. Eles se distribuíram em duplas, grupos e alguns optaram fazer seus relatos individualmente. Posteriormente, busco dialogar com os tripulantes, participando da mesma WQ que eles resolveram e é a partir desta participação que se inicia uma reflexão em acrescentar, às WQs relatadas, propostas de atividades com o Letramento Crítico por base teórica.

Para começo de história, pude observar nos primeiros relatos, principalmente o de *Maria* e de *Bruna*, uma preocupação com o tema das WQs. Dentre as opções sugeridas<sup>14</sup> pelo professor da disciplina, a escolha dos participantes pela WQ que responderiam como atividade, se relacionava com assuntos que mais tinham afinidade ou que lhes despertavam algum interesse. Um segundo ponto recorrente nos relatórios é a questão da motivação. Se o tema da WQ não atende ao interesse do aluno, logo ele não terá motivação para continuar a responder determinada WQ. Diante destes aspectos observados, trago aqui os tripulantes focais da turma NTELI e suas experiências com esta ferramenta.

### 4.1 Maria<sup>15</sup>: A tripulante Imaginativa

Maria é a tripulante<sup>16</sup> que deixa muito clara sua opinião acerca da WQ. Ela inicia seu relatório fazendo um breve histórico sobre a ferramenta, definindo-a, e descrevendo seu aspecto estrutural. Para sua análise, escolheu a WQ que tem por título *A London Tour*<sup>17</sup>, justificando que a escolha é resultado do contato que teve com esta WQ durante a oficina e por ser um tema do seu interesse. O adjetivo que usei para descrever Maria, *a tripulante imaginativa* se baseia no que ela escreveu ao longo de suas análises que mais me chamou a atenção:

<sup>14</sup> Ver a lista de WQs disponibilizadas pelo professor da turma NTELI, no anexo VI.

<sup>15</sup> Todos os nomes dos tripulantes são fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

<sup>16</sup> Ver seu relato completo no Anexo I.

<sup>17</sup> Link da WebQuest respondida e analisada pela aluna Maria: <http://www.zunal.com/webquest.php?w=7657>

*“Imaginar talvez tenha sido a melhor parte de toda a webquest. A possibilidade de viajar e conhecer outro local sem sair do lugar é fantástica”.*

Acredito que esta sensação de Maria ilustra o que Clandinin e Connelly (1994) falam sobre a noção de interação de Dewey, designados pelos dois primeiros autores de quatro direções de qualquer investigação. A primeira direção é o que eles nomeiam *introspectivo*, que diz respeito às condições internas de um indivíduo. Para a tripulante, o desafio de resolver a WQ foi além de suas expectativas, pois seus sentimentos vieram à tona. Como o da “possibilidade de viajar sem sair do lugar”. E pensei: “Por que não instigar em nossos alunos, algo tão simples como a imaginação?” São nestes momentos que damos “voz” a eles. Que deixamos de assumir o papel central na relação professor/aluno. Isso me recorda as bem ditas palavras de Alves (2000, p. 67) “O corpo é a Palavra que se fez carne: um ser leve que voa por espaços distantes, por vezes mundos que não existem, pelo poder do pensamento. Pensar é voar. Voar com o pensamento é sonhar”. Alves afirma que é nisto que a psicanálise acredita. Eu também.

Ainda assim, Maria menciona acerca da temática da WQ:

*“Escolher um tema que seja interessante para os estudantes e que, ao mesmo tempo, contemple o assunto a ser trabalhado em sala de aula pode ser uma tarefa um tanto árdua. O tema a ser escolhido deve ser de interesse dos estudantes, deixando a exploração da gramática em segundo plano, não o contrário. É comum vermos atividades que são elaboradas com o intuito de explicação e aplicação de regras e estruturas gramaticais, o que acaba por empobrecer a discussão do tema escolhido.”*

Esta visão dela sobre temas que sejam interessantes para os alunos vai muito mais além da concepção que eu tinha sobre temas abordados em aulas de línguas adicionais. A conscientização de Maria hoje, em nível de graduação, é muito diferente da minha há sete anos atrás. Assumo aqui uma posição de análise, incluindo meu próprio processo de formação. Para mim, aprender uma língua estrangeira era saber sua gramática. Não havia espaço para discutir questões sociais nas minhas aulas de espanhol da graduação. Enquanto que, para Maria, a temática da aula pode ser muito mais atraente para o aluno do que apenas abordar questões gramaticais.

Freire (2005) trata de algo interessante que é a relação e a constituição mútua do “eu” com o “não eu”, ou seja, do indivíduo com o coletivo. E enfatiza: “Não é a partir de mim que eu conheço você [...] é o contrário. A partir da descoberta de você como não eu, que eu me

volto sobre mim e me percebo como eu” (Souza *apud* Freire, 2005, p. 149). Se eu me (re)conheço a partir do outro, vejo nisso uma possibilidade de contrapor meu processo de formação de professora de língua estrangeira com os relatos de Maria, também em processo de formação. Embora estejamos, Maria e eu, separadas pelo fator temporal, noto que a problemática ultrapassa os tempos. O que observo não só em Maria, mas nesta geração de graduandos do curso de Letras da UFAL, é uma “revolução” de pensamento. O que quero dizer é que, se há sete anos, na minha turma de quinze alunos de uma disciplina obrigatória, como *Língua Espanhola 1*, apenas dois alunos questionavam sobre o conteúdo e sobre qualquer problema de ordem metodológica ou administrativa. Porém, nos dias atuais, uma camada maior de estudantes expressa suas ideias, que muitas vezes vão de encontro com o sistema já estabelecido. E penso que isso também é resultado de uma nova geração de docentes, que desperta nesses alunos um questionar e um refletir sobre a realidade a que tem sido expostos.

Da mesma forma que Maria trata a questão de temas, que eles são relevantes para despertar o interesse do aluno, o letramento crítico pode ser uma proposta inovadora para aulas de línguas adicionais, por que segundo Cervetti (2001) o Letramento Crítico se debruça sobre o caráter ideológico, sendo o desenvolvimento da consciência crítica seu principal objetivo. Assim, pois, acredito que uma WQ com características de letramento crítico poderá ser um agente para desenvolver a consciência crítica dos alunos de línguas adicionais.

Penso que, a velocidade e capacidade, para utilizar as ferramentas do computador na elaboração de atividades escolares ou acadêmicas, são surpreendentes. E neste aspecto, acredito que a WQ como possibilidade de uma aprendizagem significativa pode e deve ser aproveitada pelo professor, tendo em vista o contexto e a realidade de seus alunos. Mas é preciso delimitar muito bem os espaços, para que nem tudo venha ser só diversão e entretenimento. É necessário levar o aluno a sentir prazer na busca pelo conhecimento sem que ele perceba o quanto está se esforçando para isso.

Voltando ao texto de *Maria*, outras direções que vejo tomar seu relato é para o que Clandinin e Connelly (1994) chamam de *retrospectivo* e *prospectivo*, se referem à temporalidade. Primeiro, ela faz uma projeção do futuro, seria a prospecção, sobre aquilo que poderia ser um problema para os estudantes de línguas no uso de WQs.

*“... uma das dificuldades a serem enfrentadas no uso de webquests é a possível resistência por parte dos estudantes, pois a webquest pode ser vista como uma extensão da sala de aula, levando o estudante a pensar que ele está fazendo mais uma tarefa de casa”.*

Acredito que é preciso deixar o aluno enfrentar tal situação. Fazê-lo descobrir por si mesmo que a WQ pode ser uma possibilidade de descobrir novas coisas, novas habilidades, pois, ao contrário será de fato “mais uma tarefa de casa”. *Maria* demonstra em seu relato um movimento contínuo no que diz respeito à questão dos temas para a WQ quando diz:

*“Se a webquest é uma ferramenta utilizada para que os estudantes continuem seus estudos num ambiente diferente do de sala de aula, creio que a webquest a ser aplicada deve conter essa ideia. Ela deve não tratar apenas de assuntos diretamente relacionados à sala de aula, mas deve abordar assuntos que façam parte da vida dos estudantes fora do ambiente convencional de estudo [...]. Quando o assunto dado não é conectado à realidade que vivemos e aos nossos interesses, você pode estar no 6º ano do ensino fundamental ou no 3º ano da faculdade, ele não será absorvido nem aproveitado.”*

Conforme ela afirma no trecho acima, de fato a WQ deve conter mesmo essa ideia de que os estudantes farão coisas diferentes do que já fazem no ambiente escolar. O diferencial está em pensar na WQ com assuntos que façam parte da realidade dos nossos alunos. É mostrar o novo, aproximando daquilo que já é bem conhecido deles. A língua adicional e a ferramenta WQ podem ser fortes aliados nesta busca que temos de melhorar a qualidade de nossas aulas.

E como afirma Menezes de Souza (2011) o educador acaba envolvendo o participante no processo conflitante e doloroso do confronto entre interpretações e valores diferentes. Ele diz: “Precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai entender que toda a vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada” (p. 298). E por que não se apropriar desta ferramenta, a WQ, para fomentar o letramento crítico dos nossos alunos de língua estrangeira? Conheçamos o nosso próximo tripulante: Pedro.

## 4.2 Pedro: O Tripulante Cultural

Pedro<sup>18</sup> é o tripulante que inicia seu relato escrito com uma breve discussão sobre a relação e as mudanças dos avanços tecnológicos, a educação e o papel do professor de língua inglesa neste contexto tecnológico. Ele diz que antes de cursar a disciplina NTELI, desconhecia o termo “webquest como uma poderosa ferramenta para o ensino de língua inglesa”.

A escolha para resolver uma WQ em inglês, dentre algumas sugeridas pelo professor da disciplina, foi a mesma de Maria: *A London Tour*, que ele considerou mais interessante. É neste ponto que identifico certa euforia em suas palavras. Elas me levaram para uma das direções defendidas por Clandinin e Connelly (1994) a prospecção, quando diz:

*“Boa parte dos estudantes de inglês (incluindo eu mesmo) pensa em ter uma experiência de intercâmbio ao atingir certo grau de domínio da língua. A experiência de simular uma experiência como esta é enriquecedora e nos prepara para uma real interação com a cultura do outro.”*

Noto que esta WQ despertou em Pedro a possibilidade de interação real na língua e cultura inglesa. E me questiono: Ensino apenas língua? Língua e cultura estão de fato imbricadas neste processo de ensino-aprendizagem? Para Monte Mór (2011, p. 14)

Entende-se que há um potencial educacional na disciplina de língua inglesa no que concerne à formação de cidadania ativa e à percepção crítica. Por meio do ensino-aprendizagem desse idioma, é possível expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, a diversidade e a multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens, gêneros e modalidades).

Língua e Cultura caminham juntas no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional. E por várias linhas Pedro dá ênfase à questão cultural, usando superlativos e adjetivos como “interessantíssimas”, “importantíssimas”, “muito satisfatórias”. Vejamos um trecho:

---

<sup>18</sup> Ver relato de Pedro no anexo II.

*Todas as tarefas são interessantíssimas (...) um aspecto importantíssimo do ensino e aprendizagem de língua é bastante valorizado nas atividades em A London Tour: o estudo da cultura. Todos os professores de idiomas são orientados a passar a ideia de que língua não se aprende sem que essa esteja relacionada com os aspectos culturais do país em que ela é falada.*

A meu ver, a junção de língua e cultura resulta da interação de capacidades cognitivas e emocionais do homem e questões de comportamento que lhe são transmitidas pelo contexto social. Mesmo que seja habitual, pode-se dizer que a língua é um fator de identificação cultural. Por outro lado, Tavares afirma (2006, p. 21):

a língua – que é uma das principais atividades pela qual a cultura é expressa – não é capaz de moldar e restringir nosso pensamento porque nós sempre seremos capazes de discriminar conceitos que não fazem parte da nossa cultura, quando isto se fizer necessário.

Isso quer dizer que, apesar de língua e cultura estarem ligadas, nossas idéias podem mudar conforme nossas necessidades. Precisamos, como professores de línguas adicionais, estar atentos a essas necessidades, que muitas vezes passam despercebidas no dia-a-dia de sala de aula. E como poderemos através de uma ferramenta como a WQ trabalhar com questões relacionadas à cultura da língua adicional que apresentamos aos nossos alunos?

Agora, vejamos a seguir o que a tripulante Bruna revela em seu relato.

### **4.3 Bruna: A tripulante Desmotivada**

Bruna<sup>19</sup> realiza seu relato escrito em conjunto com outra tripulante, Camila. A escolha delas foi pela WQ: *A London Tour*. Elas afirmam que o primeiro fator que lhes chamou a atenção foi “a organização das tarefas”, e que isso já é por si só um fator positivo, visto que os alunos fariam a WQ fora do ambiente escolar, sem o professor presente, mas que essa organização das tarefas os ajudaria a não se sentirem perdidos enquanto estivessem realizando a atividade, e assim alcançarem o objetivo proposto pelo professor.

---

<sup>19</sup> Ver relato de Bruna no anexo III.

O que mais me instigou em todo o relato é que elas mencionam que a WQ é uma atividade motivadora, principalmente na parte da introdução:

“Na primeira seção (Title), são expostos os objetivos a serem alcançados com a webquest (...) os alunos saberem qual o objetivo que pretende ser alcançado com a atividade auxilia em manter os alunos motivados a prosseguir com a tarefa (...) Claro, esse é um fator que irá variar de aluno para aluno”.

É neste ponto da motivação que quero focar, mas antes vale fazer uma ressalva de que, alguns relatos escritos da turma NTELI tiveram interferências do professor da disciplina. Ele marcava alguns trechos do relato e fazia questionamentos. E na parte do relato delas ele marcou exatamente quando dizem: “em manter os alunos motivados”. Então, ele pergunta: “Conte-me sobre vocês. Ficaram motivadas?” E aí a minha surpresa, apenas Bruna deu a resposta ao professor: “Falando por mim, eu não me senti muito motivada para fazer a webquest.” Fiquei a refletir sobre o porquê de Bruna afirmar que toda a organização daquela WQ parecia estar de uma forma que atrairia a atenção dos alunos, os motivariam, mas não motivando ela. Porém, a resposta para minha inquietação viria algumas linhas depois, no comentário de Bruna, quando observei duas das quatro direções interpretativas da PN: Retrospectivo e Introspectivo.

Por retrospectivo entende-se que há uma referência à temporalidade. Conforme afirmam Clandinin e Connelly (2011) percebo que Bruna faz uma volta ao passado, retomando uma situação vivida, expressando sentimento de satisfação em relação a uma determinada atividade que participou na graduação e, em seguida, posterior frustração sob aquela circunstância. Identifico a segunda direção interpretativa: introspectivo. Vejamos o trecho do relato que abarcam as duas direções citadas.

*“Eu lembro que quando eu estudei Introl com a professora Helena<sup>20</sup> ela fez algumas atividades parecidas. Na época eu até fiz animada, por conta das discussões que vinham posteriormente em sala. Penso que se a atividade pedir apenas um resultado final a ser entregue, ela motiva menos. Quando o aluno sabe que terá que participar da discussão em sala ele se sente mais motivado a fazer isso porque não quer ficar totalmente por fora do que está acontecendo na aula. Pelo menos é assim comigo”.*

---

<sup>20</sup>Helena é o nome fictício que usei para a professora da disciplina *Introdução à Língua Inglesa1*, da graduação de Letras da UFAL, citada pela tripulante Bruna.

Bruna relembra que sua professora da graduação da disciplina *Introdução à Língua Inglesa 1*, fez uma atividade com características semelhantes ao que observou na WQ em que teve participação. Para ela, o interessante estava nas discussões promovidas pela docente e que isso gerava nela a motivação para resolver a atividade. Se fosse uma tarefa que tivesse como objetivo apenas obter uma nota para fechar a disciplina, não haveria motivação. Penso que a questão da motivação é um fator muito subjetivo, e que cada indivíduo busca algo de acordo com suas necessidades. Porém, isso se torna mais complexo quando entramos em um contexto como o desta pesquisa. Várias são as motivações que levaram estes tripulantes a escolherem o curso de Letras, a língua inglesa para sua formação. De acordo com Vygotsky (1993), o professor é quem direciona a construção da motivação, e é a força motriz que fará os alunos buscarem sempre mais o conhecimento.

A construção da motivação é um dos pilares para um bom clima da sala de aula. O professor tem que conhecer como o aluno aprende e usar de estratégias de ensino que lhe dê a sensação de estar conquistando algo importante no ato simples de cumprir tarefas que estão de acordo com a sua zona proximal de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1993, p. 102).

A motivação, no caso pela língua inglesa, deve ser estimulada nos alunos e, por eles, assimilada de maneira eficaz com o objetivo de que os mesmos sejam, posteriormente, inclusos socialmente e que estejam aptos a atuar na competitiva sociedade globalizada, sendo assim:

Se o ensino de uma língua estrangeira é dever da escola, e se grande parte das escolas oferece exclusivamente o inglês, e ainda se, no caso dos alunos das camadas populares, a escola pública é o único lugar de aprendizado desse idioma, é de se esperar que seu ensino seja eficaz e significativo para eles, possibilitando-lhes o acesso ao direito de formação integral do indivíduo a fim de que possam exercer a tão proclamada “cidadania” e utilizar o conhecimento adquirido como mecanismo de inclusão social, encontrando assim um “lugar nas redes articuladas de fluxos de capitais e informações”, no atual mundo globalizado (CHARLOT, 2005, p.133).

Desta forma faz-se imprescindível que os alunos sejam motivados pela aprendizagem da língua inglesa e que a conheçam e a reconheçam como mais um instrumento de inserção no mundo moderno para levá-los a novas possibilidades. Como diz o PCN, o ensino de uma língua estrangeira, vai muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas,

pois promove uma “apreciação dos costumes e valores de outras culturas e contribui para o desenvolvimento da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)” (BRASIL, 1998, p. 37).

Bem no início de seu relato, Bruna respondeu ao professor da disciplina NTELI: “Falando por mim, eu não me senti muito motivada para fazer a webquest”. Esta declaração culminou na minha escolha para o adjetivo usado para ela: “Bruna, a tripulante desmotivada”. Penso então, como motivar através da WQ?

Por outro lado, apresento outro tripulante que sentiu o oposto de Bruna ao participar de uma WQ. Ele é Cássio: O tripulante motivado.

#### **4.4 Cássio: O Tripulante Motivado**

A parte inicial do relato escrito de Cássio<sup>21</sup> é sobre como a WQ veio para modificar e melhorar as antigas formas de pesquisa na internet, no seu ponto de vista. Mas ele também faz uma crítica a respeito da prática de se realizar pesquisa na internet por parte de aluno:

*“Se é que isto pode se chamar de pesquisa, acha um certo conteúdo referente ao assunto que foi pedido, copia para o word, imprime e entrega ao professor como se o trabalho fosse seu. Além de ser uma péssima maneira de usar um recurso infinitamente útil quanto a internet, os alunos não adquirem nenhum conhecimento sobre o tema proposto, o que abre lacunas muitas vezes irrecuperáveis ao longo de seu processo de aprendizagem.”*

Compreendo que esta visão de Cássio, sobre o *fazer pesquisa*, corrobora nos objetivos traçados por uma WQ, segundo Dodge (2001) as WQs foram pensadas para que os estudantes façam uso do tempo, focando em utilizar as informações, mais do que em buscá-las, e desenvolver as capacidades de análise, síntese e avaliação.

---

<sup>21</sup> Ver seu relato no anexo V.

Cássio escolheu para participar a WQ *A Web Queston Creating a Webquest*<sup>22</sup>, uma WQ que ensina como elaborar uma WQ. Ele descreve o passo que seguiu para responder a atividade e foi logo na introdução que demonstrou sentir-se motivado:

*“Posso dizer que realmente senti vontade de participar desta atividade. O texto introdutório enfatizou como nós, professores, somos constantemente desafiados pela explosão tecnológica e o nosso dever de formar alunos críticos e pensadores. Isso levou-me a querer fazer esta Webquest: a curiosidade de saber como ela funciona e qual a sensação do aluno ao participar dela”.*

A motivação de Cássio tão marcada no trecho acima “senti vontade de participar desta atividade”, remete à motivação intrínseca do aluno, ou seja, uma satisfação dos desejos pelo conhecimento e pela exploração, definida por Brown (1994), de que é desejável o estímulo ao desenvolvimento da motivação intrínseca, como forma de tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa para ele.

Seguindo a linha da psicologia, Vernon (1973,p.11) diz que “a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes.” Witter e Lomônaco (1984, p. 45) afirmam que a *motivação intrínseca* é aquela em que a atividade surge como decorrência da própria aprendizagem, o material aprendido fornece o próprio reforço, a tarefa é feita porque é agradável. Já a *motivação extrínseca* ocorre quando a aprendizagem é concretizada para atender a outro propósito, como por exemplo, passar em um teste, ou ter êxito socialmente.

#### **4.5 Jackson: O tripulante Disperso**

Jackson<sup>23</sup> é um dos tripulantes que se tornou foco das minhas interpretações. Era quase impossível olhar seu relato escrito e deixar de notar o uso da palavra “dispersão” e sinônimos dessa palavra. Foi desta observação que usei o adjetivo “disperso” para designá-lo. Ele começa seu relato, elogiando a WQ, afirmando que *“todos os passos são bem elaborados e bem explicados”*. Destaca que o que também lhe chama a atenção é a ligação entre as partes,

---

<sup>22</sup> Disponível em: [http://warrensburg.k12.mo.us/webquest/teacher\\_quest/index.htm](http://warrensburg.k12.mo.us/webquest/teacher_quest/index.htm)

<sup>23</sup> Ver seu relato no anexo IV.

que sempre há um link para a próxima parte e links para informações extras. Mas ele é muito categórico no aspecto do excesso de links:

*“o excesso de links pode dispersar a atenção do aluno para outras coisas, visto que, só fato de se estar na internet já há uma altíssima possibilidade de dispersão. Digo isso justamente porque aconteceu comigo. (...) A dispersão se dá por conta de que essa parte da procura de informação pode ser um pouco desgastante, fazendo com que o aluno se desconcentre ou perca o foco da webquest.”*

Bastou ele participar da WQ, vivenciar a atividade para ver que a dispersão pode ser um problema no processo de resolução de uma WQ. Moran (2000) considera que existe uma facilidade de dispersão, pois muitos alunos se perdem no emaranhado de possibilidades de navegação, que muitas vezes, não procuram o que foi combinado, deixando-se guiar por áreas de interesse pessoal. Isso nos remete a parte estruturante da WQ, denominada *recursos*. É aqui que o professor seleciona e disponibiliza uma lista de sites da web que sejam adequados para desenvolver a WQ e que contenham informação válida e pertinente para realizar efetivamente a tarefa proposta.

Porém, se não houver devida atenção do docente em como selecionar e organizar a parte dos recursos, pode-se gerar, como diz o nosso tripulante, uma dispersão na busca da informação por parte dos alunos. Segundo Sánchez (2009) os erros mais frequentes com respeito aos *recursos* da WQ são:

- Apresentam uma lista muito extensa de recursos sem nenhuma descrição, e não se indica quando e para que se devem utilizar. Isto faz com que o acesso à informação seja lento e ocupe mais tempo que o necessário.
- Oferecem poucos recursos, ou os que propõem não contém a informação suficiente para resolver adequadamente a tarefa. Em consequência, o aluno deve utilizar grande quantidade de tempo buscando informação e não a utilizando como é o desejável. Quando a maioria dos recursos que se oferecem na webquest não provém da internet.
- Disponibilizam uma só página web como recurso. Isso não é aconselhável se é considerado que uma competência importante para manejar adequadamente informação é poder validar, contrastar, analisar e sintetizar os dados provenientes de diferentes recursos.
- Incluem muitos sites web na lista de recursos que não contém a informação que se requer. O aluno acaba perdendo tempo acessando a sites que não vão ser úteis.

Percebo que há uma carga de responsabilidade imensa sobre o professor que deseja inserir em suas aulas o uso dessa ferramenta. Um planejamento, uma pesquisa paciente das informações do tema que será abordado na WQ que ele venha elaborar, é fundamental. Não quero desanimar aos docentes, afirmando que o trabalho com a WQ é desgastante, mas vale a pena tentar o novo, e os resultados por mínimos que sejam, podem ser bastante significativos.

*Jackson* diz nas últimas linhas de seu relato: “*Seria interessante começar a usá-la nos próximos semestres da graduação e ver como os alunos se adaptam a essa tecnologia ou como essa tecnologia se adapta a eles.*” Estou de acordo com ele. Nosso papel como docente é de estar aberto às novas possibilidades de melhoria para as aulas de língua estrangeira. O uso de uma ferramenta como a WQ pode ser uma porta aberta para a inclusão digital de professores de língua inglesa e espanhola em processo de formação.

#### **4.6 Navegando em *A London Tour* com os tripulantes de NTELI**

Antes de iniciar o diálogo com os tripulantes, gostaria de destacar aqui alguns dados obtidos durante as oficinas sobre WQ que ministrei nas turmas NTELE e NTELI. Fazendo um contraponto entre as respostas que os participantes (12 alunos de espanhol e 16 de inglês) forneceram à primeira e à segunda pergunta do questionário da oficina, percebo que poucos são os casos em que, aquilo que eles fazem quando estão na internet, por puro prazer, se equipara aos objetivos, quando acessam em busca de um aperfeiçoamento da língua estrangeira que estudam. E surge um questionamento: É possível unir um espaço de entretenimento com um espaço de construção de conhecimento? Refletindo sobre esta questão e sobre o que o meu olhar como pesquisadora me levou a ver, considero que este tipo de união é possível. Souza (2011) discute sobre esta questão ao afirmar que existe ainda uma preocupação dos professores com relação aos meios de comunicação que o aluno está acostumado a usar fora da sala de aula e isso acaba sendo motivo para que eles não leiam nem escrevam, seguindo os padrões impostos pela escola. O autor critica esta postura por parte de alguns professores:

E o que é essa preocupação de o aluno não ler e não escrever, se o que a gente vê quando um jovem está sentado na frente de um computador é que ele lê o tempo todo, ele está com os dedos dele no teclado, portanto ele está escrevendo o tempo todo (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 280).

Ainda assim, vejo que a postura assumida pelo professor diante dessas questões é fundamental para consolidar o seu trabalho em sala. Alves (2000) transita por este assunto de forma bastante didática em seu livro *A alegria de Ensinar*, quando interage com o leitor, perguntando: “Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem”.

Destaco aqui, a resposta do tripulante Tiago, aluno de língua inglesa, ao responder a uma das perguntas do questionário, onde afirma que 80% de seu tempo na internet é dedicado aos jogos eletrônicos e sites sobre o assunto. E ao responder sobre que atividade tinha interesse em língua inglesa ao acessar a internet, ele, mais uma vez, dá ênfase aos jogos eletrônicos, fazendo uma ressalva: “*Todos os games eletrônicos que jogo são em inglês*”.

Acredito que esta é uma forma encontrada por ele para ampliar seu vocabulário em língua inglesa, sem o compromisso de estar realizando uma atividade em que lhe seja atribuída nota ou conceito. O que a meu ver é uma forma de construção ou desconstrução de conhecimento válida. Se neste processo, ele consegue acrescentar ao seu conhecimento da língua inglesa, novas formas e estruturas linguísticas, e até mesmo, saber usar a língua em situações similares ao uso do cotidiano de uma cultura de língua inglesa, penso que a união aparentemente impossível de ser permitida, torna-se, possível.

No início do capítulo de interpretação dos dados, fiz uma apresentação de cada tripulante e de sua relação com a ferramenta WQ, e o que pude compreender a partir das experiências relatadas. Mas percebi que estava me distanciando muito daquilo que tanto enfatizei ao longo do capítulo de metodologia, acerca da Pesquisa Narrativa: a experiência é a base deste tipo de pesquisa. A experiência dos participantes? Sim. Só que eu também sou participante neste processo, por isso vi a necessidade de me colocar como parte da tripulação, respondendo a mesma WQ resolvida pelos tripulantes: *Maria, Pedro e Bruna*. Tentarei dialogar com eles a partir da minha própria experiência.

*A London Touré* uma WQ que, à primeira vista, tem um *design* bastante simples, algumas imagens de Londres, especialmente de Westminster. O texto da introdução faz um convite ao aluno para “imaginar” que se está em Londres e que ele próprio irá organizar sua rota, além de ter a emoção de conhecer um lugar pela primeira vez, sendo seu próprio guia. É aqui que me recordo da tripulante *Maria*, quando afirma que imaginar foi a melhor parte de toda a WQ e que como estudante aprovou a atividade e sentiu que ela foi útil para sua vida.

Apesar de se deleitar com esta atividade, pois participar dessa WQ foi um momento posterior à oficina, lembro-me de suas palavras no término da oficina sobre como elaborar uma WQ, dizendo que é preciso levar em conta a realidade das escolas para tentar implantar um tipo de atividade como esta, pois nem toda escola dispõe de recursos tecnológicos. E *Maria* retoma essa opinião, em seu relato escrito:

*“O ideal seria que o estudante tivesse acesso à internet na própria instituição de ensino ou em casa. Contudo, não são todos que dispõem de acesso à internet em ambos ambientes. Mas isso não é justificativa para o não uso da webquest, pois mesmo que os estudantes não tenham acesso à internet em casa ou na escola, ainda existe a possibilidade de ter acesso à internet através das Lan Houses”..*

Acredito que a conscientização<sup>24</sup> da realidade que estamos vivendo e o compartilhamento de novas propostas que possam romper com tantos obstáculos, são um bom começo para ampliar os paradigmas estabelecidos.

A proposta da tarefa me pareceu interessante, pois o aluno fará coisas, que normalmente uma pessoa faz quando viaja (fotografa os lugares, busca informações sobre cada local visitado). Mas aqui, além de ter que fazer isso, o aluno terá que reunir as imagens e as informações em um *dvd* ou *power point* para mostrar a amigos e familiares. Por isso, de acordo com Sánchez (2009) na elaboração de uma WQ, faz-se necessário procurar todos os meios para que ela tenha relação com o mundo real, e é na introdução e na tarefa onde se deve observar, se tal WQ faz referência a esse mundo real. Ainda para este autor, para verificar se a WQ que estamos elaborando é “real”, faz-se as seguintes perguntas<sup>25</sup>:

“Estão os estudantes diante de um assunto ou tema que importa a uma pessoa no mundo real?

Se pede aos alunos que considerem o assunto em toda sua complexidade ou ainda que descubram a resposta correta?

É uma tarefa em que os estudantes tem que completar algo que as pessoas fazem realmente em seus trabalhos e profissões ou é uma atividade artificial que só tem sentido dentro da aula?”(SÁNCHEZ, 2009, p. 26).

<sup>24</sup>De acordo com Ifa (2006, p. 188) “A conscientização compreende reflexão e reconhecimento, pois entendo que ela se concretiza após essas duas ações”.

<sup>25</sup>O texto original está em espanhol, a tradução das perguntas elaboradas por Sánchez (2009) foi feita por mim. Segue o texto original:

“ ¿Están los estudiantes ante un asunto o tema que importa a la gente en el mundo real?

¿Se les pide que consideren el asunto en toda su complejidad o más bien que descubran ‘la respuesta correcta’?

¿Es la tarea que los estudiantes tienen que completar algo que la gente hace realmente en sus trabajos y carreras o es una actividad artificial que sólo tiene sentido dentro de la clase?” (p. 26)

Diante disso, a essência de uma WQ não é transmitir o conhecimento codificado, senão que os alunos investiguem criticamente assuntos desde diferentes pontos de vista, considerando investigação crítica, na perspectiva do letramento crítico. De acordo com Menezes de Souza (2011, p. 293) “letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro”. Se, como professores, percebermos e compreendermos aquilo que nossos alunos podem oferecer, estaremos dando importância à multiplicidade que nos cerca, e por fim, levá-los a questionarem a própria realidade em que estão engajados.

Um aspecto a ser observado é o fato de a atividade reunir as informações selecionadas e organizadas pelos alunos para poder mostrar a alguém, no caso desta WQ, para amigos e familiares. É nesse momento que podemos validar o esforço dos alunos, lembrando-os que o seu trabalho tem uma utilidade. Isso responde à primeira pergunta formulada por Sánchez (2009), quando questiona se em determinada WQ proposta, os estudantes estão diante de um assunto que interessa a uma pessoa no cotidiano. É provável que o aluno após realizar uma atividade como a de *A London Tour*, sinta-se motivado a fazer uma viagem para Londres, seguindo um roteiro criado por ele mesmo, conhecendo lugares de seu interesse.

Na parte do Processo desta WQ, o aluno terá que seguir as instruções para organizar seu trabalho e sua viagem. A tarefa propõe uma situação quase que real, pois o aluno imagina estar hospedado em um hotel na área de Westminster e partir deste ponto começar sua tarefa. Mas antes, ele precisa pesquisar sobre os pontos turísticos e lugares propostos (as cinco possíveis rotas) podendo recorrer a outras fontes, além das que são sugeridas pelo professor na parte dos recursos. Depois de reunir todas as informações sobre a rota, dentre as cinco, escolhida pelo aluno, começará a preparar o DVD, selecionando diferentes imagens, vídeos, comentários, músicas sobre os lugares de seu interesse. É pedido para que se use uma linguagem e expressões adequadas, e um vocabulário rico para a descrição dos lugares. A saber: “A good use of the English language will be taken into account.”<sup>26</sup>

Os Recursos, no caso desta WQ estão disponíveis na parte inferior da página da parte do Processo. Há três anexos em páginas de *Word*. O primeiro anexo corresponde a uma descrição da área de Westminster, solicitando ao aluno que escreva um texto sobre os locais,

---

<sup>26</sup>Texto retirado do anexo 3, da parte do Processo da WQ A London Tour. Disponível em: <http://www.zunal.com/process.php?w=7657>

explicando os detalhes mais importantes relacionados com a cultura, história e atrações turísticas de pontos de vista diferentes e, para fazer esta relação, é disponibilizado três links com endereços da internet, mas deixa-se claro que o aluno pode buscar outros links de seu interesse para ampliar sua pesquisa.

Seguindo cada parte da WQ, chegamos à parte Avaliação. Segundo Abar e Barbosa (2008) a avaliação deve apresentar aos alunos com clareza como o resultado da tarefa será avaliado e que fatores serão considerados. Nesta seção, também permitirá ao professor que se certifique se a WQ está bem elaborada, se os objetivos estabelecidos podem ser atingidos. Na WQ *A London Tour*, os critérios de avaliação definidos pelo professor vão, desde a descrição do tema pesquisado, a organização, explicação e a forma como o texto será redigido, até à confecção do DVD e do *Power Point*. Os critérios vão de “pobre” até “excelente”, com pontuação total de 100%. De acordo com a explicação das autoras supracitadas com relação à parte da avaliação de uma WQ, observo que *A London Tour* apresenta claramente como cada etapa da atividade será avaliada e que os aspectos mais valorizados para avaliar são: descrição do conteúdo, informações adicionais e criatividade. Os aspectos de língua se referem à redação (writing) e à exposição oral e de pronúncia (oral exposition and pronunciation) do aluno em língua inglesa. Em apenas dois momentos, menciona-se o trabalho em grupo como aspecto de avaliação. Compreendo que um tipo de avaliação como a desta rubrica valoriza aspectos positivos do aluno em relação à língua inglesa. Por outro lado, aponta suas dificuldades, e neste ponto deveria haver um cuidado redobrado do docente, pois ao ter ciência dessas dificuldades, ele deve buscar alternativas para levar seu aluno ao “excellent”. Para o professor que decida usar uma rubrica como forma de avaliação, vale destacar que não é apenas elencar pontos positivos e negativos dos alunos em relação a determinado tema, mas que ele comprometa-se em intervir quando necessário, contribuindo para que o trabalho desenvolvido pelo aluno tenha qualidade.

Chegamos enfim, à Conclusão de *A London Tour*, o professor destaca seu objetivo com a WQ que é dar aos estudantes a oportunidade de organizar suas tarefas e trabalho, mostrando que são capazes de fazer isso usando suas próprias metodologias e técnicas, para alcançar o objetivo final. Abar e Barbosa (2008, p. 49) afirmam: “a conclusão resume o propósito geral do que foi aprendido e indica como o aluno pode continuar a estudar o assunto. Deve ser um convite a aprender mais (...).”

Esta WQ não é a primeira em que observo uma lacuna em meio ao que parece ser uma boa proposta para o professor. Falta um espaço em que haja um compartilhamento das experiências vivenciadas por professores e alunos na resolução de atividades com a WQ. Dentre as muitas disponíveis em rede, das que tive acesso, não há nenhuma com relatos do professor que a elaborou nem dos alunos que dela participaram. Um espaço de “compartilhamento de experiências com a WQ” pode gerar contribuições tanto para os que dela vivenciaram como para aqueles que buscam respostas na experiência do outro. Freire (2005) fala da relação entre eu e os que estão à minha volta e que é preciso trazer esta consciência para nossa atuação na sala de aula. Nas experiências podemos perceber o outro, suas diferenças, seus limites.

Já que considero relevante um espaço de “compartilhamento de experiências com WQ”, resolvo então compartilhar minha própria experiência em *A London Tour*. Vejo aqui a composição de texto autobiográfico, o que segundo Connelly; Clandinin (1988, p.39) “é uma reconstrução particular da narrativa de um determinado indivíduo”. Mesmo que em poucas linhas, espero poder situar este fato que pude vivenciar.

Nessa WQ, o tema é de meu interesse pessoal. Gosto de viajar. Mas não há nada pior do que chegar a um país estrangeiro, sozinho, sem conhecer ninguém ali, ou nem mesmo saber que lugares visitar. É preciso planejar, buscar informações e tentar pontuar os principais lugares daquela cidade a ser visitada. E esta WQ orienta como fazer isso, além de me trazer à memória a primeira viagem que fiz para o exterior. Nestas mesmas condições: sozinha, sem conhecer ninguém, apenas com a certeza de qual universidade iria me instalar em Madri. Hoje, se fizesse outra viagem como esta, procuraria seguir os passos indicados nesta WQ. O resultado desta atividade para mim valeria, não só como nota de uma disciplina, mas me ajudaria em uma situação real no futuro. Vale fazer uma ressalva, no que diz respeito à atividade proposta como a elaboração de um roteiro de viagem. O docente que elaborou esta WQ fez isso com muita clareza e objetividade, e que um aluno sem a presença física do professor poderia desenvolvê-la tranquilamente, seguindo as coordenadas indicadas. Compreendo que o professor pode estar ausente fisicamente, mas ele se faz presente nas propostas de cada parte da WQ, afinal foi ele quem a elaborou.

Porém, no aspecto de língua, para desenvolver um texto escrito ou acompanhar a competência oral em inglês do aluno, vejo que é necessária a participação ativa do professor no decorrer de todo o processo de resolução da WQ. Esta é uma visão que se tem do professor

mediador, conforme afirma Masetto (2000) que o professor que se propõe a ser um mediador assume que “o aprendiz é o centro desse processo e em função dele e de seu desenvolvimento é que precisará definir e planejar as ações” (p.168).

Agora, falando em viagem... recordo-me por ocasião do tripulante *Pedro*. Ele diz em seu relato escrito que pensa um dia ter uma experiência de intercâmbio, mas só quando “atingir certo grau de domínio da língua” inglesa e que simular uma experiência como a desta WQ (ainda refiro-me a *A London Tour*) é uma experiência rica e lhe prepara para uma real interação com a cultura do outro. *Pedro* também enfatiza que a proposta de atividade da WQ é “interessantíssima”. De acordo com as interpretações de Ifá (2006, p.104) “a utilização de um elemento diferente –recurso tecnológico- empresta valor qualitativo à aula, transformando-a em um espaço que pode merecer a seguinte adjetivação: dinâmica, diferente, interessante e rica”.

Um aspecto positivo de trabalhar com os recursos da internet é que nos permite introduzir o interesse pelas temáticas que criam riqueza e complexidade. Dessa forma, a missão de um docente que elabora uma WQ é buscar e contextualizar esta riqueza. Com isso não estamos identificando o que nossos alunos deveriam aprender, senão lhes proporcionando um amplo panorama que lhes permita conectar o que reconhecem em um formato como a estrutura de uma WQ. Neste ponto a WQ é de um ganho valioso, por que se vale de recursos da internet e, ao mesmo tempo, pode tratar de temas que sejam de interesse dos alunos.

#### **4.7 Navegando em *Los Falsos Amigos* com os tripulantes de NTELE<sup>27</sup>**

Diante de toda discussão feita nas últimas subseções do capítulo 3, identifico que há o outro lado do uso da WQ. Vejo que há o impasse da condição estrutural das escolas e universidades com relação ao uso de computadores conectados à rede. Muitas vezes, existem computadores disponíveis, mas sem conexão com a internet. Se existe conexão, a velocidade não permite que se faça uma pesquisa, ou se baixe arquivos em grande quantidade, e ao mesmo tempo. Por outro lado, nos deparamos com a situação de alguns professores que resistem a um tipo de aula como esta, e se não, desconhecem o uso de ferramentas básicas da web. E me questiono: “Como então, trabalhar com a WQ em aulas de línguas estrangeiras

---

<sup>27</sup> Relato completo do Tripulante Davi, via *Facebook* no Anexo VI.

com tantos impasses”? A resposta de *Davi*, o tripulante questionador<sup>28</sup>, me fez refletir sobre algumas questões. Destaco aqui, que a forma como obtive os relatos dos tripulantes da turma NTELE, da qual *Davi* faz parte, foi através da interação que tive com eles via *facebook*. Eu lancei a pergunta<sup>29</sup> na página que criei “*Cuéntame tu historia*”, em espanhol; “Me conte a sua história”, em português, na rede social:

Pregunta: ¿ *Cómo trabajar WQ en la facultad? Sé q estás corriendo como loco en Monterrey, pero aguardaré tu respuesta. Besotes!! \*-\**

Respuesta: *Creo que es muy difícil que esos profesores las utilicen en sus clases, pues, además del gran trabajo que se supone crearla, la gran parte de los contenidos de las asignaturas, principalmente las teóricas, no son fáciles de convertirlos (los contenidos) en una WQ. Así, pienso que es mucho más fácil e interesante cuando tenemos en cuenta las asignaturas que involucran la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. (...) Además de eso, contestar a esta pregunta, no solo involucra reflexionar sobre “**cómo utilizar una WQ en el aula**”, sino la formación del profesor y su didáctica, los objetivos, las instalaciones físicas... o sea, hay un chorro de cosas que debemos pensar para afirmar algo, pero... ¡ahí está!*

Na resposta de *Davi*, o que me chama a atenção é seu direcionamento ao papel desempenhado pelo professor. Que a questão não está apenas no uso em si da WQ, mas existe todo um contexto a ser analisado, como a própria formação do professor. Este é o primeiro ponto para refletir. Segundo Moran (2000, p. 16) “o educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo, está atento ao que não sabe, ao novo”. Como *Davi* disse, o trabalho com WQ exige do professor um esforço dobrado, pois ele terá que planejar cada detalhe, baseando-se na realidade de seus alunos e quais objetivos pretende obter. E que para um nível de graduação, não se aplicaria a qualquer disciplina. Mesmo que seja em uma disciplina de língua estrangeira, conforme *Davi* afirma que seria mais interessante desenvolver uma atividade com a WQ, se não houver esta abertura ao novo por parte do docente, poderá ser uma perda de tempo.

<sup>28</sup> Ver seu relato no anexo VII.

<sup>29</sup> Tradução do diálogo para o português:

Pergunta:

“Como trabalhar WQ na faculdade? Sei que você está correndo como louco em Monterrey, mas aguardo sua resposta. Beijos!!”

Resposta:

Acho que é muito difícil que esses professores a utilizem em suas aulas, pois além do grande trabalho que se supõe criá-la, a grande parte dos conteúdos das disciplinas, principalmente as teóricas, não são fáceis de convertê-los (os conteúdos) em uma WQ. Assim, penso que é muito mais fácil e interessante quando temos em conta as disciplinas que englobam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. (...) Além disso, responder a esta pergunta, não só engloba refletir sobre ‘como utilizar uma WQ em sala’, senão a formação do professor e sua didática, os objetivos, as instalações físicas... ou seja, existe um esguicho de coisas que devemos pensar para afirmar algo, mas... aí está!”

Recordo-me, uma semana após a oficina que ministrei sobre a WQ na graduação, de ter encontrado nos corredores da faculdade a professora de língua espanhola da turma NTELE e perguntei sobre o andamento das atividades dos alunos, pois eles optaram por criar suas próprias WQs, ao contrário da turma NTELI que escolheu resolver WQs. E ela dizia que a maior dificuldade dos alunos na elaboração de suas WQs era a “questão pedagógica”. Eles apresentavam muita dificuldade no momento de redigir o texto das partes da WQ. Mesmo acompanhando o material escrito da oficina, com todos os passos para a elaboração, o problema persistia. Se analisarmos com bastante atenção a várias Webquest criadas por diferentes professores, se evidenciam grandes diferenças entre umas e outras, principalmente com respeito às informações que aparecem em cada parte (introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão). Ao compará-las, é como se os docentes entendessem de forma diferente qual o objetivo ou a função particular de cada uma das partes. As distintas partes de uma WQ devem seguir uma sequência lógica, e se alguma não oferece a informação correta ou não cumpre um objetivo, pode haver dificuldade de compreensão da atividade e, como consequência, os alunos percam o interesse.

Além de *A London Tour*, tive a oportunidade de participar de outra WQ chamada *Nuestros (Falsos) Amigos*, que foi elaborada pelos tripulantes *Davi* e *Débora* da turma NTELE. Afinal, esta foi a proposta acertada após a oficina que ministrei nesta turma: os alunos, em dupla, elaborariam WQs em língua espanhola e posteriormente apresentariam aos demais colegas, finalizando com uma reflexão sobre a ferramenta. Vejamos agora minha experiência com esta WQ.

Na página inicial de *Nuestros (Falsos) Amigos*, *Davi* e *Débora* brincam com um falso amigo em espanhol, que para um brasileiro poderia soar como uma palavra pejorativa, podendo despertar a curiosidade do aluno. Não era tanta surpresa para mim, por que já sabia do que se tratava, mas acredito que para alunos de nível fundamental e médio, e até mesmo em nível de graduação, o tema seria atrativo. Cabe ao professor conhecer o perfil de sua turma e aprofundar ou não sobre determinado tema.

O texto da parte *Introdução* me pareceu fantástico, pois eles simulam uma situação como a de uma notícia de jornal. E assim, está a parte do texto<sup>30</sup>: “*Un tarado pelado con su saco en la mano, corriendo atrás de la buseta...*”. Existe uma interação com o aluno através de perguntas:

---

<sup>30</sup>Em português o texto significa: “Um tonto careca com uma bolsa na mão, correndo atrás do ônibus...”

¿Sabes porque entendiste tan diferente?

¿Vamos a conocerlos?,” “

¿ Te animas?”

Segundo Abar e Barbosa (2008, p. 38):

a introdução deve apresentar o assunto de maneira breve e propor questões que devem balizar o processo investigativo e motivar a clientela-alvo (...) despertar a curiosidade do aluno em relação ao tema que será trabalhado.

É neste momento que a motivação do aluno poderá ser ativada, a meu ver, pois ele pode ser movido pela curiosidade de querer saber do que se trata ou pela comicidade que as palavras apresentam, no caso desta WQ analisada.

Seguindo as partes, na proposta da *Tarefa* o aluno terá que aprender por meio de pesquisa o que são os falsos amigos, terá que buscar exemplos, criar situações para melhor compreensão e criar um texto para os amigos e para outras pessoas que possam consultar este material que ele próprio irá produzir. Isso me fez lembrar a proposta de atividade da WQ em língua inglesa *A London Tour*, pois a ideia de mostrar o que se produz, poderá gerar no aluno a motivação, pois ele saberá que aquela atividade terá alguma utilidade.

Na parte do *Processo*, é explicado, em detalhes, como os alunos executarão a tarefa já proposta. Além de investigar o que são *Los Falsos Amigos*, terão que buscar exemplos e construir frases curiosas para que os demais colegas tentem adivinhar do que se trata. Em equipe, terão que criar uma notícia abarcando os falsos amigos, como no exemplo apresentado na *Introdução* desta WQ. Caso não queiram fazer a notícia, poderão também: criar vídeos, peças teatrais, canções, poesias, jogos. Enfim, isso dependerá da criatividade de cada grupo. No término desta parte de apresentação das atividades, toda a turma irá fazer um dicionário com os *heterosemánticos*, com a parte teórica e imagens para deixar o material mais atrativo. Para Abar e Barbosa (2008) o *Processo* traduz a dinâmica da atividade, como os alunos devem se organizar para a atividade, tanto em grupo como individualmente. Observo que este “passo a passo” de como o aluno irá caminhar para desenvolver a tarefa, pode ajudá-los a obter bons resultados no produto final. Outro aspecto que vale mencionar é que, no processo,

deve-se exigir do aluno a execução de pequenas tarefas realizadas em grupo, atuando de modo cooperativo.<sup>31</sup>

Quando cheguei aos *Recursos*, procurei perceber as considerações feitas pelo tripulante da turma NTELI, Jackson, o tripulante disperso, sobre a questão do excesso de links e se eles realmente continham as informações pertinentes ao tema. Nesta WQ, os sites disponibilizados na parte dos *Recursos* cumpriu bem seu papel. Cada link correspondia a sites diversificados, mas com algumas semelhanças no formato. Por exemplo: um dos sites intitulado *Espanhol.org*, apresenta uma extensa lista de alguns falsos amigos em forma de tabela com duas colunas. A primeira coluna apresenta as palavras em espanhol que possuem a mesma grafia em português, mas com os significados distintos, que é apresentada na segunda coluna. Em outro site chamado Brasil Escola, há uma breve explicação teórica sobre os falsos amigos e, posteriormente, uma atividade prática, pedindo aos alunos que leiam frases escritas em espanhol e observem as palavras em negrito. No fim, o aluno é questionado se compreendeu o significado das frases. O site já mencionado apresenta o conceito de falsos amigos e dispõe uma lista, dividindo as palavras em espanhol e português. Mas todo o texto está redigido em língua espanhola. Parte do site *Espanhol.org*

Español	Português	Español	Português
aceitar	<b>lubrificar</b>	<b>esposas</b>	<b>algema / esposas</b>
acordarse	<b>lembrar-se</b>	<b>estofado</b>	<b>ensopado</b>
adosar	<b>juntar de lado</b>	<b>encapotado</b>	<b>céu fechado / tormenta</b>
abonado	<b>adubado / pago</b>	<b>embellecer</b>	<b>embelezar</b>
alejar	<b>afastar</b>	<b>escoger</b>	<b>escolher</b>
alejarse	<b>afastar-se</b>	<b>espantoso</b>	<b>horrível / horroroso</b>
alejado	<b>afastado</b>		

**Tabela 3- Los Falsos Amigos do site Espanhol.org**

<sup>31</sup>Segundo Abar e Barbosa (2008) atuar cooperativamente é quando todos os integrantes do grupo realizam, em comum, as tarefas requeridas.

Em outro site chamado Brasil Escola, há uma breve explicação teórica sobre os falsos amigos e, posteriormente, uma atividade prática, pedindo aos alunos que leiam frases escritas em espanhol e observem as palavras em negrito. No fim, o aluno é questionado se compreendeu o significado das frases. Em seguida, é dada uma lista de mais falsos amigos, no mesmo formato do site anterior.

Assim, são as chamadas “heterosemânticas”, ou seja, palavras que se escrevem de forma “igual ou têm a pronúncia parecida com outra no português”, porém possuem significados diferentes. Pensando na língua espanhola e na língua portuguesa, esse é um fato bem comum.	
<b>VAMOS FAZER UM EXERCÍCIO JUNTOS?</b>	
Primeiro, leia com atenção as frases abaixo, escritas em espanhol, e observe as palavras que estão em negrito:	
a) Me gusta mucho la <b>salada</b> de tomates.	
b) ¿Quieres comer pan con <b>presunto</b> y queso?	
c) La última <b>cena</b> de la telenovela fue emocionante.	
d) ¡ <b>Fecha</b> la puerta de la casa!	
Depois de ler, responda com sinceridade. Você entendeu o significado das frases?	
No quadro a seguir está a forma correta de escrevê-las. Seu significado é aquele que comentamos anteriormente. Compare as diferenças entre elas.	
a) Me gusta mucho la <u>ensalada</u> de tomates.	
b) ¿Quieres comer pan con <u>jamón</u> y queso?	
c) La última <u>escena</u> de la telenovela fue emocionante.	
d) ¡ <u>Cierra</u> la puerta de la casa!	

**Tabela 4 – Exercício com os heterosemânticos em espanhol do site Brasil Escola**

Há também disponibilizado na parte dos *Recursos*, um gênero textual diferente: o artigo. Há um link de um artigo de onze páginas, escrito em espanhol, publicado em uma revista eletrônica de divulgação científica com o tema: “Los significados de Los Falsos Amigos: Español/Portugués”, conforme no quadro abaixo.

REVISTA LETRA MAGNA

Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 04 n.08 - 1º Semestre de 2008

ISSN 1807-5193

1

## LOS SIGNIFICADOS DE LOS *FALSOS AMIGOS*: ESPAÑOL/PORTUGUÉS

Jeferson da Silva Alves

**RESUMO:** trabalhamos os *falsos amigos* de um ponto de vista léxico/semântico, contudo, com uma perspectiva distinta da que costuma ser tratada nas obras didáticas sobre esse tema. Para tanto, se utilizará a etimologia e a história das palavras: do latim e/ou outras línguas latinas: como o francês e o italiano, por exemplo, ao espanhol/português para explicar a evolução/mudança dos traços lingüísticos. Para esta análise serão utilizados: um texto tirado de um soneto, uma ficha cadastral de um banco e algumas notas de dicionários para falantes de português e falantes de espanhol, ou seja, todos os textos são autênticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Falsos amigos*; Espanhol; Português; Ensino/aprendizagem.

**Tabela 5 – Artigo científico sobre os heterosemânticos.**

Analisar as informações e chegar ao resultado final depende dos *Recursos* de uma WQ, que são informações que permitem concretizar a tarefa. De acordo com Abar e Barbosa (2008, p.44) “em uma autêntica WQ, a tarefa só pode ser realizada por meio de acesso a dados obtidos na *web*.” Sabe-se que na internet existe uma ampla fonte de informações, mas se a atividade for direcionada de forma clara e objetiva ao aluno, ele saberá o que fazer com cada informação obtida.

Também observei na parte dos *Recursos* desta WQ analisada, sites de vídeos em canais do *Youtube*, para que, além de terem contato com textos escritos, os alunos possam desenvolver a escuta da pronúncia dos falsos amigos. Achei os vídeos divertidos e muito criativos na forma de lidar com o tema. Um diferencial que pude notar aqui nos *Recursos*, foi uma referência bibliográfica, um livro em espanhol que trata dos Falsos Amigos.

Chegamos à parte *Avaliação* desta WQ. Aqui encontro duas formas de avaliação: a auto avaliação, que considero interessante para que o aluno possa refletir sobre o processo que vivenciou e como pode contribuir, trabalhando em colaboração com outros colegas. E a avaliação do professor, que aparece para o aluno em forma de tabela. Não há um critério mais importante que outro para avaliar, mas há diferentes formas de acompanhar o desempenho do aluno, a saber:

<b>FALSOS AMIGOS</b>	<b>LA PRESENTACIÓN</b>		<b>EL DICCIONARIO</b>	
<b>EVALUAR:</b>	1 a 10	Observaciones	1 a 10	Observaciones
Coherencia				
Corrección lingüística				
Fluidez				
Orientación del profesor				
Originalidad				
Participación activa en las clases				
Preparación de las actividades				
Presentación				
<i>Pronunciación</i>				
<i>Utilización de las TICs</i>				

**Tabela 6- Rubrica de avaliação da WQ Los Falsos Amigos.**

Como se pode observar, as notas atribuídas vão de 1 a 10, para a apresentação final do trabalho e a confecção de um dicionário com falsos cognatos, que seria o produto final desta WQ. Esta forma de avaliação permite *feedback*<sup>32</sup> útil a respeito da efetividade do assunto e oferece *benchmark*<sup>33</sup> com as quais é possível fazer comparações e medir o progresso do aluno.

E por fim, a parte dos *Créditos* destaca qual objetivo pretendem com esta WQ: interagir com estudantes de língua espanhola, a fim de aperfeiçoar os conhecimentos acerca da língua, entendendo com mais propriedade os falsos amigos, distinguir as palavras e seus significados e usar a internet como uma ferramenta de busca de informação. Acredito que em todos esses objetivos, na minha percepção de professora de língua espanhola, os tripulantes foram felizes, pois o material selecionado e organizado por eles para elaborar esta WQ atende as necessidades de um estudante de espanhol. Mas acrescentaria ao último objetivo: além de “usar a internet como uma ferramenta de busca de informação”, é preciso transformar a informação em conhecimento. Para Charlot (2000, p. 61) “o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas”. Por outro lado, Moran (2000) afirma que conhecer é integrar a informação no nosso paradigma, tornando-a significativa. Afinal, o conhecimento não se passa, ele cria-se e constrói-se. Considero que as duas definições se completam. A informação é a forma

<sup>32</sup>Segundo Abar e Barbosa (2008) *Feedback* são dados que permitem reavaliar e modificar o processo.

<sup>33</sup>As mesmas autoras dizem que são indicações de níveis de desempenho.

primitiva do conhecimento, a transformamos em conhecimento, a partir de nossas experiências pessoais. É assim, que a simples informação, torna-se significativa em realidades por vezes múltiplas e complexas.

#### **4.8 Mar calmo nunca fez bom marinheiro: Buscando o Letramento Crítico em *A London Tour* e em *Los Falsos Amigos***

A proposta de acrescentar às WQs analisadas (*A London Tour* e *Los Falsos Amigos*) características do Letramento Crítico (LC), com autores como ALFORD; CERVETTI; PARDALES; DAMICO (2001) se tornou um desafio para mim como professora de língua adicional (espanhola) e como pesquisadora. E vejo que a metáfora usada no título desta seção veio traduzir meu sentimento frente a este desafio. Incertezas, pelo que enfrentarei; ansiedade, pelo contato com o novo. O mar ficou revolto! Mesmo assim, irei compartilhar minha experiência e impressões nesse desafio.

Se o Letramento Crítico é o que se busca, podemos pensar então sobre o seu conceito. Menezes de Souza (2001, p. 293) afirma que “letramento crítico é ir além do senso comum (...) fazer o aluno refletir sobre o que ele pensa que é natural e verdadeiro”. Quando olho para a WQ *A London Tour*, o próprio tema trata de um assunto que pode motivar e interessar a um aluno de língua inglesa. Quem não gosta de viajar? Mas até que ponto levar o aluno a pensar seu próprio roteiro de viagem, ser seu próprio guia no processo, poderá levá-lo a ir além do senso comum? Acredito que ao validar as informações disponibilizadas na parte do *Processo*, por exemplo, o aluno terá que comparar e analisar, ou seja, avaliar as informações para preparar o material das apresentações. Aqui, entendo que ele pode ser crítico, questionando o que é natural e verdadeiro naquelas informações.

Uma das partes da WQ que mais me instiga é a *Avaliação*. Isso porque ela é o resultado de todo um trabalho de investigação por parte, tanto do professor que a elabora, como do aluno que dela participa. Passei então a refletir: como um professor que trabalha na perspectiva do LC avalia seu aluno? Precisei então recorrer a uma peça da Quilha do barco, ou seja, o que diz a teoria sobre o LC. Pensei em confrontar a proposta da WQ com a vertente do LC, e compreender o funcionamento de ambos.

	WQ (Webquest)	LC (Letramento Crítico)
Origens	-Aprendizagem Construtivista -Aprendizagem Mediada -Epistemologia Subjetivista	-Teoria Social Crítica - Pedagogia Crítica - Pós-estruturalismo
Objetivos	- Fazer bom uso do tempo e concentrar na utilização das informações mais do que em buscá-las.	-Aprender para transformar
Visão de Língua	- *Criação de Sentidos ( <i>A London Tour</i> ) - Estrutura Linguística ( <i>Los Falsos Amigos</i> )	-Instrumento para reconstrução social
Papel do Professor	-Não há intervenção direta no decorrer do processo	-Agente de Letramento -Mediador

**Quadro 5 – Relação dos conceitos da WQ com o Letramento Crítico.\*Me baseio nas duas WQs analisadas no decorrer do capítulo 3 (A London Tour e Los Falsos Amigos).**

O quadro explana como uma WQ e o LC são teoricamente. De acordo com Alford (2001) o Letramento Crítico está comprometido com valores como justiça e luta contra as desigualdades, pretende mudar a sociedade, promovendo a inclusão social de grupos marginalizados. Conforme observei nas WQs analisadas, minha inquietação sempre esteve na ausência de espaços para compartilhamento de experiências, além de que o produto final não se limitasse apenas em questões puramente linguísticas, como é o caso de *Los Falsos Amigos*, em que o resultado de toda a WQ era a confecção de um dicionário de Falsos Cognatos em espanhol, mas que pudesse ir além.

Acredito que o importante é promover uma cidadania crítica, através de temáticas que sejam do interesse do aluno, e o canal que pode levá-los a essa criticidade, é a língua adicional. Para Savignov (2001) no LC, o aluno aprende língua adicional para transformar a si mesmo e a sociedade. A língua é um instrumento de poder e de transformação social.

Na WQ *Los Falsos Amigos*, a parte da *Introdução* visa motivar o aluno a participar da WQ com um texto criativo e cômico. E ao longo do *Processo* há uma valorização de várias habilidades. Além da pesquisa sobre os falsos cognatos em espanhol, o aluno poderá criar uma notícia, usando os falsos amigos, dramatizar uma cena, escrever uma poesia, etc. Mas o que realmente importa é o produto final: a elaboração de um dicionário com os falsos cognatos. O objetivo desta WQ está limitado ao plano puramente linguístico. Embora ele seja necessário, mas não deve ser a única coisa a ser levada em conta para se desenvolver uma atividade com a WQ. Neste ponto, não se pôde identificar características do letramento crítico.

Mas, me parece que o mar está se acalmando. Então convido você a ajustar as velas do barco comigo.

#### **4.9 Ajustando as velas para chegar ao destino: Letramento Crítico em *A London Tour* e em *Los Falsos Amigos***

O desafio aqui ainda é maior. Depois de enfrentar o mar revolto, é hora de ajustar as velas para chegar ao destino. Então como inserir o letramento crítico na WQs citadas ao longo da viagem? Afinal, para chegarmos aqui, enfrentamos tantas intempéries, não é verdade? A primeira vela a ser ajustada: comecemos pela WQ *A London Tour*.

No *Processo* dessa WQ, os alunos tem que seguir “as instruções” para a organização do trabalho e da viagem. Então, penso em uma proposta interessante a ser inserida nesta parte da WQ. Ao invés de seguir “instruções”, o aluno se guiaria por questionamentos. Por exemplo:

- a) Avalie os links apresentados na parte dos *Recursos*.
- b) Como os links podem ajudá-lo ao longo do *Processo*?
- c) De que forma esta atividade desafia o seu pensamento?
- d) É possível tirar proveito dessa atividade para promover mobilidade na sua vida? Se não, por quê?

Acredito que desta forma, estaríamos validando a pesquisa dos alunos. Caberia ao professor negociar com os alunos a melhor forma para responder aos questionamentos, a depender do nível da turma em relação à língua adicional. Se as respostas seriam em inglês ou em português, com o acompanhamento do professor. Entendo que este pode ser um grande passo em direção a uma WQ baseada no letramento crítico.

Da mesma forma que em *A London Tour*, os questionamentos<sup>34</sup> valeriam para a WQ em espanhol *Los Falsos Amigos*. A parte linguística que tanto é enfatizada seria ampliada com algumas questões, levando o aluno a refletir mais sobre a língua adicional e que importância isso tem para sua vida, como professor em processo de formação.

Segundo Dias (2012, p. 866) o letramento crítico refere-se

Ao empoderamento do indivíduo para questionar as atitudes, valores, crenças nas entrelinhas dos textos (...) entender que os textos não são neutros, levar em conta o poder da linguagem na sociedade contemporânea, reconhecer que textos podem ter múltiplas interpretações, demandando a participação ativa dos envolvidos.

Assim como o autor, acredito que desta forma, questionando aquilo que nos é posto, como foi apresentado nas WQs como proposta de inserir o letramento crítico, nossos alunos poderão reconhecer que os textos, seja qual for o gênero, podem ter diferentes leituras e interpretações. E essa é a riqueza de se trabalhar com o letramento crítico, termos a oportunidade de dar voz aos alunos, despertando o seu senso crítico.

Se a viagem está agradável, sinto dizer que já avisto a terra firme e precisamos ancorar o barco. Mas não se preocupe, é uma parada provisória.

---

<sup>34</sup>Em minha opinião, os questionamentos que fiz anteriormente para a WQ *A London Tour* teriam a mesma finalidade para a WQ *Los Falsos Amigos*.

## 5 ANCORANDO O BARCO PROVISORIAMENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando estamos no fim de uma viagem, é muito provável que os passageiros estejam: uns cansados, mas aliviados por chegarem à terra firme; alguns, pensativos com a experiência que adquiriram ao longo da viagem; outros, ansiosos para retornarem ao barco e seguir viagem novamente rumo a mares desconhecidos. Não importa que tipo de passageiro você está se sentindo agora, o importante mesmo é que você esteve comigo cada momento dessa viagem. E quer saber o que penso de tudo o que vivenciamos até aqui? Espera um pouco mais antes de desembarcar.

Ao longo das minhas interpretações, observo que a WQ se mostrou uma novidade como ferramenta na *web* para os tripulantes de NTELI e NTELE, para aulas de línguas adicionais (inglês e espanhol). E que a questão do tema da WQ pareceu ser um ponto relevante para que os objetivos fossem alcançados, conforme observado nos relatos dos participantes. Acompanhando esse ponto, noto que a motivação parece ter uma relação estreita com a temática abordada na WQ, ou seja, o tema poderia influenciar na motivação dos alunos para resolver ou não a WQ.

Acredito na contribuição da WQ *A London Tour* no que se refere ao linguístico para os tripulantes de língua inglesa. Os itens avaliados<sup>35</sup> nesta WQ, na parte da *Avaliação*, valorizam as habilidades de escrita e pronúncia dos tripulantes. E se há motivação pelo tema estudado, penso que pode haver uma chance de aprendizagem maior e com mais qualidade.

No caso da WQ *A London Tour*, os tripulantes *Maria* e *Pedro* sentiram-se motivados pelo tema. Ela, por se identificar com o assunto sobre viagem (ela era estudante de Turismo, além de cursar Letras). Ele esperava aprender mais da cultura da cidade mencionada na WQ, Westminster. Quanto aos tripulantes *Cássio* e *Jackson*, que optaram resolver a WQA *Web Queston Creating a WebQuest*, destaco em seus relatos aquilo que por eles é mais enfatizado. Nas palavras de Cássio há uma “explosão” de motivação, ele expressa seu desejo em participar dessa WQ. Quanto ao *Jackson* ele demonstra-se inquieto com o excesso de links disponíveis na WQ, e que isso seria um problema para causar dispersão no momento da pesquisa.

Por outro lado, observo o papel desempenhado pelos tripulantes *Davi* e *Ana* na elaboração de sua WQ *Los Falsos Amigos*. Naquilo que parece ser uma boa proposta de WQ,

---

<sup>35</sup> Ver rubrica de avaliação de *A London Tour* completa no item 1.3.6 tabela 2.

divertida, motivadora, acaba por revelar um resultado limitado na proposta final da pesquisa que fica apenas no plano puramente linguístico. Essa supervalorização do linguístico pode contribuir para algumas habilidades linguísticas na língua espanhola como: coerência, fluidez e boa pronúncia, conforme observamos na própria rubrica<sup>36</sup> de avaliação de *Los Falsos amigos*.

A partir daqui, percebo que *A London Tour* e *Los Falsos Amigos* podem oferecer um algo mais no que diz respeito à formação crítica desses alunos. Por isso, sinto a necessidade de pensar nestas WQs baseadas no LC. A proposta foi lançada, mas é preciso que através de novas pesquisas se alcance resultados satisfatórios. Acredito que experimentar a WQ, fundamentada no LC, pode ser o começo de grandes desafios. Pensar em temas que despertem o senso crítico de nossos alunos de línguas adicionais em uma sociedade transformada pelas novas tecnologias.

Na velocidade em que a sociedade segue e com o volume e rapidez nas informações, nós professores precisamos estar em constante abertura para o novo e reconhecermos que não somos mais os detentores do conhecimento, mas que agora o compartilhamos com os nossos alunos. Esta vivência e troca diária nos fazem crescer como pessoas e como profissionais.

Cada momento aqui foi bastante especial. Árduo em alguns instantes, como em ter que dividir cada passo da pesquisa com você passageiro, inclusive os momentos que falhei. Como quando tive que refazer o questionário, pois não obtive as respostas que desejava. E até pensei: “Esse negócio de pesquisar é mais difícil do que pensava!”

Mas também foram situações vividas muito compensadoras por que aprendi muito nessas idas e vindas do processo de fazer pesquisa. Cresci teoricamente. Nunca pensei que fosse tão difícil confrontar minhas ideias com as dos teóricos estudados. Concordar ou discordar? Eis a questão. Quando o olhar do meu orientador interferia nos meus escritos, percebi que ainda tenho muito a aprender, ou seja, tem muito mar a ser navegado.

Quero dizer ainda a você, passageiro, que o barco está ancorado, mas nada impede que eu possa anunciar que o barco seguirá viagem, em breve, rumo a novos mares do conhecimento e você é convidado a ser um passageiro especial nessa viagem.

---

<sup>36</sup> Ver no item 3.7, tabela 7.

## REFERÊNCIAS

- ABAR, C. A. A. P; BARBOSA, L. M. **WebQuest: um desafio para o professor!** São Paulo: Avercamp, 2008.
- ALFORD, J. **Learning language and critical literacy: adolescent ESL students.** *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 45, n. 3, p. 238-242, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Maneiras de Compreender Linguística Aplicada.** *Revista Letras*, nº. 2, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, p. 7-14, 1991.
- ALMEIDA, J. **A leitura do mundo por meio dos sentidos: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual.** 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. p. 37
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- DIAS, N. A. A. **Histórias de Formação de professores de língua estrangeira em contexto de Tandem.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- CELANI, M.A.A. **A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira.** In: FORTKAMP; TOMITCH (Orgs.). *Aspectos da Linguística*

Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

CERVETTI, G; PARDALES, M. J; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy.** Reading Online, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html). Acesso em 10 de dezembro de 2012.

COTTERALL, S. **Developing a course strategy for learner autonomy.** ELT Journal, v.49, n.3, p.219-227, 1995.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DÖRNYEI, Z. **Motivation in second and foreign language learning.** *Language teaching*, Cambridge, v.31, p.117-135, 1998.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

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

MATTOS, A. M. A; VALÉRIO, K. M. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções.** RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T; MONTE-MÓR, W. M. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias** –conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica, 2006.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em 10 de dezembro de 2012.

MORÁN, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORÁN, J. M. **Como utilizar a Internet na Educação**. Disponível em:

<http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2012.

NETO, T. N. **A evolução das crenças e atitudes de uma professora de inglês em relação à motivação de seus alunos**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/arado/relatorio5.htm>.

Acesso em 10 de dezembro de 2012.

PENNYCOOK, A. **A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica**. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 23-49.

PÉREZ, I. **Diseño de Webquests para la Enseñanza/Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera: Aplicaciones en la Adquisición de Vocabulario y la Destreza Lectora**. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005.

PÉREZ, I. **Un Modelo de WebQuest para la Enseñanza-Aprendizaje del Inglés como Segunda Lengua** en C. Pérez Basanta (ed.) *Fundamentos teóricoprácticos de ADELEX: una investigación sobre la evaluación y el desarrollo de la competencia léxica a través de las nuevas tecnologías*. Granada: Editorial Comares, pp. 155-178, 2006.

PÉREZ, I. **Webquests y Webtasks, en el aprendizaje de una segunda lengua.** Cuadernos de Pedagogía, nº 401. Granada, 2010.

THOMSON, A. **Recompondo a memória. Questões sobre a relação entre a história orale as memórias. Projeto História.** São Paulo, v.15, p. 51-84, 1997.

SÁNCHEZ, A. T. **WebQuest: Aproximación práctica al uso de internet en el aula.** España: Eduforma, 2009.

SAVIGNON, S. J. **Communicative language teaching for the twenty-first century.** In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a second foreign language.* Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 13-28.

TAVARES, R. R. **Língua, cultura e ensino.** Maceió: EDUFAL, 2006.

VERNON, M. D. **Motivação humana.** Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes, 1973.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Pontes, 1993. p.102.

WITTER, G. Porto; LOMÔNACO, José F. Bittencourt . **Psicologia da aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1984.

Disponível em: [http://wiki.volvoceanracegame.com/wiki/Linguagem\\_dos\\_Marinheiros](http://wiki.volvoceanracegame.com/wiki/Linguagem_dos_Marinheiros).

Acesso em 02 de agosto de 2012.

Disponível em: <http://www.ancruzeiros.pt/ancnav-vela.html>. Acesso em 02 de agosto de 2012.

**ANEXOS**

## ANEXO I- WebQuest: A London Tour - Relato Tripulante Maria

Apesar da ferramenta Webquest existir desde 1995, quando foi proposta pelo professor universitário Bernie Dodge, esta metodologia de ensino e pesquisa está em crescimento no âmbito educacional brasileiro. Tal metodologia tem como objetivo o estudo fora da sala de aula, utilizando-se de ferramentas de pesquisa disponíveis no ambiente virtual que é acessado tanto por jovens como por adultos, a internet. É através dela que o estudante terá acesso à webquest, visitando o site disponibilizado pelo professor(a) onde a webquest foi previamente formatada e disponibilizada. Ao elaborar uma webquest, deve-se seguir a seguinte estrutura: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão. Essa estrutura ajudará o estudante a compreender a atividade a ser realizada, dando-lhe recursos para que ela seja realizada com sucesso e servindo como um guia detalhado sobre a atividade. Assim, o estudante poderá dar início a atividade sem se ater a presença de um(a) professor(a), sendo ele, o estudante, o detentor do papel principal na realização da atividade. Dentre as opções de webquests que nos foram dadas para uma análise, escolhi a webquest *A London Tour*, por já ter tido um breve contato na sala de aula e ter me interessado pelo tema. A partir daí, já temos o primeiro ponto a ser discutido: o tema da webquest. Escolher um tema que seja interessante para os estudantes e que, ao mesmo tempo, contemple o assunto a ser trabalhado em sala de aula pode ser uma tarefa um tanto árdua. O tema a ser escolhido deve ser de interesse dos estudantes, deixando a exploração da gramática em segundo plano, não o contrário. É comum vermos atividades que são elaboradas com o intuito de explicação e aplicação de estruturas e regras gramaticais, o que acaba por empobrecer a discussão do tema escolhido. Se a webquest é uma ferramenta utilizada para que os estudantes continuem seus estudos num ambiente diferente do de sala de aula, creio que a webquest a ser aplicada deve conter essa ideia. Ela deve não tratar apenas de assuntos diretamente relacionados à sala de aula, mas deve abordar assuntos que façam parte da vida dos estudantes fora do ambiente convencional de estudo. Alguns dos temas podem até ter remeter a assuntos do livro didático utilizado em sala, mas o mais importante é que a atividade fuja da forma como o assunto é abordado no livro. Acredito que a webquest, além de ser um exercício didático, deve ser também um exercício de criatividade. A webquest deve possibilitar ao estudante o exercício de sua criatividade, já que ela se utiliza de um dos recursos mais amplos disponíveis, a internet. O uso criativo da tecnologia só tem a favorecer o aprendizado. E isto acontece na webquest *A London Tour*. Nela, a criatividade do estudante é um dos principais pontos a serem trabalhados. O estudante tem que organizar um *city tour* pela área de Westminster, em Londres, área que concentra boa parte dos atrativos turísticos da cidade. Mas, além de conhecer os pontos pitorescos, o estudante tem a possibilidade de conhecer um pouco mais da cultura do país. Isso, para o estudante de inglês como língua estrangeira, é uma experiência enriquecedora. Conhecer um pouco mais sobre a cultura de um país falante de língua inglesa abre espaço para se descobrir detalhes sobre a própria língua, além de facilitar o acesso a lugares que o estudante sequer imaginou que existisse, ou pensou que nunca iria conhecer. A experiência de realizar parte desta webquest, para mim, foi ótima. Pesquisei sobre os pontos turísticos na área de Westminster, criei meu próprio roteiro e melhor, imaginei como seria se eu estivesse pessoalmente lá. E afirmo que imaginar talvez tenha sido a melhor parte de toda a webquest. A possibilidade de viajar e conhecer outro local sem sair do lugar é fantástica. Por ter estudado Turismo, esta webquest me chamou muito a atenção. E, ao procurar por mais webquests na internet, percebi que este tema é recorrente. Elaborar roteiros turísticos, pesquisar sobre curiosidades de um local e montar uma apresentação é uma das atividades mais recorrentes. Talvez por causar justamente este tipo de sensações, talvez por possibilitar o trabalho gramatical de uma forma diferente, ou ainda, talvez por exercitar a criatividade do estudante. O importante é que, como estudante, aprovei a atividade e senti que ela foi útil para a minha vida. Por gostar muito de viajar, essa webquest tocou em um ponto importante, o interesse do estudante. A meu ver, esta atividade é bem melhor que aquela clássica atividade de escrever um *post-card* para alguém que não conheço, num lugar que nunca fui. Incluir o estudante na ação, na atividade é mais relevante que fazer uma atividade em que o estudante é um mero coadjuvante. E, se o uso da internet possibilitar tal sensação, que ela seja então utilizada para satisfazer as necessidades do estudante. Entretanto, para que a webquest seja realizada com sucesso, o estudante deve ter fácil acesso às tecnologias. Computador e internet são essenciais para que este tipo de ferramenta seja utilizada. O ideal seria que o estudante tivesse acesso à internet na própria instituição de ensino ou em casa. Contudo, não são todos que dispõem de acesso à internet em ambos ambientes. Mas isso não é justificativa para o não uso da webquest, pois, mesmo que os estudantes não tenham acesso à internet em casa ou na escola, ainda existe a possibilidade de ter acesso à internet através das *Lan Houses*, estabelecimentos comerciais que disponibilizam acesso pago à internet, presentes em bairros ricos ou periféricos. Acredito que uma das dificuldades a serem enfrentadas no uso de webquests é a possível resistência por parte dos estudantes, pois a webquest pode ser vista como uma extensão da sala de aula, levando o estudante a pensar que ele está fazendo mais uma "tarefa de casa". Justamente por isso, volto a reforçar, é importante que os temas a serem abordados sejam de interesse dos estudantes, que façam parte da realidade dos estudantes e que sejam lúdicos, interessantes, que instiguem os estudantes a fazer mais webquests. Afinal, aprender, se divertir e enriquecer seus conhecimentos ao mesmo tempo é muito mais interessante do que se ater apenas ao conteúdo do livro didático. Sendo assim, creio que as webquests podem se tornar uma ferramenta útil tanto em escolas e cursos de língua estrangeira como em universidades. Uma das modalidades de ensino superior que mais cresce a cada ano, a EAD (ensino a distância), é uma das que mais utilizam este tipo de metodologia. Entretanto, isto não implica que o uso de webquest fique restrito a essa modalidade. A modalidade de ensino presencial também deve se valer deste recurso para ampliar as formas de se obter e aprimorar o conhecimento científico. Quadro negro e leitura de textos fotocopiados sozinhos não estimulam mais os estudantes. Pelo contrário, acabam funcionando como um tiro no pé, pois estamos cansados de ler apenas para responder a uma prova e fechar a disciplina. Esses tipos de atividade só são lembradas por serem entediadas e por causarem a sensação que estudamos apenas para a obtenção de nota. Quando o assunto dado não é conectado a realidade que vivemos e aos nossos interesses, você pode estar no 6º ano do ensino fundamental ou no 3º ano de faculdade, ele não será absorvido nem aproveitado. Não digo que a forma de ensino tradicional deve ser completamente abolida, pois vez ou outra recorremos a ela, mas ela sozinha não é mais suficiente. Por isso, vejo nas webquests uma nova e instigante possibilidade de se aprender, seja fora ou dentro da sala de aula. Creio também que ela possa ser uma forma de interagir fora da sala de aula, permitindo que os estudantes se comuniquem, discutam e troquem ideias através da internet, sem a intervenção do(a) professor(a). Sendo assim, vejo o uso de webquest como um novo caminho para uma aprendizagem interessante e de qualidade, seja em disciplinas como língua estrangeira ou disciplinas de outras áreas do conhecimento dentro da escola/universidade.

## Anexo II - WebQuest: A London Tour – Relato Tripulante Pedro

Com os avanços tecnológicos, a educação de modo geral tem sido motivada a acompanhar essas mudanças para que sua proposta seja cada vez mais condizente com o perfil dos alunos alvos de sua ação. No campo do ensino de línguas, a necessidade da incorporação da internet em atividades educacionais vem crescendo, o que resulta na busca de diferentes meios de inserção dessa ferramenta. Uma alternativa que vem sendo bastante utilizada é o uso de *WebQuests*. Professores de língua inglesa comprometidos com uma formação eficaz de seus alunos, que abranja não só a sala de aula, mas também estimule os estudos fora dela, podem contar com o auxílio das *WebQuests* que, segundo Philip Benz, podem ser definidas como “uma abordagem construtivista da aprendizagem” na qual “os alunos não só coletam e organizam as informações”. Esse recurso possibilita que os estudantes orientem suas próprias atividades de acordo com os objetivos propostos pelo professor. Contudo, como resultado dessa experiência espera-se que os alunos dêem grandes passos no caminho de uma aprendizagem onde a sua atuação é de fundamental importância, despertando em si mesmos a consciência de que quanto maior seu esforço, melhores serão os resultados. Antes de cursar a disciplina Tecnologias e Ensino de Língua Inglesa, eu desconhecia o termo “WebQuest” como uma poderosa ferramenta para o ensino de língua inglesa. Então, por meio dessa atividade, vim a conhecer melhor o funcionamento desse recurso. Diante de algumas opções, escolhi *A London Tour* como a alternativa mais interessante. No primeiro contato com a webquest, deparei-me com o *Title*, seção que resume em poucas linhas os objetivos desse tour. Na próxima etapa há uma introdução que irá apresentar ao aluno o “problema” a ser resolvido. Boa parte dos estudantes de inglês (incluindo eu mesmo) pensa em ter uma experiência de intercâmbio ao atingir certo grau de domínio da língua. A experiência de simular uma experiência como esta é enriquecedora e nos prepara para uma real interação com a cultura do outro. Nas seções *task* e *process* são enumerados os passos que os alunos terão que dar durante o preparo de seus roteiros de viagem. Todas as tarefas são interessantíssimas. A que mais me chamou atenção foi pesquisa que deve ser feita a cima dos lugares que se pretende visitar. O que pude entender é que um aspecto importantíssimo do ensino e aprendizagem de língua é bastante valorizado nas atividades propostas em *A London Tour*: o estudo da cultura. Todos os professores de idioma são orientados a passar a ideia de que língua não se aprende sem que essa esteja relacionada com os aspectos culturais do país em que ela é falada. Ao adentrar na pesquisa, ficamos sabendo de muita coisa, desde música, literatura, lugares mais visitados, até os costumes da população local. O aluno que realmente se dedicar pode ter um aproveitamento muito satisfatório. Infelizmente, devido à extensa lista de atividades, essa *WebQuest* não aplicável a um grupo de alunos universitários, em minha opinião. O tempo necessário para a realização de cada etapa do processo é indisponível na rotina de estudantes do ensino superior. Porém, vejo nessa *WebQuest* uma possibilidade de projeto interessantíssima para ser trabalhada com alunos com faixa etária de 15 a 17 anos e estudantes de inglês, devido à disponibilidade de tempo para a realização de atividades extraclasse. Porém, a questão do tempo não é levantada no decorrer das etapas, ficando um pouco a critério do professor que vier a utilizá-la. Se eu viesse a usar uma *WebQuest* semelhante, eu trabalharia nela por um bimestre inteiro, atribuindo notas no final do nível em questão a partir da apresentação dos resultados das pesquisas dos alunos. Finalizando, mais uma vez ressalto a importância do uso da internet em contexto de sala de aula. A implementação de *WebQuests* no cotidiano escolar nos aproxima da metodologia de ensino utilizada em escolas de educação básica de países da Europa, como Portugal, onde os alunos devem cumprir um cronograma de atividades propostas pelo professor. Porém maior parte dessas atividades será desenvolvida pelos próprios alunos, de forma autônoma, com um pequeno auxílio dos professores, segundo reportagem vista num programa de televisão. Esse tipo de atividade desenvolve a autonomia do aluno, visando a colaboração para a sua própria educação, moldando um indivíduo de caráter próprio, indo contra a formação passiva dos meios tradicionais de ensino, que por muitas vezes impede o aprendiz de exercer ao máximo as suas capacidades de raciocínio e opinião crítica e atuante diante do conhecimento adquirido.

### Referências:

<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/webquests>

<http://zunal.com/webquest.php?w=7657>

### Anexo III - Webquest: A London Tour – Relato Tripulante Bruna

Ao acessar o site pela primeira vez, o primeiro fator que nos chamou a atenção foi a organização das tarefas. Conforme já nos foi apresentado em sala, a webquest é dividida em seções e é fácil de notar, quando observamos, que essas seções seguem uma ordem que guiam de forma bem direta o trabalho do aluno. Achamos isso interessante porque sendo a webquest um trabalho que possivelmente os alunos irão fazer fora do ambiente da escola e, portanto, sem a presença do professor, essa organização ajudará os alunos a não se sentirem perdidos durante o desenvolvimento da atividade e assim conseguirão atingir o objetivo que o professor propõe. Na primeira seção (Title), são expostos os objetivos a serem alcançados com a webquest. Assim como em demais atividades e principalmente levando em conta que é um tipo de atividade extra-classe, os alunos saberem qual o objetivo que pretende ser alcançado com a atividade auxilia em manter os alunos motivados a prosseguir com a tarefa, uma vez que eles sabem o que será conseguido com a execução da atividade. Claro, esse é um fator que irá variar de aluno para aluno. Na seção da introdução, é apresentada uma espécie de problema para que o aluno resolva. Como foi dito pela Welma, essa parte é importante para atrair o interesse do aluno que vai fazer as tarefas propostas. No caso da webquest “A London Tour”, achamos que a introdução cumpriu esse papel, pois foi criado um contexto com o qual é provável que o aluno se identifique, já que se trata da organização de um tour em uma cidade do exterior pelos lugares que o próprio aluno ache interessante, e não o que é proposto por agências de turismo, criando um espírito meio aventureiro. Para ajudar o aluno nessa organização, a seção Task é dividida em quatro tarefas, que são melhor descritas na seção Process. Na primeira, os alunos irão visitar alguns sites para adquirir um pouco mais de conhecimento sobre a cidade. Para demonstrar o que foi aprendido, pede-se que seja escrito um pequeno texto onde se comente sobre os pontos turísticos, a história e a cultura da cidade. Já auxiliar a realização da segunda tarefa, são apresentados cinco exemplos de rotas possíveis. Como produto, os alunos devem escrever uma introdução sobre o lugar e organizar sua rota usando os pontos turísticos mencionados. Porém, como se trata de uma produção criativa, é pedido que seja feita uma descrição com palavras próprias e sejam acrescentados outros pontos turísticos. A terceira tarefa consiste na preparação de um DVD mostrando como ficou a rota. Essa tarefa é interessante porque os alunos devem ser ainda mais seletivos para definir o que eles vão utilizar (vídeos, música, fotos) para tornar o seu produto final mais atrativo. Em outras palavras, seria como defender o trabalho que foi feito anteriormente. Porém, a autora do webquest afirma que tirar fotos está ultrapassado, o que discordamos. É sugerido por ela que sejam gravados vídeos da rota. Isso seria inviável no caso de alunos brasileiros, portanto eles teriam que utilizar apenas a internet ou outros mecanismos de busca para cumprir a tarefa. Por último, deve ser preparada uma apresentação de slides com tudo o que foi feito. Na seção denominada Evaluation, estão explicados os critérios de avaliação adotados pela autora do webquest. Achamos que foram bem descritos e que foi bom deixar claro para os alunos o que seria cobrado deles. Isso também ajuda na hora de produzir o trabalho, já que eles saberiam o caminho a ser seguido. Na última seção, Conclusion, a autora fala sobre a importância do webquest, explica como os alunos usam seus próprios métodos e técnicas para atingir o objetivo final do trabalho. De uma maneira geral, acreditamos que o webquest em questão poderia ser interessante para trabalhar com uma turma de ensino médio, sendo a avaliação de um bimestre. Apesar de ser bastante interessante e provavelmente atrair a atenção dos alunos, eles poderiam ficar desmotivados quando considerassem a quantidade de trabalho proposta e soubessem que não teriam uma recompensa por isso. Porém, se fosse feito como uma avaliação, os alunos provavelmente encarariam o webquest como uma maneira mais divertida de se trabalhar. Além disso, como se trata de uma pesquisa na internet, o webquest é um instrumento que se pode utilizar para desenvolver o letramento crítico dos alunos.

Respostas Bruna

Professor,

Seguem abaixo as respostas para os questionamentos que você colocou sobre o meu trabalho da webquest.

1 - Conte-me sobre vcs. Ficaram motivadas?

Falando por mim, eu não me senti muito motivada para fazer a webquest. Eu lembro que quando eu estudei Intro1 com a professora X ela fez algumas atividades parecidas. Na época eu até que fiz animada, por conta das discussões que vinham posteriormente em sala. Penso que se a atividade pedir apenas um resultado final a ser entregue, ela motiva menos. Quando o aluno sabe que terá que participar da discussão em sala ele se sente mais motivado a fazer isso porque não quer ficar totalmente por fora do que está acontecendo na aula. Pelo menos é assim comigo.

2 - De que forma o WQ pode ajudar o professor que não trabalha com WQ? Isto é, que lição podemos tirar dessa ferramenta? Ou ainda: o que vcs aprenderam ao fazer esse relatório?

O que eu achei mais relevante foi o fato de a webquest ligar o aprendizado da língua com o conhecimento que os alunos adquirem de algum assunto em especial. Acho que esse pode ser um fator motivacional e que deve estar presente em atividades diversas, não apenas na WQ. Claro, o interesse do grupo tem que ser levado em consideração para a escolha do tema a ser trabalhado, de modo que torne o aprendizado da parte puramente linguística esteja um pouco em segundo plano na percepção dos alunos e eles não notem tão claramente que estão estudando a

língua, ou pelo menos não estudando da maneira que estão acostumados, tornando o aprendizado mais “natural”

#### Anexo IV - WebQuest: A WebQuest on Creating a WebQuest –Relato Tripulante Jackson

A experiência com a webquest foi, no mínimo curiosa. Eu segui os passos da webquest que ensina a fazer uma webquest<sup>37</sup>. O que chama atenção é a organização na qual se encontra a webquest. Todos os passos são bem elaborados e bem explicados. Outro ponto que chama atenção também é a ligação entre as partes. Nada numa webquest é independente. Há sempre um link para a próxima parte e também links para informações extras. Essa parte é uma faca de dois gumes, pois, pelo menos na webquest na qual eu participei, era necessário ter informações extras sobre internet, programas de edição, entre outros. Isso é interessante, pois acaba exercitando o conhecimento de quem faz a webquest, porém, o excesso de links pode dispersar a atenção do aluno para outras coisas, visto que, só o fato de se estar na internet já há uma altíssima possibilidade de dispersão. Digo isso justamente porque aconteceu comigo. Há links para artigos na internet sobre temas que citei anteriormente, como artigos sobre a própria navegação na internet e sobre programas de edição. A dispersão se dá por conta de que essa parte da procura de informação pode ser um pouco desgastante, fazendo com que o aluno se desconcentre ou perca o foco da webquest. Porém, me ocorreu uma dúvida. Webquests são feitas para se fazer de uma vez ou é possível fazer aos poucos? Pois se for feita aos poucos, a chance de dispersão diminui bastante, pois em um momento o aluno pesquisa, compreende o que pesquisou, e depois volta para a webquest. A Webquest é algo completamente novo para mim. Posso dizer que tive uma experiência razoável. Tem seus pontos altos e baixos, como apresentei. É preciso pensar bastante em temas que chame a atenção e que instiguem o aluno a participar desta atividade. Esse é o grande desafio, pois é preciso pensar em algo mais interessante do que as redes sociais, que, a meu ver, é o maior objeto de distrações que pode ser encontrado na internet. Porém, isso também me dá uma idéia que poderia haver uma webquest que simulasse uma rede social ou algo do tipo. A idéia de uma simulação de uma rede social poderia ser trabalhada tanto no projeto no qual participo como na graduação de letras. Lógico que teríamos resultados diferentes em cada caso, mas acredito que o assunto é recorrente e, além do fator conhecimento, é preciso haver o fator de diversão e que o aluno se sinta motivado a querer fazer a webquest. Temas que poderiam interessar aos alunos do projeto CCC-C poderiam ser coisas do tipo como montar uma festa de halloween, mostrar relações familiares, na qual a webquest poderia mostrar reações adversas de pais e filhos, de acordo com as tarefas e escolhas. Assuntos como ser mais sociável/ou sobre censura também interessariam a eles. Para a graduação poderia haver webquests de simulação de sala de aula, de reações de alunos, de perguntas, respostas, entre outros. Poderia haver uma webquest para o graduando ser aluno e outra para ele tentar ser professor. Ou então os mesmos temas para o projeto também funcionariam, visto que são temas bastante abrangentes. Ainda é cedo para afirmar que a webquest pode ser um objeto de auxílio de ensino e aprendizagem que realmente dê bons resultados. É preciso ter mais experiências. Aparentemente as webquests necessitam de um bom nível de inglês, logo, pode haver uma certa dificuldade para elaborar atividades para níveis iniciantes ou para os próprios alunos responderem mas são questões a serem trabalhadas. A webquest é uma ferramenta que merece ser explorada e, aos poucos, pode se tornar bastante útil no processo de ensino e aprendizagem. Isso se for usada adequadamente. Seria interessante começar a usá-la nos próximos semestres da graduação e ver como os alunos se adaptam a essa tecnologia ou como essa tecnologia se adapta a eles.

---

<sup>37</sup> Link da webquest :[http://warrensburg.k12.mo.us/webquest/teacher\\_quest/index.htm](http://warrensburg.k12.mo.us/webquest/teacher_quest/index.htm)

## Anexo V - WebQuest: A WebQuest on Creating a WebQuest-Relato Tripulante Cássio

Em busca de ampliar o leque de recursos no ensino de língua (assim como de outras matérias) e utilizando-se de uma das ferramentas mais usadas nos dias atuais, (a internet) a Webquest vem para modificar e melhorar as antigas formas de pesquisa na Internet. É claramente sabido que a internet é o meio mais difundido (até mais do que os livros) na busca de informações para a realização de pesquisas e trabalhos tanto escolares quanto acadêmicos. Mas será que esta importante ferramenta está sendo usada da maneira mais adequada e proveitosa? Será que os alunos realmente aprendem o conteúdo em questão ao fim do trabalho? Hoje tornou-se comum a prática na qual o aluno pesquisa na Internet, (se é que isto pode ser chamado de pesquisa) acha um certo conteúdo referente ao assunto que foi pedido, copia para o Word, imprime e entrega ao professor como se o trabalho fosse seu. Além de ser uma péssima maneira de usar um recurso infinitamente útil quanto a internet, os alunos não adquirem nenhum conhecimento sobre o tema proposto, o que abre lacunas muitas vezes irreparáveis ao longo de seu processo de aprendizagem. A partir destas informações podemos formular uma pergunta chave: Será que os alunos foram e estão preparados para utilizar uma ferramenta tão poderosa quanto a internet? Não, pelo menos até agora. Aqui entra a Webquest como meio de fazer com que os alunos desenvolvam de forma coordenada e eficaz suas habilidades de análise e pesquisa, além de proporcionar, quando necessário, uma boa ferramenta para o ensino à distância. Como exemplo, "A WebQuest on Creating a WebQuest" uma webquest que visa ensinar a fazer uma webquest. Nesta "missão" na qual o aluno irá embarcar, o primeiro passo é a definição do tema, o qual deve objetivar o desenvolvimento de uma ou mais habilidades. Após a definição do tema vem a introdução, a qual deve dizer e instigar o aluno a cumprir as tarefas propostas. Em seguida a Webquest começa efetivamente, neste estágio o aluno começa o processo de desenvolvimento do projeto, quando em grupo, as tarefas são divididas. Aqui temos mais um ponto interessante: os trabalhos em grupo, nos quais, muitas vezes, alguns alunos participam e outros não. Quando se está trabalhando uma Webquest, cada participante tem suas diferentes funções previamente definidas (claro que os participantes de cada grupo devem entrar em consenso do que cada um deve fazer), fazendo assim com que todos participem de forma igualitária. Outro interessante ponto da Webquest é o da auto-avaliação, (como parte do processo avaliativo), na qual os alunos podem ter o feedback uns dos outros, tornando assim a reflexão sobre o resultado final ainda mais ampla. Participei da Webquest "A WebQuest on Creating a WebQuest" com o intuito de ter um panorama de como funciona o processo de aprendizagem nesta prática educacional. A princípio, li a introdução. Neste momento da "missão", o professor deve atrair a atenção do aluno, instigá-lo a querer participar da atividade, despertar seu interesse pelo assunto. Posso dizer que realmente senti vontade de participar desta atividade. O texto introdutório enfatizou como nós, professores, somos constantemente desafiados pela explosão tecnológica e o nosso dever de formar alunos críticos e pensadores. Isso levou-me a querer fazer esta Webquest: a curiosidade de saber como ela funciona e como o aluno e qual a sensação do aluno a participar dela. Em seguida foi explicado o que era necessário para a realização de nossa missão: computador com acesso à Internet, um bom entretenimento de navegação na internet, um programa de edição (foi fornecido um link para download grátis), uma conta de e-mail (pois principalmente no ensino à distância esta é a via de comunicação entre os alunos entre si, e entre os alunos e o professor), e impressora. Senti-me bem mais tranquilo, pois dessa forma pude saber quais ferramentas poderia e deveria utilizar, o que é justo para com o aluno, desta forma ele pode organizar-se melhor para desenvolver seu trabalho. O próximo step foi a divisão das tarefas (estava era uma Webquest para 6 participantes). Achei muito interessante. Quando se está fazendo trabalho em grupo, muitas vezes ninguém sabe bem o que fazer, ou as tarefas são mal divididas. Nesta Webquest, cada participante exerce um papel diferente, todos de igual importância e responsabilidade: repórter, revisor, comunicador, designer e avaliador. Optei pela função de repórter. Minha função era definir e distinguir Webquest de outras atividades que têm como base a Internet. Gostaria de destacar aqui a importância do texto na Webquest. A explicação das tarefas foram claras e objetivas. Pude ter uma certeza de que era pedido para mim. O não cumprimento das tarefas por falta de uma explicação clara e coerente pode prejudicar todo o trabalho e consequentemente os resultados dos alunos ao fim da Webquest. Para o desenvolvimento de minha tarefa, foram fornecidos links os quais davam acesso a textos que ajudaram a dar-me uma visão mais nítida do que era uma Webquest e também diferenciar está de outras atividades baseadas na Internet: Caça ao tesouro, Web aventura. Em seguida, fui convidado a analisar de três diferentes atividades: foi fornecida a informação de que uma seria um atividade de Caça ao tesouro, outra Web aventura e de que outra seria uma Webquest. Minha missão era distinguir, (como base nos textos lidos) escrevendo em um box as características intrínsecas dos três diferentes tipos de atividades. Ao fim da atividade foram fornecidas as respostas corretas. Enfim, o balanço geral ao fim da análise mostrou-se bastante positivo, tendo em vista que, uma Webquest bem feita pode ser de imenso proveito tanto para os alunos, que irão aprender de forma sistemática e eficiente um conteúdo, quanto para o professor, que irá ter como elaborar o roteiro da pesquisa e avaliar de forma mais justa e eficaz os seus resultados.

## Anexo VI

WebQuests disponibilizadas pelo professor da turma NTELI

Webquest

<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/webquests>

nesse site, há uma explicação básica do que é webquest.

<http://missanamariaguillen.blogspot.com/2008/11/webquest.html>

é um blog de uma professora no qual ela propõe dois webquest: a tour to London ou esportes.

<http://academics.smcvt.edu/cbauer-ramazani/Links/webquests.htm>

Nesse link, vcs encontrarão muita coisa sobre o assunto. Divirtam-se.

Alguns webquests com meus comentários

To blog or not to blog?

<http://www.columbia.edu/~jc1427/BlogQuest.html>

Copyright and music

<http://webinstituteforteachers.org/~camon/infoliteracy/musiccopywebqprocess.htm>

Para os amantes de Literatura e conhecem o poema maravilhoso de Robert Frost, tentem esse webquest.

Traveling with the road not taken with Robert Frost

<http://www.rblewis.net/technology/EDU506/WebQuests/frost/robertfrost.html>

Um webquest que objetiva ensinar a fazer um webquest. Interessante, não?

[http://warrensburg.k12.mo.us/webquest/teacher\\_quest/index.htm](http://warrensburg.k12.mo.us/webquest/teacher_quest/index.htm)

## Anexo VII - Relato Tripulante Davi – Via Facebook

### 1. [August 20](#)

¿Vosotros podéis hacer un relato sobre la experiencia con la WQ para clases de español? ¿Qué pensáis de esta herramienta? Nos gustaría saber como se dio todo el proceso para elaboración de sus webquests en las clases de la profesora Flavia. ¿Os acordáis?

Los relatos pueden ser puestos, si quieren, en el mural de Cuéntame tu historia, en mi mural o si pueden enviarlos para el correo electrónico [welmajb@hotmail.com](mailto:welmajb@hotmail.com)

Saludos Cordiales a todos

¡Claro, [Welma Júlia](#)! Bueno, me gustó mucho hacer la WQ, pero todavía no tuve la oportunidad de utilizarla en el aula, o sea, ponerla en práctica, porque el tiempo de las clases no me permitió, pues, como sabemos, las WQ requieren un tiempo para que los alumnos puedan realizar las actividades con éxito, ¿verdad? Pero, sí, quiero (y voy) utilizarla en mis clases, pues me parece una herramienta muy provechosa para desarrollar las competencias lingüísticas de los alumnos, además de lidiar con las nuevas tecnologías (las TICs) en la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, que es un atractivo para los alumnos, ya que lo tecnológico hace parte de su realidad. Para elaborar la WQ, tuve que pensar en un tema interesante, es decir, algo que podría interesar a alguien, y crear actividades que fueran posibles de realizarlas. Es trabajoso crear una buena WQ porque tenemos que planear todo con mucho cuidado y adecuar las instrucciones a los objetivos propuestos y, por fin, tomarla atractiva. Al fin, valió la pena el esfuerzo. (:

Enviar

[Welma Júlia](#) Gracias, [Davi](#)!! Mira, tu compañera de clases de lengua, nos ha dicho que siempre que puede pone una WQ en sus clases. Confieso q estoy muy curiosa en saber como tiene reflejado este trabajo en la escuela de Mayara. Cuanto a tu WQ, me pareció bien elaborada y los objetivos estaban muy bien definidos, además de todas las imágenes q has puesto que nos ha llamado la atención. Pero te pregunto ¿Cómo trabajar WQ en la facultad? ¿Y en el proyecto "Casa de Cultura no Campus"? Sé q estás corriendo como loco en Monterrey, pero aguardaré tu respuestas. Besotes!! \*-\*

[Tuesday at 9:25am](#) · LikeUnlike

[Davi](#): Cuando dices "¿Cómo trabajar las WQ en la facultad?", ¿hablas en el sentido de cómo los profesores universitarios pueden trabajar con ellas en el aula? Si sí, primeramente, creo que es muy difícil que esos profesores las utilicen en sus clases, pues, además del gran trabajo que se supone crearla, la gran parte de los contenidos de las asignaturas, principalmente las teóricas, no son fáciles de convertirlos (los contenidos) en una WQ. Así, pienso que es mucho más fácil e interesante cuando tenemos en cuenta las asignaturas que involucran la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Ya "Teoría Literaria", "Organización del Trabajo Académico", por ejemplo - puedo estar equivocado -, pero no veo grandes posibilidades, aunque todo sea posible, jajaja. Además de eso, contestar a esta pregunta, no solo involucra reflexionar sobre "cómo utilizar una WQ en el aula", sino la formación del profesor y su didáctica, los objetivos, las instalaciones físicas... o sea, hay un chorro de cosas que debemos pensar para afirmar algo, pero... ¡ahí está!

En el proyecto "Casas de Cultura no Campus", creo que es mucho más favorable, si tenemos en cuenta lo que hablamos anteriormente, aunque haya pequeños problemas, principalmente "tecnológicos", pues, por increíble que parezca, hay muchos alumnos que no tienen acceso al internet (si hablamos de una WQ en línea, que es el principio, aunque haya otras que no son). Además, como los alumnos son universitarios, afortunadamente o desafortunadamente, se dedican más a sus carreras, así, ven el curso como algo "extracurricular", pero si tuviéramos un buen laboratorio de idiomas en funcionamiento y que fuera accesible a los alumnos, sería otra realidad. Otro impedimento sería la gran cantidad de contenidos que tenemos que impartirla en un corto espacio de tiempo que, a veces, no nos sobra tiempo para hacer actividades extra clase, si bien que es posible trabajarla de otra manera. En cambio, a pesar de los obstáculos, vale la pena intentarlo, por eso lo intentaré. Lo importante es planear y actuar.

[Welma Júlia](#), espero que yo haya contestado tus preguntas con éxito. Si no, por favor, dime. Perdóname lo tanto que tardé en contestarte, es que ando con muchas cosas que hacer. (:

See Translation