

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

CAMILA GONÇALVES DOS SANTOS

**O DESENVOLVIMENTO E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA WEBQUEST
INTERATIVA E ADAPTATIVA DESTINADA AO ENSINO DE LÍNGUAS**

Pelotas

2014

CAMILA GONÇALVES DOS SANTOS

**O DESENVOLVIMENTO E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA WEBQUEST
INTERATIVA E ADAPTATIVA DESTINADA AO ENSINO DE LÍNGUAS**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Linguística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas

2014

S237d Santos, Camila Gonçalves dos

O desenvolvimento e a implementação de uma Webquest interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas. / **Camila Gonçalves dos Santos**. – Pelotas: UCPEL, 2014.

274f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2014. Orientador: Vilson José Leffa .

1. Webquest . 2. Teoria da Atividade. 3. cognição distribuída. 4. ensino baseado em tarefas. . I. Leffa, Vilson José, or. II. Título.

CDD 407

CAMILA GONÇALVES DOS SANTOS

**O DESENVOLVIMENTO E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA WEBQUEST
INTERATIVA E ADAPTATIVA DESTINADA AO ENSINO DE LÍNGUAS**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Linguística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro (UFPEL)

Prof. Dr. Ana Paula de Araujo Cunha (IFSUL)

Prof. Dr. Hilário I. Bohn (UCPEL)

Prof. Dr. Fabiane Villela Marroni (UCPEL)

Prof. Dr. Wilson José Leffa (Orientador - UCPEL)

Pelotas, 1 de julho de 2014

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado forças e perseverança durante essa caminhada.

Ao meu eterno orientador, Prof. Dr. Vilson Leffa, pelo apoio, confiança, amizade e orientação ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, José e Ieda, minha especial gratidão por todo o amor e carinho.

Ao meu irmão por todo apoio e incentivo.

À minha família pelas palavras incentivadoras durante esta caminhada.

Ao meu noivo pela paciência, amor e compreensão de sempre.

À professora Dra. Fabiane Villela Marroni e ao professor Dr. Rafael Vetromille-Castro pela sabedoria e pelas importantes contribuições na qualificação.

Ao professor Dr. Hilário Bohn e à professora Dra. Ana Paula A. Cunha pela competência e por terem aceitado o convite em participar da banca.

Aos professores do PPGL pelos ensinamentos e contribuições na minha formação.

À professora Dra. Carmem Lúcia Barreto Matzenauer, pela dedicação e carinho.

Aos participantes desta pesquisa, pela colaboração na realização desta tese.

Aos meus colegas de doutorado, pela amizade e companheirismo.

À FAPERGS, pela bolsa de Doutorado que possibilitou a realização desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada!

O saber que não vem da experiência não é realmente saber.

Vygotsky

RESUMO

O presente estudo, de cunho qualitativo, tem como objetivo propor um novo modelo de Webquest voltada ao ensino de línguas por meio de um sistema interativo de autoria— a ferramenta ELO Cloud. A pesquisa propõe o desenvolvimento de uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas e sua implementação em uma turma de Inglês do sexto semestre do Curso de Letras de uma universidade da cidade de Pelotas, para avaliação, sob a perspectiva da Teoria da Atividade, da Teoria da Cognição Distribuída e do Ensino Baseado em Tarefas. Criada em 1995 pelo professor da San Diego State University, Bernie Dodge, a metodologia Webquest vem ganhando seu espaço no âmbito educacional por aproveitar o conteúdo existente na Web de maneira significativa em prol de uma aprendizagem efetiva. Os dados para a pesquisa foram coletados mediante entrevista, observação participante, fotografia, análise documental e questionário. A discussão inicial dos dados referente ao desenvolvimento de uma Webquest Interativa e Adaptativa indicou que o momento Pré-tarefa, a importância de input e a ampliação da Webquest por meio de módulos podem vir a potencializar a aprendizagem de línguas, uma vez que esses elementos parecem ampliar as possibilidades de exposição e uso da língua-alvo. A triangulação de dados, a partir das análises realizadas, demonstrou que o modelo de Webquest Interativa e Adaptativa elevou o índice de satisfação dos alunos na execução da atividade, proporcionando condições mais favoráveis de aprendizagem a partir de atividades interativas. Além disso, os resultados apontam para a expansão de um ciclo de aprendizagem onde os alunos constroem conhecimento por meio das interações com recursos humanos e não humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Webquest; Teoria da Atividade; Cognição Distribuída; Ensino Baseado em Tarefas.

ABSTRACT

This doctoral dissertation presents a qualitative investigation, the purpose of which is to propose a new type of Webquest, that will be related to language teaching, through an interactive authoring system – ELO Cloud tool. The research proposes the development of an Interactive and Adaptive Webquest focused on the practice of English teaching and its implementation in a class with students from the sixth semester of a Language Course, for evaluation, both held under the perspective of the Activity Theory, Distributed Cognition and Task Based Teaching. Created in 1995 by a professor at San Diego State University, Bernie Dodge, the methodology Webquest is gaining its place in the educational field because its potential concerning to the use of information from the Web which makes the learning more significant and effective. The data were collected through interviews, observation, photography, documental analysis and questionnaire. The initial discussion of the data on the development of an Interactive and Adaptive Webquest indicated that the pre-task moment and the extension of the Webquest via modules can come to enhance language learning since these elements seem to expand the possibility of exposure to and use of the target language. Besides, the data showed that the Interactive and Adaptive Webquest raised the level of satisfaction of the students in performing the activity, providing more favorable conditions for learning from interactive activities. Furthermore, the results point to the expansion of a learning cycle during implementation in which students build knowledge through interactions with human and non-human resources.

KEYWORDS: Webquest; Activity Theory; Distributed Cognition, Task Based Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Webquest Searching for China	29
Figura 2 - Taxonomia de Bloom/Área Cognitiva.....	40
Figura 3 - Modelo da primeira geração da Teoria da Atividade	58
Figura 4 - Estrutura de um sistema da atividade humana - segunda geração.....	60
Figura 5 - Modelo da terceira geração da Teoria da Atividade	63
Figura 6 - Ciclo expansivo	65
Figura 7 - Os quatro 'R's e o aumento da abertura	110
Figura 8 - Página de abertura do ELO CLOUD/Distinção dos espaços do aluno e professor.....	113
Figura 9 - Criando atividades e módulos.....	114
Figura 10 - Exemplo do módulo Memória	118
Figura 11 - Exemplo do módulo Cloze	119
Figura 12 - Exemplo do módulo Eclipse.....	120
Figura 13 - Exemplo do módulo Sequência	121
Figura 14 - Exemplo do módulo Quiz.....	123
Figura 15 - Exemplo do módulo Composer.....	124
Figura 16 - Exemplo do módulo Hipertexto	126
Figura 17 - Exemplo do módulo Vídeo.....	127
Figura 18 - Introdução da Webquest Back to the future	147
Figura 19 - Estrutura da Webquest "Back to the future"	150
Figura 20 - Tarefa Enigmática.....	152
Figura 21 – Feedback da Tarefa Enigmática	154
Figura 22 - Estrutura de uma Webquest Interativa e Adaptativa e o foco nas mini tarefas/desafios	157
Figura 23 - Processo/Passado – Momento de Orientação	160
Figura 24 - Processo/Past – Desafio 1- Linha do tempo dos alimentos.....	161
Figura 25 - Site/The food timeline	162
Figura 26 - Exemplo de pares do jogo da memória.....	162
Figura 27 - Feedback do desafio "The food timeline"	165
Figura 28 - Processo/Past – Desafio 2 – Fotos do passado.....	166
Figura 29 - Dicionário on-line	168
Figura 30 - A contribuição da TA no desenvolvimento de Webquests Interativas e Adaptativas.....	169
Figura 31 - Feedback do desafio "Pictures from the past"	171
Figura 32 - Processo/Passado – Desafio 3/ Education	172

Figura 33 - Feedback do desafio "Education"	173
Figura 34 - Processo/Presente – Momento de Orientação.....	175
Figura 35 - Processo/Presente – Desafio 1 – O que está acontecendo no mundo?..	176
Figura 36 - Feedback do desafio "What is happening in the world now?".....	177
Figura 37 - Processo/Presente – Desafio 2 – Seja um jornalista por um dia!	178
Figura 38 - Feedback do desafio "Be a journalist for one day"	179
Figura 39 - Processo/Presente – Desafio 3 – Lendo textos diferentes	180
Figura 40 - Texto 1 do desafio "Reading different texts"	181
Figura 41 - Texto 2 do desafio "Reading different texts"	182
Figura 42 - Texto 3 do desafio "Reading different texts"	183
Figura 43 - Processo/futuro - Momento de Orientação.....	185
Figura 44 - Processo/Futuro – Desafio 1 – Dialogo sobre o futuro	186
Figura 45 - Feedback do desafio "Dialogue about the future".....	187
Figura 46 - Processo/Futuro – Desafio 2 – Will, may or might?.....	188
Figura 47 - Feedback do desafio Will, may or might.....	189
Figura 48 - Processo/Futuro – Desafio 3 – Prevê o futuro	189
Figura 49 - Feedback do Desafio "Predict the future"	191
Figura 50 - Processo de avaliação da Webquest	191
Figura 51 - Conclusão.....	193
Figura 52 - Página do Professor	193
Figura 53 - A Webquest sendo a "tarefa" do EBT	195
Figura 54 - Componentes de um sistema de atividade expansiva.....	209
Figura 55 - Primeiro encontro: momento de cadastramento no ELO Cloud	210
Figura 56 - Colaboração entre colegas no desafio "Education".....	219
Figura 57 - Interação durante o desenvolvimento do produto final.....	226
Figura 58 - Apresentação do produto final	234
Figura 59 - Webquest Adaptativa.....	247

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Taxonomia de Bloom/Área Cognitiva	37
Quadro 2 – Evolução dos componentes da Webquest	42
Tabela 1 – Definições do termo <i>tarefa</i>	87
Quadro 3 – Faixa etária dos sujeitos envolvidos	103
Quadro 4 – Observações realizadas durante a pesquisa piloto	130
Quadro 5 – Evolução dos componentes da Webquest com a inclusão dos componentes da Webquest Interativa e Adaptativa	141
Quadro 6 – Frases produzidas pelos alunos no desafio “Pictures from the past”	218
Quadro 7 – Postagem do desafio “Be a journalist for one day”	222
Quadro 8 – Postagem do desafio “Predict the future”	225
Quadro 9 – Utilização das ferramentas humanas e não humanas durante o processo de aprendizagem	228
Quadro 10 – Interações que mais impulsionam o processo de construção de conhecimento	231
Quadro 11 – Habilidades desenvolvidas durante o processo	236
Quadro 12 – Área cognitiva utilizada durante o progresso	237
Quadro 13 – Comparação do modelo de Webquest Interativa voltado ao aprendizado de línguas com o modelo proposto por Dodge (1995)	244

LISTA DE SIGLAS

TA	Teoria da Atividade
CD	Cognição Distribuída
EBT	Ensino Baseado em Tarefas
LE	Língua Estrangeira
REA	Recursos Educacionais Abertos
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	262
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista	263
APÊNDICE C – Questionário	264
APÊNDICE D – Perguntas norteadoras para a adaptação de uma webquest interativa e adaptativa voltada ao ensino de línguas	269
APÊNDICE E – Slides produzidos pelos alunos	271

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A METODOLOGIA WEBQUEST	22
1.1 WEBQUEST: DO PASSADO AO PRESENTE	24
1.1.1 Transformando informação em conhecimento.....	31
1.1.2 A taxonomia de tarefas e suas implicações na construção do conhecimento	36
1.1.3 A estrutura das Webquests.....	42
1.2 O FUTURO DAS WEBQUESTS	48
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	53
2.1 A TEORIA DA ATIVIDADE	55
2.1.1 Histórico	55
2.1.2 A primeira geração da TA.....	57
2.1.3 A segunda geração da TA	59
2.1.4 A terceira geração da TA.....	63
2.1.5 Os seis princípios da Teoria da Atividade	66
2.1.6 A Teoria da Atividade voltada à utilização de Webquests no ensino e aprendizagem de línguas	67
2.2 A TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA (CD)	69
2.2.1 A cognição de forma distribuída.....	70
2.2.2 Histórico e origem da Teoria da Cognição Distribuída	74
2.2.3 Os três tipos de cognição segundo Hollan, Hutchins e Kirsh	79
2.2.4 A Cognição Distribuída como embasamento teórico.....	81
2.3 O ENSINO BASEADO EM TAREFAS (EBT)	83
2.3.1 Justificando o uso do EBT	83
2.3.2 A origem do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT).....	84

2.3.3 As tarefas e a aprendizagem de línguas	86
2.3.4 Os componentes do esquema de trabalho do EBT	93
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	98
3.1 RETOMANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	98
3.2 BASES DA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	99
3.3 O CONTEXTO DE PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	101
3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	104
3.4.1 Entrevista	104
3.4.2 Observação, fotografia e análise documental	105
3.4.3 Questionário.....	108
3.4.4 A ferramenta de autoria ELO Cloud.....	109
3.5 A PESQUISA PILOTO	128
3.5.1 Considerações feitas após a pesquisa piloto	135
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	137
4.1 O DESENVOLVIMENTO DE UMA WEBQUEST INTERATIVA E ADAPTATIVA VOLTADA AO ENSINO DE LÍNGUAS POR MEIO DA FERRAMENTA ELO CLOUD TENDO COMO APORTE TEÓRICO A TA, A CD E O EBT	139
4.1.1 Primeiros passos	139
4.1.2 O desenvolvimento da Webquest “Back to the future”: contribuições da TA, da CD e do EBT	143
4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA WEBQUEST “BACK TO THE FUTURE”: A EXPANSÃO DE UM CICLO	198
4.2.1 A internet e o aprendizado de uma língua	199
4.2.2 Primeiro encontro: questionando e analisando	206
4.2.3 Segundo encontro: desenhando soluções e examinando o novo	220
4.2.4 Terceiro encontro: transformando as práticas	223
4.2.5 Quarto encontro: consolidando uma postura reflexiva sobre o trabalho desenvolvido.....	233
4.2.6 Desenvolvendo e implementando Webquests Interativas e Adaptativas voltadas ao ensino de línguas: uma proposta.....	241
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	249
REFERÊNCIAS	254

INTRODUÇÃO

Na introdução deste trabalho faço, primeiramente, uma contextualização da pesquisa realizada, bem como do problema que a abarca. Em seguida, abordarei o objetivo principal, bem como as três metas que o complementam. Por fim, tratarei da organização da tese, que está dividida em quatro capítulos distintos.

Justificativa

Esta pesquisa está diretamente relacionada com a dissertação da pesquisadora, defendida em fevereiro de 2012, intitulada *A metodologia Webquest na aula de Inglês*. A partir dos resultados desse trabalho, foram verificadas algumas lacunas no que diz respeito ao desenvolvimento e implementação de Webquests, ou seja, percebemos que uma Webquest voltada ao ensino de uma língua merece um olhar especial, por sabermos da complexidade que envolve os processos de aquisição de línguas por parte dos aprendizes. Há teorias que embasam o trabalho com Webquest (VYGOTSKY, 1989; BLOOM, 1972), porém, fica a lacuna de uma teoria e/ou abordagem linguística que embase o trabalho de elaboração de Webquests com foco no real objetivo de uma Webquest de língua – aprender o idioma por meio de uma tarefa. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo maior contribuir com a ciência no que diz respeito ao aprendizado de línguas mediado por ferramentas tecnológicas. Propomos aqui, uma análise crítica acerca do desenvolvimento e

implementação de Webquest sob o olhar de teorias que nos dão suporte para tal análise. A ideia é ir além do que Dodge propunha em 1995 na intenção de colaborar com o trabalho já desenvolvido por professores sobre o uso da metodologia Webquest com foco no aprendizado de línguas.

Contextualizando a pesquisa

Cada vez mais o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem beneficiado os processos de ensino e aprendizagem. Não estamos apontando que as tecnologias resolvem todos os problemas educacionais, mas devemos pensar que a sociedade atual vem mudando as formas de interação e comunicação a partir de artefatos tecnológicos os quais não podem ser ignorados. Não é uma questão de “ame-a” ou “deixe-a”, mas sim de compreender de forma realista e pertinente o papel das novas tecnologias na vida das pessoas e, uma vez que essas mudanças transformam a sociedade, elas também transformam e reinventam as formas de ensinar e aprender. Não podemos esquecer que as tecnologias foram criadas em função da língua e existem para servi-la (LEFFA, 2009). Além disso, Coutinho e Bottentuit Junior (2008) comentam que as TIC geram várias potencialidades, gerando ambientes ricos e promotores de experiências pedagógicas a que as escolas não podem ficar alheias. O uso das tecnologias na busca por informações e conhecimento deve fazer com que o professor reflita sobre os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que neles se insere a importância das informações na construção coletiva do saber. Aceitar a influência das novas tecnologias e da internet no processo de ensino e aprendizagem é essencial para que as práticas de ensino se desenvolvam de forma eficaz e significativa.

Antigamente, preparávamos os alunos através de leituras em livros, atividades em folha impressa e por meio de informações expostas no quadro negro. Hoje, contamos também com o apoio de uma lousa interativa, uma leitura online do conteúdo estudado, jogos e atividades motivadoras advindas de uma rede que contempla o uso de imagens, cores e personificação. Nesse sentido, o professor do século XXI precisa se aproximar dessas práticas de forma crítica

para que se estime o papel das tecnologias no âmbito social e também como fator de desenvolvimento de suas próprias práticas em sala de aula. É necessário ter conhecimento sobre as novas ferramentas para que se possa utilizá-las de maneira efetiva. Aristóteles já dizia que a experiência é uma forma de conhecimento. Quando queria saber o que era o bem, investigava a vida daqueles que eram mais sábios, e foi dessa forma que elaborou uma doutrina sobre os bens realizáveis e os bens humanos. Utilizamos este exemplo para argumentar que é relevante ter experiências com o uso das novas tecnologias, sejam essas experiências boas ou ruins. Precisamos utilizar, na prática docente, o que a rede fornece, criar atividades no meio online, investigar o que é bom ou não na internet para compartilhar com nossos alunos. Enfim, precisamos praticar, conhecer, ter experiência para dizer o que vale a pena ou não quando o assunto é ensinar e aprender por meio das TIC. Tendo em mente a importância das práticas em busca de respostas é que esta tese foi desenvolvida. O trabalho aqui apresentado resultou de práticas e reflexões críticas no que tange ao tema *produção de materiais voltados ao ensino de línguas - a elaboração e aplicação de Webquests*, na busca por um referencial teórico que abarcasse aspectos de ensino e aprendizado de línguas.

O constante e acelerado desenvolvimento das TIC tem proporcionado diferentes recursos que podem ser utilizados na construção e elaboração de materiais digitais voltados ao ensino de línguas. É importante ressaltar que a ferramenta tecnológica não é suficiente para que a aprendizagem ocorra e, portanto, cabe a reflexão sobre uma metodologia que embase o trabalho a ser desenvolvido. Segundo Demo (2009) as contribuições das ferramentas da Web são realmente válidas na medida em que a aprendizagem ocorra através de uma pedagogia entendida aqui como um trabalho organizacional que tem como objetivo estruturar a construção do conhecimento. De acordo com o autor, a pedagogia antecede a tecnologia e por essa razão as atividades da Web só serão válidas se envolverem os estudantes no processo de aprendizagem fomentando sua autonomia e desenvolvendo a construção do conhecimento de maneira coletiva.

Um exemplo, o qual é objeto de estudo desta tese, é a metodologia Webquest, que busca utilizar as informações advindas da Web em prol da construção coletiva do conhecimento. Criada em 1995, pelo professor da San

Diego State University, Bernie Dodge, a metodologia vem ganhando destaque no Brasil e no mundo. Dodge (1995) e outros autores (MILTON, A.J & DOWNEY, 2001; CARVALHO, A, 2002; MARCO LUZÓN, 2002; BOSWELL, 2003; MARCH, 2003; LAMB, 2004; LABORDA, 2009) têm publicado artigos relacionados ao uso de Webquests no meio educacional na intenção de investigar os benefícios e limitações da metodologia nos processos de aprendizagem. No Brasil, Jarbas Novelino Barato, professor da Universidade de São Paulo (USP) e um dos criadores da Escola do Futuro¹, disseminou o estudo sobre a metodologia. Após, surgiram artigos (RIBEIRO e SOUZA Jr., 2002; MERCADO e VIANA, 2003; SENAC SP, 2003; BOTTENTUIT JUNIOR, 2009; SANTOS, 2013) tratando do assunto Webquest. Cabe salientar que em 2008 Abar e Barbosa, professoras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), contribuíram de forma significativa para o entendimento das Webquests, com a publicação do livro “Webquest: um desafio para o professor”. Além de ser uma metodologia diferente, que instiga o aluno a utilizar as informações da Web de maneira orientada, toda Webquest deve apresentar objetivos educacionais. Dentre tais objetivos, podemos citar a aprendizagem significativa² por meio do trabalho em grupo, a interação entre os pares e a transformação da informação em conhecimento. Nesse sentido, Bottentuit Junior (2009) argumenta que as Webquests são planejadas para que os alunos rentabilizem o tempo em atividades que realmente permitam a transformação da informação em conhecimento nos níveis de domínio cognitivos mais avançados. Bloom (1972) aborda a importância de serem propostas tarefas que desafiem os alunos com o objetivo de que a aprendizagem ocorra a partir de categorias, as quais começam pelas mais simples e chegam às mais complexas. Por esta razão, é importante dar especial atenção à taskonomia³ criada por Dodge, como metáfora à Taxonomia de Bloom. Esta apresenta de maneira clara a necessidade de se propor tarefas que façam com que os alunos utilizem suas capacidades de síntese, análise, compreensão e criação. Há um vasto número de Webquests de

¹ Núcleo de pesquisa de novas tecnologias aplicadas à educação, ligado à USP.

² A aprendizagem significativa se caracteriza no sentido de propor diferentes meios na promoção da aprendizagem, os quais consistem em confrontar o aluno com problemas práticos, pessoais, sociais e problemas de pesquisa.

³ Taskonomia: Uma Taxonomia de Tarefas. Disponível em: <<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>>

línguas espalhadas pela Web, porém muitas não contemplam nem os componentes básicos da metodologia: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e créditos (página do professor). Nesse sentido, Bottentuit Junior (2009) argumenta que muitas Webquests não obedecem aos padrões mínimos de qualidade, bem como muitos exemplares são simples folhas de exercícios online. Levando isso em consideração, percebemos que já há uma preocupação por parte de educadores e especialistas no que diz respeito ao desenvolvimento de Webquests de qualidade e que realmente levem o aluno ao engajamento e à construção do conhecimento. Especificamente referente ao ensino de línguas, percebe-se que além dos componentes básicos, outros elementos, embasados em uma abordagem de ensino de idiomas, são também importantes para que a aprendizagem de uma língua, seja esta materna ou estrangeira, ocorra. O estudo de Santos (2012) verificou que as Webquests podem ser sim grandes aliadas ao ensino de uma língua, entretanto, algumas limitações surgiram durante a aplicação de sua pesquisa. Alguns grupos não navegaram nos sites indicados e, portanto, não utilizaram o *input* que o professor havia escolhido previamente para a execução. Outra limitação foi quando a professora envolvida relatou à pesquisadora que gostaria de aplicar a mesma Webquest com uma turma de outra série do ensino fundamental, mas que estava um tanto receosa, pois a outra turma ainda não havia estudado uma parte do conteúdo. Pensamos aqui na importância do desenvolvimento de atividades online que possam ser readaptadas em outros contextos.

A partir do exposto, esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem mediado por uma Webquest destinada ao ensino de línguas por meio de um sistema de autoria interativo – a ferramenta ELO Cloud⁴. De maneira geral, o estudo propõe a elaboração de uma Webquest, pela pesquisadora, voltada à aprendizagem de línguas, no caso a língua inglesa, tendo como fundamentação teórica aspectos da Teoria da Atividade, da Teoria da Cognição Distribuída e do Ensino Baseado em Tarefas. O uso da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1984, 2004) justifica-se pela intenção de olhar para a aplicação da metodologia Webquest *como um esquema da atividade* (LEONTIEV, 1981), de modo que os alunos envolvidos percebam a importância

⁴ Ensino de Línguas Online. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>

das ações e operações a serem tomadas no processo de aprendizagem e o quão elas contribuem para a construção do conhecimento de uma língua. De acordo com Leontiev (1981), a atividade humana é composta de três elementos: atividades, ações e operações; a atividade gera ações e essas ações são motivadas por um objetivo. As ações só serão concretizadas a partir das operações que, por sua vez, estão relacionadas às condições de realização da ação. Considerando todos esses aspectos, uma Webquest pode vir a ser uma prática educativa em que os alunos, com ações movidas por um objetivo, constroem conhecimento de língua. A Teoria da Cognição Distribuída fornecerá subsídios importantes no que tange à interação humano-sistema como forma de desenvolvimento humano. Segundo Clark (2001), é importante entendermos que a cognição não inclui somente o cérebro, mas também as tecnologias cognitivas como o computador, por exemplo. Nesta pesquisa, o nosso foco será analisar de que maneira os alunos ampliam o processo de aprendizagem de línguas por meio de recursos tecnológicos (Computador – ELO Cloud – Webquest). Já a abordagem de Ensino Baseado em Tarefas (NUNAN,1991; WILLIS, 1996, ELLIS, 2003) nos ajudará a compreender o que deve ser levado em consideração no que tange ao desenvolvimento e implementação de uma Webquest voltada ao ensino de língua. Uma vez que, ainda, não há um referencial adotado para as práticas de Webquests e ensino de línguas, esta pesquisa visa sanar esta lacuna tendo em vista ajudar os professores de língua que elaboram Webquests para serem aplicadas em sala de aula.

Objetivos da pesquisa

O **objetivo geral** desta pesquisa é propor um novo modelo de Webquest, direcionada ao ensino de línguas, com ênfase na interatividade. Entende-se por ênfase na interatividade a simulação de ações e situações entre os recursos humanos e não humanos no auxílio do processo de ensino e aprendizagem de línguas. A intenção é ampliar a proposta de Webquest estabelecida por Dodge, levando em consideração as necessidades de um aluno ao aprender uma língua,

seja esta materna ou estrangeira. Partimos da hipótese que o uso de Webquests adaptadas para o ensino de línguas, com base nos três eixos teóricos abordados nesta tese, eleva o índice de satisfação do aluno na execução da atividade, proporcionando condições mais favoráveis para a aprendizagem. Trabalha-se aqui com Webquest de língua, adaptada da Webquest geral, para explorar aspectos linguísticos e discursivos. Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- 1) explicar o trabalho de desenvolvimento e implementação de Webquests voltadas ao ensino de línguas sob a perspectiva da Teoria da Atividade (TA), da Teoria da Cognição Distribuída (CD) e do Ensino Baseado em Tarefas (EBT);
- 2) verificar todas as possibilidades disponíveis na ferramenta ELO Cloud, de modo a potencializar o trabalho com Webquests direcionadas ao ensino de línguas, incluindo o recurso da contextualização, com a produção de Webquests Interativas e Adaptativas;
- 3) verificar, a partir da opinião dos alunos envolvidos, os benefícios e limitações de uma Webquest destinada ao ensino de línguas e, a partir disso, possibilitar maior visibilidade às futuras pesquisas acerca do tema *criação e aplicação de Webquests direcionadas ao ensino de línguas*;

Organização da tese

Esta tese está dividida em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais: (1) A metodologia Webquest; (2) Fundamentação Teórica; (3) Metodologia; e (4) Análise dos dados.

No **primeiro capítulo**, apresentaremos o objeto de estudo desta pesquisa, a metodologia Webquest, abordando o estado da arte sobre o tema e destacando os principais estudos já realizados. Além disso, discorreremos sobre o nosso ponto de vista no que tange ao futuro das Webquests lançando um novo olhar no que se refere ao desenvolvimento e implementação. Nesse sentido,

mencionaremos a questão da adaptabilidade das Webquests de maneira a repensar o processo de desenvolvimento e reutilização das Webquests por professores e pesquisadores.

No **segundo capítulo**, abordaremos a Fundamentação Teórica que serviu como base para esta tese, (1) introduzindo a Teoria da Atividade, abordando seus princípios e como ela pode ser utilizada no entendimento do processo de desenvolvimento e aplicação de Webquests no ensino e na aprendizagem de línguas; (2) tratando da Teoria da Cognição Distribuída a partir de estudos acerca da importância de olharmos para os processos de aprendizagem que envolvem o trabalho focado na interação de indivíduos por meio de artefatos culturais; (3) compreendendo a relevância da abordagem Baseada em Tarefas e suas contribuições nas práticas de desenvolvimento de Webquests destinadas ao ensino de línguas.

O **terceiro capítulo**, destinado a Metodologia, é dedicado aos procedimentos utilizados para a execução da pesquisa. Além disso, abordaremos questões conceituais da pesquisa qualitativa de forma a ligá-las com o contexto da pesquisa, o desenvolvimento da Webquest, os sujeitos envolvidos e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

O **quarto capítulo** apresenta a Análise dos Dados e está dividido em três partes distintas: (1) o desenvolvimento de uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas por meio da ferramenta ELO Cloud tendo como aporte teórico a TA, a CD e o EBT; (2) a implementação de uma Webquest Interativa e Adaptativa – contribuições dos três eixos teóricos; (3) a opinião de futuros professores de língua acerca do uso de Webquests Interativas e Adaptativas em suas futuras práticas.

Nas considerações finais, trataremos de retomar aspectos importantes e reflexões feitas durante o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, finalizamos o trabalho apresentando as referências bibliográficas e os anexos.

Capítulo I

A METODOLOGIA WEBQUEST

O nosso objetivo com esta seção é apresentar a metodologia Webquest, que é objeto de estudo deste trabalho. Para que possamos discutir sobre o seu estado da arte, esta seção está dividida em duas subseções distintas: *Webquests: do passado ao presente* e *O futuro das Webquests*. A primeira tem como objetivo apresentar um retrospecto da metodologia desde o seu surgimento até os dias atuais. Abordaremos seu conceito, características e princípios na intenção de discutir suas potencialidades e limitações. Ainda nesta seção, falaremos sobre os estudos já realizados e pesquisas que estão sendo feitas na atualidade. Acreditamos que, dessa forma, teremos subsídios para argumentar o futuro das Webquests na segunda subseção. Nesta, abordaremos alguns aspectos da metodologia que merecem especial atenção se levarmos em consideração os avanços das tecnologias e das ferramentas existentes na Web. Pensamos que os avanços da ciência dão-se através do experimento, da investigação e da motivação. Nesse sentido, lançaremos um novo olhar acerca da metodologia, o qual se direciona para a adaptabilidade das Webquests. Salientamos que a nossa pesquisa está voltada para o desenvolvimento e utilização de Webquests no ensino de línguas, porém, alguns dos pontos que serão argumentados em nossa proposta poderão estender-se para o trabalho com Webquests nas mais diversas áreas do conhecimento.

Apesar de abordarmos um título, na próxima subseção, que remete ao pretérito, veremos que o passado das Webquests não se encontra muito distante. Acreditamos neste argumento, pois mesmo surgindo em 1995, a metodologia parece ainda ser algo “novo” para a maioria dos professores e até mesmo pesquisadores. Ao realizarmos a pesquisa de mestrado em 2012, além de cursos e oficinas de capacitação nos últimos quatro anos, pudemos perceber que são poucos os educadores que a utilizam em sala de aula e quando ficam conhecendo a metodologia, seus princípios, características e potencialidades,

mostram-se encantados. Sem dúvidas, há muitas pesquisas relevantes que foram e estão sendo realizadas no Brasil e no mundo sobre a metodologia, as quais mencionaremos a seguir. Bottentuit Junior (2010) comenta que “ao longo dos anos de existência das Webquests, observa-se a utilização da metodologia por vários autores, e que cada um procura conceituar a metodologia de acordo com as vantagens pedagógicas obtidas em cada uma de suas experiências” (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p.183). Mesmo utilizando a metodologia em diversos grupos e atentando-se a diferentes aspectos, o autor ainda comenta que as pesquisas são unânimes ao afirmar que a estratégia resulta na aprendizagem e que os alunos ficam mais autônomos. Entretanto, essas pesquisas parecem ocorrer de forma bastante isolada quando o objetivo, na realidade, é disseminar a ideia. Nos parece que as Webquests estão mais voltadas ao meio acadêmico do que às práticas docentes e, nesse sentido, caberia uma discussão maior sobre a importância de agregar o que é feito cientificamente com as práticas em sala de aula. Leffa (2008) comenta a respeito dessa divisão entre o pensamento teórico e o pensamento prático e argumenta que os dois tipos de pensamento implicam responsabilidades diferentes, uma vez que o cientista se responsabiliza pela natureza metodológica com foco no processo e o professor preocupa-se com a prática e resultados. Ainda segundo o autor, é necessário que se faça uma fusão dos dois pensamentos e é nesse sentido que argumentamos sobre a importância de pesquisas realizadas com Webquests voarem para além das pesquisas mais isoladas e pousarem nas escolas e instituições de ensino, onde as práticas de fato ocorrem.

Outra discussão que surge é a questão da utilização das tecnologias nos ambientes educacionais, em especial o uso da internet. É necessário apresentar aos professores que convivem com os alunos que eles estão rodeados de ferramentas tecnológicas e novas formas de ensinar e aprender através da internet. Os professores precisam pensar que só o Google não é o suficiente para que a pesquisa e a aprendizagem ocorram de maneira efetiva. É preciso conhecimento, orientação e engajamento. Moran (1995) já comentava que o ensinar e o aprender estão sendo desafiados como nunca antes, pois há muita informação, diversas fontes e diferentes visões de mundo. O autor ainda comenta que esse desafio dá-se porque a sociedade atual é também mais complexa e igualmente são assim as competências necessárias. Levando em

consideração que as tecnologias começam a estar um pouco mais ao alcance das pessoas, é preciso que pesquisadores e professores repensem todo o processo de ensino e aprendizagem. É nesse sentido que esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de potencializar ainda mais a Webquest para que professores a utilizem de forma orientada e mais interativa.

1.1 WEBQUEST: DO PASSADO AO PRESENTE

A metodologia Webquest surgiu em 1995 e foi desenvolvida pelo professor Bernie Dodge, da Universidade da Califórnia, o qual divulga e desenvolve suas ideias no site Webquest.org⁵. Neste site, Dodge e seu seguidor Tom March têm criado um ambiente de discussão entre vários países sobre a metodologia, bem como um repositório de *Webquests* sobre os mais diversos assuntos da área do conhecimento. Desde então, Dodge (1995) e outros autores (MILTON & DOWNEY, 2001; CARVALHO, 2002; MARCO LUZÓN, 2002; BOSWELL, 2003; MARCH, 2003; LAMB, 2004; LABORDA, 2009) têm publicado artigos relacionados ao uso de *Webquests* no meio educacional na intenção de investigar os benefícios e limitações da metodologia no processo educacional. De acordo com Dodge (1995), uma *Webquest* é uma atividade investigativa, em que as informações com que os alunos interagem provêm da Internet. Uma definição mais detalhada acerca das *Webquests* é apresentada por March (2003) a qual diz que:

Uma verdadeira Webquest é uma estrutura de aprendizagem em andaimes que usa hiperligações (links) para recursos essenciais disponíveis na Web e constitui-se numa tarefa autêntica que motiva a investigação dos alunos acerca de uma questão aberta, do desenvolvimento da especialidade individual e a participação no processo de grupo que transforma a nova informação adquirida numa compreensão mais sofisticada. As melhores *Webquests* inspiram os alunos a ver relações temáticas mais ricas, contribuem para o mundo real da aprendizagem e refletem nos seus próprios processos metacognitivos.

⁵ Disponível em <<http://webquest.org/>>

Buscamos também outra definição das Webquests, por Jarbas Novelino Barato, professor da Universidade de São Paulo (USP) e um dos criadores da Escola do Futuro⁶, que disseminou o estudo da metodologia:

É um modo de como organizar informações para facilitar a aprendizagem a partir de processos investigativos. Não tem nada a ver com programa de computador, tela de computador ou particularidades da informática. Tem a ver com a aprendizagem humana. A *Webquest* foi criada pelo educador Bernie Dodge, preocupado com o interesse e a motivação por aprender, que propôs um modelo para organizar informações dentro dessa coisa que no Brasil chamamos de "Internet", mas que ele trata como "espaço web". Dodge, como muitos educadores, vê na Internet uma fonte imensa de informações atualizadas e disponíveis em uma linguagem do tipo "aqui e agora". Mas a Internet é uma das coisas mais desorganizadas do mundo. Buscar uma informação não é tão fácil quanto parece, mesmo com sites de busca. É sempre uma aventura em que a gente nunca sabe onde vai chegar (SENAC, 2003, online).

Após, surgiram artigos (MERCADO & VIANA, 2003; RIBEIRO & SOUZA Jr., 2002; SENAC SP, 2003; COUTO, 2004; ABAR & BARBOSA, 2008; COSTA, 2008; BOTTENTUIT JUNIOR, 2009) que tratam do assunto *Webquest*. Em 2008, Abar e Barbosa, professoras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), contribuíram de forma significativa para o entendimento das *Webquests*, com a publicação do livro "*Webquest: um desafio para o professor*". Além disso, mencionamos a tese de João Bottentuit Junior que averiguou a criação, avaliação e dinamização de um portal de *Webquests* em Língua Portuguesa.

A literatura evidencia que a utilização de *Webquests* nas ciências exatas, por exemplo, é cada vez mais comum. O estudo realizado por Silva (2006) aponta os benefícios que o uso de *Webquests* fornece aos alunos em termos de cooperação e pesquisa no aprendizado da matemática. O autor demonstrou em sua dissertação, intitulada *A Geometria Espacial no ensino médio a partir da atividade Webquest: análise de experiência*, que a metodologia enriquece o ensino da geometria espacial de forma significativa. Moran (1995) vai ao encontro desse estudo ao enfatizar que resolver uma *Webquest* é um processo de aprendizagem interessante, porque envolve pesquisa e leitura, interação, colaboração e criação de um novo produto a partir do material disponível na

⁶ Núcleo de pesquisa de novas tecnologias aplicadas à educação, ligado à USP.

internet. No site da Escola do Futuro⁷, pioneira no assunto *Webquest* no Brasil, encontramos uma lista com os objetivos educacionais de uma *Webquest*: 1) modernizar modos de fazer educação; 2) garantir acesso a informações autênticas e atualizadas; 3) promover a aprendizagem cooperativa; 4) desenvolver habilidades cognitivas; 5) traduzir ativamente informações, ao invés de apenas reproduzi-las; 6) incentivar a criatividade; 7) favorecer o trabalho de autoria dos professores; 8) favorecer o compartilhar de saberes pedagógicos.

Não podemos deixar de mencionar também o estudo de Rocha (2007), que analisou as concepções de pesquisa que abarcam o trabalho de professores quando propõem atividades por meio da metodologia *Webquest*. Os resultados desse estudo apontaram, a partir do discurso dos docentes, que há um grande interesse acerca da importância da pesquisa no contexto educacional, porém, há dificuldades em pôr em prática ações que busquem ampliar as questões relacionadas à investigação.

No que diz respeito aos estudos já realizados com *Webquests* e ensino de línguas, citamos o estudo de Silva (2008), o qual identificou até que ponto a *Webquest* pode ser considerada um elemento a ser inserido no contexto de ensino e aprendizagem de línguas na promoção de habilidades comunicativas. Já o estudo de Bohn (2009) apresentou a *Webquest* e o uso de *Podcast* como ferramentas que podem ser utilizadas na promoção da aprendizagem de línguas. Em 2013, temos a pesquisa de Silva, Bruz & Brahim, a qual teve como objetivo relatar uma experiência por meio das *Webquests* em um curso de graduação de Secretariado Executivo Trilíngue, na intenção de corroborar a ideia de que as ferramentas tecnológicas potencializam o aprendizado de uma língua estrangeira.

Ainda no que se refere ao ensino de línguas, mencionamos aqui as ideias de Perez Torres (2005), as quais enfatizam que a definição de *Webquest* para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras vai um pouco além da definição de Dodge. Segundo a autora, além de ser uma atividade que prioriza o uso orientado da internet na construção coletiva do saber por meio do trabalho colaborativo, uma *Webquest* de língua estrangeira deve proporcionar aos alunos a possibilidade de aprender e praticar a língua-alvo colocando em prática as

⁷ < <http://futuro.usp.br/portal/Pesquisa/Projetos.view.ef?id=48>.>

habilidades linguísticas. Dessa forma, Perez Torres (2005, p.3), conclui que além da potencialidade que apresenta como metodologia de aprendizagem, uma Webquest designada para o ensino e aprendizagem de uma língua deve ser construída levando em consideração alguns princípios, dos quais destacamos aqui os objetivos linguísticos e não linguísticos e a criação de um produto que implique no uso comunicativo da língua.

Ton Koenraad, professor da Universidade de Utrecht, na Holanda, criou um site⁸ dedicado a Webquests que focam no ensino de línguas estrangeiras a partir de um projeto realizado na universidade. Este projeto, o qual possui o nome de *TalenQuest* (em inglês, *LanguageQuest*) tem como principal objetivo o desenvolvimento de Webquests que contemplem o uso da língua estrangeira. Além disso, o projeto enfatiza que uma *LanguageQuest* deva priorizar o uso flexível e criativo da língua através de uma tarefa que envolva os alunos e desenvolva habilidades linguísticas e de análise crítica. De modo geral, Koenraad (2003) define uma *LanguageQuest* como uma Webquest com foco na aprendizagem de línguas estrangeiras. O conceito parece ser inovador, uma vez que adapta a ideia de Webquest já designada por Dodge, porém com um olhar especial ao ensino e aprendizagem de línguas de modo a estabelecer a diferença entre uma Webquest educativa e uma *Webquest* destinada ao ensino de línguas estrangeiras. Segundo Koenraad (2003), uma *LanguageQuest* deve ir além da definição de Dodge, uma vez que aprender uma segunda língua envolve importantes elementos que não são levados em consideração ao construir uma Webquest: o input, o qual é uma pré-condição para a aprendizagem segundo Krashen (1982); o significado, que só será efetivo se as atividades relacionarem o input fornecido com os processos de analisar, sintetizar e induzir informações; foco na forma, o qual se direciona a prática dos aspectos formais da língua como, por exemplo, as estruturas sintáticas e morfológicas; produção, que diz respeito à tarefa que desencadeará o processo de desenvolvimento do produto final, o qual deverá desenvolver a transformação da informação em conhecimento a partir da negociação de significado; e, finalmente, o uso de estratégias, que está ligado ao uso das estratégias utilizadas pelos alunos na área da recepção e produção da língua.

⁸ <<http://www.talenquest.nl>>

No artigo de Bottentuit Junior (2009), em que o autor analisou 483 Webquests em língua portuguesa disponíveis online, entre Julho e Outubro de 2007, identificou-se que a fatia mais representativa no que tange ao número de Webquests disponíveis é a de Ciências da Natureza, com 23% dos exemplares. Este número vai ao encontro da pesquisa realizada por Bottentuit Junior e Santos (2014), seguido pelas Webquests que foram concebidas e trabalhadas de forma multidisciplinar, que contaram 13% dos exemplares. As outras áreas identificadas foram: História (10%), Inglês (8%), Biologia (8%), Matemática (7%) entre outras. Ainda na mesma pesquisa, verificou-se que a maioria dos trabalhos e pesquisas realizadas ocorre em nível escolar (84%), seguidos do nível superior (4%) e cursos de formação profissional (2%).

Em uma entrevista dada ao site da revista online *Education World*, Dodge (2000) comenta que a metodologia Webquest começou em 1995 em um curso de capacitação para professores, oferecido por Bernie Dodge, na Universidade de Columbia, Estados Unidos. Em uma das aulas, Dodge queria apresentar aos professores algumas informações sobre o *software Arquetipe*⁹, porém alguns imprevistos aconteceram. Dodge não dispunha de nenhum equipamento que pudesse mostrar o *software* de forma ilustrativa. Além disso, o programa *Arquetipe* não estava instalado nos computadores para uso dos alunos/docentes. O que fazer perante os alunos que ali esperavam pela aula? Dodge se deu conta de que o único recurso de que ele dispunha naquele momento era a internet.

Desse modo, ele propôs uma tarefa na qual os alunos, em grupos, deveriam organizar um documento dirigido ao diretor de uma escola, recomendando o uso do *software Arquetipe*. Para a realização da tarefa, os alunos deveriam levar em consideração a seguinte orientação: parte das informações deveria ser retirada de recursos disponíveis da internet. Cabe ressaltar que esses recursos já haviam sido escolhidos por Dodge previamente. Ademais, os alunos deveriam se dividir em três grupos e cada grupo deveria escrever um relatório final e apresentar para a turma. O resultado final foi além das expectativas de Dodge. Os alunos se engajaram na tarefa devido a sua organização e a tarefa levou-os a um comprometimento e motivação para montar

⁹ *Software* que gerencia documentos e recupera arquivos e informações de uma forma mais eficiente.

o produto final - o relatório. Abar e Barbosa (2008) vão ao encontro dessa ideia e argumentam que:

A tarefa proposta, a organização da atividade e a dinâmica do trabalho levam os alunos a um comprometimento especial com o resultado e com a construção do próprio conhecimento, tornando cada um responsável, especialista e colaborador de forma ativa, para a obtenção do resultado.

Esta experiência mostrou a Dodge que uma nova maneira de ensino e aprendizagem em alto nível através dos conteúdos oferecidos pela internet começava a florescer – a metodologia Webquest. Foi a partir dessa aula, então, que a metodologia passou a chamar a atenção de Dodge e de muitos pesquisadores (MARCH, 2000; CARVALHO, 2003; BARATO, 2004; SILVA, 2006; ABAR & BARBOSA, 2008; BOTTENTUIT JUNIOR, 2010) das mais diversas áreas. Após a aula que levou Dodge à criação da Webquest, o professor publicou um pequeno artigo sobre o assunto definindo a metodologia como uma atividade investigativa, em que alguma ou todas as informações com que os alunos interagem provém da *Web*. Após a definição do conceito, é publicada em abril de 1995 a primeira Webquest intitulada *Searching for China*¹⁰, a qual tinha como objetivo fazer com que os alunos entrassem numa aventura sobre a China na intenção de buscar informações sobre seus aspectos culturais, sociais e econômicos (ver figura 1).

Figura 1 - Webquest *Searching for China*



FONTE: March (2000)

¹⁰ Procurando pela China (tradução minha). Disponível em: <<http://www.tommarth.com/webquests/china/chinaquest.html#Individual>>

Por ser uma metodologia rica na qual a pesquisa é desenvolvida dentro de um espaço organizado, as Webquests buscam aproveitar, de forma significativa, as informações disponíveis na Web em prol de uma aprendizagem com foco na colaboração e na construção coletiva do conhecimento. Segundo Barato (2004), o interesse pela proposta de Dodge conquistou educadores do mundo todo e em três anos o número de Webquests publicadas na rede chegou à casa dos milhares.

Em linhas gerais, o trabalho com Webquest envolve aspectos bastante importantes e que devem ser levados em consideração durante o desenvolvimento e implementação. Dodge (1999) argumenta que os objetivos das Webquests envolvem a construção do conhecimento por meio do trabalho colaborativo, o desenvolvimento das habilidades cognitivas, a transformação das informações em conhecimento, além da promoção da criatividade e do trabalho de autoria dos professores. Ainda segundo o autor, as Webquests podem ser divididas em duas categorias: curtas e longas. Uma Webquest curta pode ser realizada em uma, duas ou três aulas, e seu objetivo é fazer com que o aluno entre em contato com um número grande de informações e tente integrá-las a fim de compreendê-las. Já Webquests longas têm duração de uma semana a um mês e objetivam refinar e polir o conhecimento dos alunos em relação a um tema específico. De maneira geral, o objetivo de uma Webquest é fazer com que os alunos se engajem ativamente numa determinada atividade com o intuito de construir conhecimento a partir das informações existentes na internet e da cooperação entre os pares.

Após comentarmos a respeito da origem da metodologia Webquest, passaremos agora a tratar de seus princípios e características fundamentais. Para isso, dividiremos esta subseção em dois aspectos que julgamos de extrema importância para este trabalho: (1) transformando informação em conhecimento por meio de Webquests; (2) a estrutura das Webquests. No item (1) trataremos de discutir a questão da “pesquisa” nos dias atuais e como esta deve ser realizada na promoção da transformação das informações em conhecimento. Além disso, trataremos de abordar a taxonomia de Bloom e sua importância no trabalho com Webquests. Ainda neste item, explanaremos acerca da distinção existente entre Webquest e WebExercise. O item (2) abordará a estrutura de uma Webquest baseada no conceito de Dodge (1995).

1.1.1 Transformando informação em conhecimento

Um dos objetivos da Webquest, e que acreditamos ser um desafio para muitos professores, é a transformação da informação em conhecimento. Na atualidade, com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) essa tarefa parece ser mais complexa, uma vez que há muita informação espalhada na Web. Nesse sentido, Bottentuit Junior & Coutinho (2009) salientam que uma grande parte dos sites que estão online não possuem estrutura orientada para o contexto educativo. Não estamos afirmando que a aprendizagem não ocorre por meio de sites que não contemplam algum tipo de organização e instrução, mas chamamos a atenção para o fato de que o aluno precisa ser preparado nos ambientes de ensino para lidar de forma crítica com as informações que a rede oferece, ou seja, é preciso que o professor instrua os alunos a como fazer pesquisa, onde buscar fontes seguras e como a internet pode enriquecer o seu intelecto. A “inevitável moda do copiar e colar faz parte da realidade de muitos alunos e uma possível solução para solucionar este problema é utilizar a metodologia Webquest, pois nesta, se bem construída e com tarefas bem elaboradas que envolvam a necessidade de trocar ideias, do debate e da discussão para que um problema seja solucionado, é quase impossível perpetuar a prática do copiar sem citar” (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p.184).

Segundo Setzer (2004) é necessário fazermos uma distinção entre informação e conhecimento:

Informações são mensagens recebidas sob forma de dados. Uma mensagem dessas torna-se informação se o seu receptor consegue compreender o seu conteúdo, isto é, associar a ela, mentalmente, um significado. Conhecimento é quando se pode efetuar associações de conceitos baseadas em uma vivência pessoal dos objetos envolvidos (SETZER, 2004, p.6).

Para adentrarmos nos estudos em relação à transformação da informação em conhecimento por meio de Webquests, é relevante, primeiramente, refletir sobre o nosso cenário atual. Vivemos numa era digital em que bastou um *click* para estarmos em contato com o mundo. A gama de informações que circulam pelos mais variados meios de comunicação faz com que as pessoas entrem em

um universo onde consumir informação é preciso. O fato é que consumir informação não significa construir conhecimento, uma vez que há uma complexidade nos modos de produção do conhecimento que demanda um estudo mais profundo sobre o rito de passagem da informação. Autores como Larsen (2000), Antunes (2001), Setzer (2001) e Barreto (2002) se dedicam a escrever sobre o assunto e nos levam a crer que em linhas gerais há maneiras e procedimentos que podem fazer com que a informação se transforme em conhecimento, fazendo do professor um artesão de inteligências (ANTUNES, 2001). Levando em consideração esse argumento, faz-se necessário pensar de que forma os alunos estão construindo conhecimento hoje. Muitas vezes, os professores pedem por tarefas que envolvem as informações existentes na Web, revistas e vídeos e, entretanto, fica a dúvida se a atividade em si proporcionou uma aprendizagem efetiva e significativa. De acordo com Moran (1998), a utilização da Web é um meio muito valioso e motivador na busca de informações, entretanto, por ser um ambiente muito interativo, pode tornar-se ao mesmo tempo dispersivo, fazendo com que a procura de informações e dados coletados torne-se inútil na busca de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o autor afirma que:

Ensinar utilizando a internet exige uma forte dose de atenção do professor. Diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação se torna mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação. Os alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis, de endereços dentro de outros endereços, de imagens e textos que sucedem ininterruptamente. Tendem a acumular muitos textos, lugares, ideias, que ficam gravados, impressos e anotados. Colocam os dados em sequência, mais do que em confronto (MORAN, 1998, p.127).

O que a literatura evidencia no que se refere à construção de conhecimento por meio das Webquests está em torno dos pressupostos vygotskyanos e da taxonomia de Bloom. Ambos relacionam-se e juntos fazem da Webquest uma metodologia que potencializa o trabalho do professor em termos de pesquisa e transformação de informação em conhecimento.

No que tange ao aprendizado coletivo através de *Webquests*, Abar e Barbosa (2008) apontam que o envolvimento dos alunos na atividade deve ocorrer de maneira ativa e contextualizada, pautada nos princípios de cooperação. Abar e Barbosa (2008, p. 79) argumentam ainda que:

O professor tem suporte para facilitar a prática de acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal de cada aluno e promover a construção do conhecimento, realizado na colaboração entre os alunos (significado socialmente negociado); As atividades sugeridas não devem controlar a aprendizagem, e sim dar suporte e incentivar a construção do conhecimento pelo aluno; O aluno tem oportunidade de se engajar no processo intencional de aprendizagem e é encorajado a usar e explorar os erros.

A construção de conhecimento por meio da metodologia *Webquest* dá-se a partir da interação do aluno com seus pares. Na perspectiva vygotskyana, a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens, é que constituirá as funções do pensamento. É através das trocas sociais, as quais envolvem negociação, que o indivíduo aprenderá, assim, acredita-se que a teoria vygotskyana seja capaz de fornecer importantes subsídios no processo de transformação da informação em conhecimento.

Considerando ainda a construção de conhecimento a partir de um paradigma vygotskyano, cabe lembrar que foi Vygotsky quem introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A referência à ZDP, neste estudo, é fundamental pois, de acordo com Abar e Barbosa (2008), esse conceito está estritamente relacionado à metodologia *Webquest*. Vygotsky (1996) defende a ideia de que se aprende melhor quando as tarefas implicam um desafio cognitivo. Enfatiza, ainda, que as atividades devem proporcionar aos alunos oportunidades de aprofundar seus conhecimentos, partindo do conhecimento que já possuem e da interação com os colegas por meio de uma aprendizagem em que a interação entre os indivíduos seja fator fundamental. De acordo com Vygotsky (1989), há dois níveis de desenvolvimento na aprendizagem da criança¹¹: o real e o potencial. O primeiro diz respeito à habilidade de execução de tarefas de maneira autônoma, ou seja, independente. Já o desenvolvimento potencial diz respeito às tarefas que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém mais experiente. Segundo Abar e Barbosa, “na zona de desenvolvimento proximal encontram-se as operações e conhecimentos quase prontos, que possivelmente em interações com ‘outros mais experientes’, possam efetivar-se” (ABAR e BARBOSA, 2008, p. 30). Nesse sentido, os recursos existentes nos ambientes de aprendizagem *online*, e aqui incluímos a

¹¹ Embora a questão Vygotskyana seja relacionada à aprendizagem de crianças, sua teoria vem influenciando de maneira significativa as pesquisas sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira.

metodologia Webquest, podem ser fundamentais nas interações efetivas entre os participantes para a progressão de um nível para o outro. Dessa forma, salientamos que os andaimes da aprendizagem¹² são extremamente relevantes no que diz respeito ao trabalho de mediação que ocorre na ZDP. Nesse sentido, Tom March (1995) argumenta que uma *Webquest* é construída através de andaimes e são eles que ajudarão os alunos no processo de construção do conhecimento. Segundo Dodge (1995), as *Webquests* estão fundadas na convicção de que aprendemos mais e melhor com outros indivíduos e a aprendizagem efetiva ocorre a partir de atos de cooperação. No ambiente escolar, a ZDP atua de maneira direta, uma vez que se busca a formação do caráter social do desenvolvimento humano com base nas mediações histórico-culturais de cada indivíduo. Na atividade de *Webquest*, há também essa preocupação em aprender através do outro, o que justifica a importância de se fazer com que os alunos envolvidos na atividade voltem-se para a ZDP. Na visão de Barato (2004, p. 2):

Não é um elemento isolado que faz a obra. O conhecimento é resultado do compartilhamento de informações e atos de cooperação. As *Webquests* estão baseadas na convicção de que aprendemos mais e melhor com os outros do que sozinhos.

Nesse sentido, Dodge (1997) argumenta que toda *Webquest* prevê tarefas em grupos, e esses grupos trabalham em prol do alcance de um único objetivo. Portanto, o aprendizado a partir do conhecimento compartilhado é fundamental e é nesse sentido que utilizamos nesta tese a Teoria da Distribuição Cognitiva.

Segundo Valente (1997), “a construção do conhecimento acontece quando o aluno constrói um objeto de seu interesse, uma obra de arte, um relatório de experiência, ou um programa de computador” (VALENTE, 1997, p. 3).

(...) primeiro, o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado através do fazer, do "colocar a mão na massa". Segundo, o fato de o aprendiz estar construindo algo do seu interesse e para o qual ele está bastante motivado. O

¹² Andaimes da aprendizagem ou “Scaffolding” é um termo cunhado por Bruner (1976), o qual se refere ao processo que possibilita aos alunos resolverem tarefas, as quais sozinhos não conseguiriam.

envolvimento afetivo torna a aprendizagem mais significativa (VALENTE, 1997, p. 2).

Nessa perspectiva, o aluno, ao construir bases para chegar ao objetivo da tarefa em uma Webquest, estará transformando o que fora pesquisado em conhecimento. Entretanto, cabe ressaltar que, além das informações provenientes da internet e da interação com os colegas, o aluno precisa também do suporte do professor, uma vez que este conhece o grupo de alunos, suas experiências, conhecimentos prévios e as coisas que lhes parecem interessar. Nesse sentido, o papel do docente é muito importante quando falamos em construção do conhecimento através de uma Webquest, pois é ele quem apresentará a tarefa em si e mediará a experiência na sala de aula.

Durante a atividade, então, o professor deverá prestar atenção na maneira como o aluno estará navegando pela Webquest e se ele está realmente seguindo os passos e os recursos que a mesma lhe proporciona. “Ademais, o professor deve atuar como facilitador e organizador da aprendizagem de forma a colaborar com o desenvolvimento da autonomia do aluno” (LEFFA, 1988, p. 233). Assim, é importante pensar que, da mesma forma com que o computador e a atividade Webquest contribuirão para a construção de conhecimento, o professor também deverá colaborar e não ficar em segundo plano. O docente deverá construir uma atmosfera de aprendizagem junto com os alunos, tentando entender como ocorre o processo de aprendizagem deles e, a partir disso, ajudá-los nas suas dificuldades. A esse respeito, Moran (1995, p. 25) esclarece que:

As tecnologias de comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria - o conhecimento com ética.

Em resumo, é importante que fique claro que a atividade Webquest não só prevê a construção do conhecimento através da relação aluno-computador e aluno-aluno, mas também através da relação aluno-professor.

1.1.2 A taxonomia de tarefas e suas implicações na construção do conhecimento

De modo geral, uma Webquest é composta de sete elementos: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e créditos. Essa estrutura se dá devido ao fato de que Webquests possuem características semelhantes às de um projeto. Nesse sentido, Abar e Barbosa (2008) argumentam que, por essa, as Webquests podem ser entendidas como um projeto da vida real. Primeiro, temos o sonho, a vontade de alcançar os objetivos. A partir daí, fazemos um plano de ação, em que ficam decididas as ações que deverão ser executadas e os recursos necessários para a execução das tarefas. É claro que Webquests não se resumem a objetivos e ações; por isso, a importância de entender cada um de seus componentes e seus objetivos específicos. As tarefas da Webquest serão abordadas de maneira mais detalhada na próxima subseção, porém comentaremos acerca destas neste momento para que possamos abordar de forma mais clara a taxonomia de Bloom.

Na tarefa, a palavra-chave é “ação”. Neste componente, deverá ficar explícito o que o aluno irá fazer; portanto, a tarefa deve ser elaborada de forma clara e objetiva. Além disso, deve sugerir a criação de algo que seja relevante e faça sentido para o discente. Em uma entrevista, Dodge argumenta que as Webquests devem ser elaboradas a partir de tarefas interessantes e executáveis, similares às aquelas que nós temos na vida real. Nesse sentido, a tarefa deve ser autêntica e chamar a atenção do aluno. É como se, nela, estivesse o convite para embarcar em uma aventura. Barato (2004) acredita que a tarefa é o coração da Webquest, uma vez que nela encontram-se a proposta e o objetivo que deverá ser atingido.

Ainda no que diz respeito à tarefa, cabe ressaltar que esta pode variar de acordo com o objetivo do professor. Bloom (1972) fala da importância de se propor tarefas que trabalhem o domínio cognitivo dos alunos. Desse modo, é importante dar especial atenção à “*taskonomia*¹³” criada por Dodge (2002), como metáfora à Taxonomia de Bloom. O autor sugere que a tarefa faça com que o aluno

¹³ Para um melhor entendimento das possíveis tarefas de uma Webquest, ler o texto “Taskonomia: Uma Taxonomia de Tarefas” disponível em <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>

compreenda o que está sendo estudado, ao invés de memorizar informações. Bloom (1972) classifica os domínios de aprendizagem em categorias de competências, as quais começam pelas mais simples e chegam às mais complexas.

Dessa forma, entende-se a tarefa como a parte mais importante de uma Webquest, uma vez que ela fornece uma meta e um foco para os alunos. Ainda segundo o autor, tarefas que são bem concebidas e motivadoras fazem com que os alunos ultrapassem uma compreensão baseada na memorização.

O modelo da Taxonomia de Bloom está dividido em três partes distintas: domínio cognitivo, o qual envolve as atividades intelectuais; afetivos, que expressam valores e atitudes; psicomotores, os quais dizem respeito às habilidades motoras do indivíduo. Segue abaixo a taxonomia de Bloom (domínio cognitivo), em que Abar e Barbosa (2008) expõem de maneira clara a relação de verbos correspondentes à cada nível da área cognitiva:

Quadro 1 – Taxonomia de Bloom/Área Cognitiva

NÍVEL	DEFINIÇÃO	AMOSTRA DE VERBOS
CONHECIMENTO	O aluno irá recordar ou reconhecer informações na forma em que foram aprendidas.	Escreva – Liste - Rotule Nomeie - Diga - Defina
COMPREENSÃO	O aluno traduz, compreende ou interpreta a informação com base no conhecimento prévio.	Explique - Resuma – Parafrazeie – Descreva - Ilustre
APLICAÇÃO	O aluno seleciona, transfere e usa dados e princípios para completar um problema ou tarefa com um mínimo de supervisão.	Use – Compute – Resolva - Demonstre – Aplique - Construa
ANÁLISE	O aluno distingue, classifica e relaciona pressupostos, hipóteses e evidências.	Analise – Categorize- Compare – Contraste – Separe
SÍNTESE	O aluno cria, integra e combina ideias num produto.	Crie - Planeje - Elabore – Invente - Desenvolva

AValiação

O aluno aprecia, avalia ou critica com base em padrões e critérios específicos.	Julgue- Recomende- Critique- Justifique
---	--

FONTE: Abar e Barbosa (2008)

Analisando o quadro acima e levando em consideração que, de acordo com a taxonomia de Bloom as habilidades cognitivas começam com as menos complexas, podemos dizer que o conhecimento é o nível cognitivo mais baixo, uma vez que exige apenas recursos de memorização como escrever e definir, por exemplo. Já os níveis seguintes remetem à habilidade cognitiva, pois exigem uma compreensão maior acerca do assunto. São recursos cognitivos mais sofisticados que vão desde a modificação da informação (compreensão), passando pelo uso em situações concretas (aplicação), até a análise (ABAR E BARBOSA, 2008, p.85). Por fim, os últimos dois níveis dependerão da habilidade para a análise da informação.

Ao comentarmos a taxonomia de Bloom e os níveis de processamento das informações, não poderíamos deixar de destacar também que muitas Webquests disponíveis na rede não promovem tarefas que trabalhem com os níveis cognitivos, isto é, são atividades que devem ser solucionadas, porém se deslocam mais para a concepção de um simples exercício e não de uma Webquest verdadeira. Em 2001, Dodge escreveu um artigo que aborda de forma bastante clara as cinco regras para que se construam boas Webquests: (1) encontrar bons sites; (2) organizar os aprendizes dentro do grupo, bem como os recursos e etapas; (3) desafiar os alunos a pensar; (4) utilizar as mídias da melhor forma possível; e (5) elaborar tarefas por meio de andaimes e que criem grandes expectativas nos alunos.

Há muitas Webquests de línguas espalhadas pela Web e várias não contemplam nem os componentes básicos da metodologia. Nesse sentido, Bottentuit Junior (2009) argumenta que muitas Webquests não obedecem aos padrões mínimos de qualidade, bem como muitos exemplares são simples folhas de exercícios online (BOTTENTUIT JUNIOR, 2009, p. 102). Levando isso em consideração, percebemos que já há uma preocupação por parte de educadores e especialistas da área no que diz respeito ao desenvolvimento de Webquests de qualidade e que realmente levem o aluno ao engajamento e construção do

conhecimento. Segundo Dodge (2003) e March (2006), muitas das Webquests que encontramos na rede não são de fato Webquests verdadeiras, pois não contemplam de forma ampla a pesquisa orientada na Web, que é o ponto chave desta metodologia e que promove a transformação das informações novas em conhecimento. Os autores ainda comentam que esse tipo de atividade pode ser entendida como uma WebExercise e não Webquest. A respeito dessa diferenciação, Bottentuit Junior & Coutinho argumentam que:

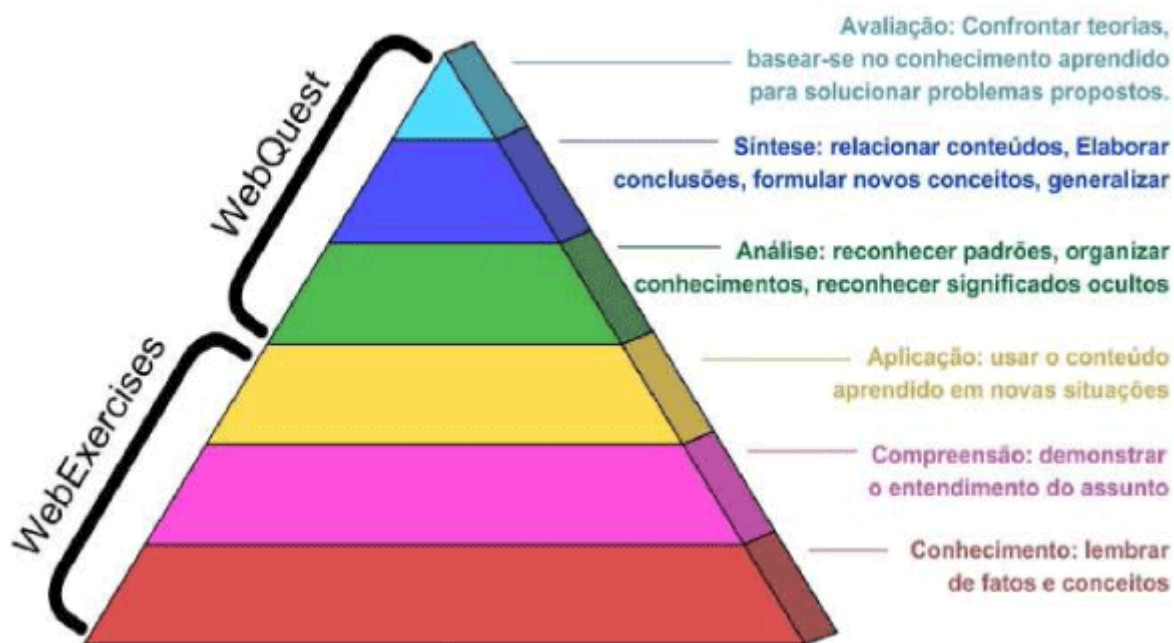
Para diferenciar uma Webquest de uma WebExercise poderíamos exemplificar com uma Webquest de História, por exemplo, em que o objetivo seria investigar como ocorreu a descoberta do Brasil e o produto final, uma dramatização com os principais personagens da época (uma tarefa mais complexa e que exige um entendimento bem maior). Já se pensando numa WebExercise, a tarefa poderia ser apenas descobrir em que continente o Brasil se localiza e em que ano foi descoberto, entre outros dados mais simples (BOTTENTUIT JUNIOR & COUTINHO, 2009, p. 106).

Se trouxermos esse exemplo citado anteriormente para o ensino de línguas, diríamos que simples exercícios que são pedidos aos alunos nas aulas de língua também poderiam ser vistos como um WebExercise. Pedir a um aluno que ele faça exercícios acerca do Presente Perfeito da Língua Inglesa, por exemplo, não promove a transformação da informação em conhecimento, mas sim outras habilidades que também julgamos importantes. Não estamos menosprezando a utilização dos exercícios, mas sim os diferenciando da proposta que envolve o trabalho com Webquests. No ensino de línguas estrangeiras, defende-se a ideia de que uma língua é aprendida não pela prática de exercícios, mas sim pela exposição ao *input* (KRASHEN, 1985). Entretanto, a realidade que encontramos em livros didáticos parece ser outra. Se analisarmos o que é proposto neles (NUNAN, 2001; WILLIS, 1998), veremos que durante o aprendizado de certo tópico ou tema surge o trabalho por meio de exercícios que contempla atividades de completar lacunas e reconhecimento de palavras, por exemplo. Há realmente um paradoxo (LEFFA, 2008) no que diz respeito ao que os teóricos e professores pensam acerca do exercício. Devemos pensar que “o professor no seu dia a dia pode ver o ensino da língua como um exercício de manipulação de frases. Já quem olha de longe sabe que aprender uma língua não é só completar frases, traduzir e imitar um modelo” (LEFFA, 2008, p. 153). Ainda segundo o autor, não existe o todo sem as partes, assim

como não existe a parte sem o todo. É a partir desse pensamento que acreditamos na importância das WebExercises acopladas dentro de uma Webquest voltada ao ensino de línguas, pois entendemos que, no momento em que há o papel da consciência e dos objetivos (VYGOTSKY, 1989) perpassando a prática de exercícios, estes “se tornam a mediação para se chegar a um determinado objetivo” (LEFFA, 2008, p. 154). Em nossa proposta, apresentaremos uma Webquest, destinada ao ensino de línguas, que possui um objetivo maior, o qual envolve a transformação das informações advindas da Web em conhecimento e que também envolverá desafios, os quais podemos chamar de WebExercise, que possuem objetivos específicos e servem como mediadores para que a tarefa maior da Webquest seja alcançada.

Abaixo apresentamos o modelo encontrado em Rocha (2007), o qual diferencia claramente os níveis cognitivos que envolvem Webquests e WebExercises:

Figura 2 - Taxonomia de Bloom/Área Cognitiva



FONTE: Rocha (2007)

O que podemos perceber por meio do modelo de Rocha (2007) é que as Webquests são mais complexas, isto é, exploram os níveis mais elevados do domínio cognitivo. Isso está diretamente ligado à criação das tarefas, pois são

elas que apresentarão um desafio maior ou menor aos alunos. Rocha (2007) comenta que nas escolas, muitas vezes, as atividades são realizadas como “pesquisa”, mas não promovem os níveis mais elevados das capacidades cognitivas dos alunos: análise, síntese e avaliação. E aqui não estamos falando apenas do uso da internet para a pesquisa, mas o uso de revistas, livros impressos e mídia impressa, entre outras ferramentas. Pensamos que hoje em dia pesquisar é preciso, mas mais necessário ainda é saber pesquisar. Usar a internet como meio para uma aprendizagem eficaz não é uma tarefa muito fácil. Imaginemos que um professor peça a um aluno para fazer uma pesquisa sobre os verbos frasais da língua inglesa. Se não houver nenhum tipo de instrução acerca da pesquisa, o aluno irá ao Google e fará uso do copiar e colar. Muitos farão uma pesquisa bem estruturada, mas neste caso, também se conta com a autonomia e consciência do aluno. Em outras palavras, pensamos que, independente do nível de escolaridade, cabe ao professor planejar como a pesquisa será estruturada, seja por meio da internet ou outras fontes. A internet torna-se um campo de pesquisa vasto, com muitas informações e sites que seduzem os internautas, e muitas vezes, nem abordam informações relevantes para a construção do conhecimento. Dessa forma, pedir que um aluno faça uma pesquisa em sites não significa que ele esteja adquirindo conhecimento sobre um determinado assunto. O aprendizado só ocorrerá, de fato, se o aprendiz conseguir transformar todas aquelas informações que a internet oferece em conhecimento.

Em uma matéria publicada na Folha de São Paulo no ano de 2000, o filósofo Mário Sérgio Cortella comenta sobre o naufrágio de muitos internautas. Segundo o autor, hoje tudo é fonte para o conhecimento e a internet é a principal delas. Entretanto, devemos ter em mente que transformar informação em conhecimento exige, antes de mais nada, critérios de escolha e seleção, já que o conhecimento não é cumulativo, mas seletivo. Acerca do uso que os alunos fazem da internet na intenção de pesquisar, Cortella afirma que:

É como alguém que entra numa livraria (ou em uma bienal do livro) sem saber muito o que deseja (mesmo um simples passear): corre o risco de ficar em pânico e com uma sensação de débito intelectual, sem ter clareza de por onde começar e imaginando que precisa ler tudo aquilo. É fundamental ter critério, isto é, saber o que se procura para poder escolher em função da finalidade que se tenha (CORTELLA, M.S., 2000).

A partir do exposto por Cortella, entendemos por que os nossos alunos naufragam na internet e pensamos que cabe aos professores a atitude inicial de instruir a pesquisa até que os alunos tornem-se autônomos o suficiente para compreender o que realmente implica a ação de pesquisar. Dessa forma, entende-se que “a pesquisa deve possibilitar ao aluno oportunidade para que ele elabore as suas hipóteses e teorias para que recrie seus próprios conceitos com base no questionamento do problema que se apresenta” (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p. 190). Ainda segundo o autor, a metodologia Webquest é uma ferramenta importante de pesquisa orientada, pois proporciona uma aprendizagem ativa, em que os alunos transformam e assimilam os conhecimentos que já têm em estruturas mais complexas e elaboradas.

1.1.3 A estrutura das Webquests

De modo geral, como já mencionado na subseção anterior, uma *Webquest* é composta de seis componentes (DODGE, 1999): introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e página do professor. Desde seu surgimento, algumas alterações foram sendo realizadas conforme se refletia acerca da metodologia. Bottentuit Junior (2010) comenta que os componentes criados por Bernie Dodge em 1995 são bem diferentes dos atuais, mas são comuns a todos os modelos, isto é, todos são baseados na premissa de uma tarefa que envolve a busca orientada por informações e que possui uma conclusão. Essa ideia pode ser compreendida por meio do esquema de Carvalho (2008):

Quadro 2 - Evolução dos componentes da Webquest

Primeiros componentes Dodge (1995)	Atualização dos componentes Dodge (1997,1998)	Nova atualização dos componentes Dodge (1999)
Introduction (Introdução)	Introduction (Introdução)	Introduction (Introdução)
Task (Tarefas)	Task (Tarefas)	Task (Tarefas)

Information Sources (Fontes de informação)	Process (Processo)	Process (Processo)
Process (Processo)	Resources (Recursos)	Evaluation (Avaliação)
Guidance (Orientação)	Evaluation (Avaliação)	Conclusion (Conclusão)
Conclusion (Conclusão)	Conclusion (Conclusão)	Teacher Page (Página do professor)

FONTE: Bottentuit Junior (2012) adaptado de Carvalho (2007)

Vejamos cada componente mais detalhadamente:

- **Introdução:** este é considerado um aspecto muito importante, pois é o contato inicial dos alunos com a atividade. Geralmente, na introdução, o texto é curto e fornece ao aluno o assunto que será pesquisado. Abar e Barbosa (2008) defendem a ideia de que a introdução seja preparada quando já se tenha uma visão geral de todo o conteúdo de uma *Webquest*, uma vez que é na introdução que se transmite ao aluno o contexto no qual o projeto será desenvolvido. Cabe salientar, ainda, que a introdução deve aguçar a curiosidade do aluno, a vontade de querer mergulhar na atividade.

- **Tarefa:** na tarefa, a palavra-chave é “ação”. Neste componente, deverá ficar explícito o que o aluno irá fazer e, portanto, a tarefa deve ser elaborada de forma clara e objetiva. Além disso, a tarefa deve sugerir a criação de algo que seja relevante e faça sentido para o aluno. As tarefas devem ser executáveis, isto é, devem ser compatíveis com o nível de conhecimento dos alunos. Segundo Barato (2004) a tarefa é entendida como o coração da *Webquest*, ou seja, é ela que motivara todo o processo de aprendizagem.

A partir da ideia de que as tarefas devem fazer com que o aluno vá além da memorização, Dodge (2002) criou doze categorias de tarefas, classificando-as como:

- a) **Tarefas de recontar:** nesse tipo de tarefa, os alunos refinam as informações pesquisadas e relatam o que aprenderam através de apresentações com *Power Point*, cartazes ou relatórios curtos;
- b) **Tarefas de compilação:** nessa tarefa, os alunos devem apresentar um produto final através da organização das informações. Além disso, ela exige seleção e ordenação dos dados. Segundo Dodge (2002), para que uma tarefa de compilação seja significativa e efetiva, é necessário que haja alguma transformação das informações compiladas;
- c) **Tarefas de mistério:** essas tarefas são baseadas em desafios e mistérios que aguçam a curiosidade dos alunos. Esse tipo requer síntese de informações diversas e articulação entre as diferentes fontes;
- d) **Tarefas jornalísticas:** nelas, os alunos atuam como jornalistas. Esse tipo de tarefa envolve reunir fatos e organizá-los de forma similar aos gêneros jornalísticos de apresentação das notícias (DODGE, 2002);
- e) **Tarefas de elaboração de um plano ou planejamento:** nessa tarefa, os alunos, a partir de uma meta predefinida, devem desenvolver um plano de ação para atingi-la. Nesse tipo, é importante que sejam impostas aos alunos algumas restrições e limitações; caso contrário, o aprendiz pode pensar que tudo corre bem, não condizendo com o mundo real (DODGE, 2002; ABAR; BARBOSA, 2008);
- f) **Tarefas de produtos criativos:** esse tipo de tarefa não só almeja alcançar os objetivos pedagógicos, mas também funciona como um convite para o aluno expor a sua criatividade. Os alunos são colocados no papel de inventores, designers, músicos e devem criar um produto final que seja relacionado com o tema da *Webquest*;
- g) **Tarefas de construção consensual:** tarefa em que, após analisarem, articularem e trocarem opiniões, os alunos devem chegar a um consenso. Dodge (2002) argumenta que a exigência de tais

tarefas é encaixar diferentes pontos de vista onde for possível e, como exemplo desse tipo de tarefa, comenta que os eventos da vida real oferecem ótimos desafios aos alunos;

- h) **Tarefas de persuasão:** o objetivo desse tipo de tarefa é fazer com que os alunos desenvolvam sua habilidade de persuasão através das informações obtidas na internet. Como exemplo dessa tarefa, podemos citar a criação de um anúncio publicitário;
- i) **Tarefas de autoconhecimento:** de acordo com Dodge (2002), muitas vezes, a meta de uma Webquest pode ser um maior entendimento de si próprio, que pode ser desenvolvido por meio de uma exploração de recursos *on* e *off line*. Esse tipo de tarefa faz com que os alunos respondam questões sobre eles mesmos. Como exemplo, Dodge cita as tarefas que envolvem plano de carreira, metas a longo prazo e assuntos relacionados à ética e à moral;
- j) **Tarefas analíticas:** nessa tarefa, os alunos refletem acerca da relação existente entre um ou mais assuntos sobre um determinado tópico. De acordo com Dodge (2002), essas tarefas convidam os alunos ao desafio de olhar mais claramente as coisas e de encontrar semelhanças e diferenças entre elas;
- k) **Tarefas de tomada de decisão:** nessas tarefas, os alunos devem ordenar, analisar e organizar uma série de itens e, logo após, devem tomar decisões. Assuntos relacionados a julgamento são perfeitos para esse tipo de tarefa;
- l) **Tarefas científicas:** nesse tipo de tarefa, os alunos devem definir hipóteses, descrever os resultados e interpretá-los. Ao final, é importante que os aprendizes elaborem um relatório com o que fora pesquisado e com as implicações da pesquisa na vida real.
- **Processo e recursos:** O processo deve indicar passo a passo o que os alunos devem fazer, bem como deixar clara a responsabilidade de cada um na execução da tarefa. De maneira ampla, pode-se dizer que o processo apresenta ao aprendiz a dinâmica da atividade e orienta-

o na execução da tarefa. De acordo com Barato (2004), o processo deve ser entendido como um andaime que dá segurança aos alunos para que estes ultrapassem seus limites cognitivos e saibam resolver o problema proposto pela tarefa. Nesse sentido, o processo exige dos alunos a execução de mini tarefas, que devem ser realizadas através de um trabalho cooperativo. Cabe ressaltar que, durante o processo, o professor tem um papel essencial, pois é neste momento que surgem dúvidas por parte dos alunos acerca da execução das tarefas. Bottentuit Junior (2010) ainda comenta que durante o processo o professor:

Deve- sempre ter em atenção aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, tentando colocá-los sempre em interacção directa com os mais bem preparados. O ideal é que o processo indique uma forma de organizar os grupos de tal forma que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar com pessoas com ideias diferentes e variadas (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p. 195).

Por isso, releva-se a importância de o professor preparar um ambiente onde os alunos possam trabalhar em grupo, trocando conhecimento e interagindo com os demais colegas para a realização da tarefa. No que tange aos recursos, é sabido que, para a execução das tarefas em uma Webquest, os alunos irão precisar navegar pela internet em busca de informações. Os recursos são elementos que permitem concretizar a tarefa (ABAR & BARBOSA, 2008) e, dessa forma, são de extrema importância numa Webquest. Coelho e Silva enfatizam que:

Por ser uma atividade que se desenvolve na internet, a qualidade da Webquest depende da atualização, da validade e do rigor das informações selecionadas pelo professor. Mesmo que as propostas sejam boas, se for desconsiderado um desses critérios, corre-se o risco de se ofertar informações ultrapassadas, incorretas e fragmentadas aos estudantes. As consequências são óbvias (COELHO & SILVA, 2008, p. 1543).

Pesquisar informações na internet não é uma tarefa muito fácil, pois a rede oferece uma gama muito grande de possibilidades. Entretanto, ao selecionar os sites que estarão nos recursos, o professor deve buscar por referências autênticas e de qualidade, para facilitar o trabalho dos alunos. A questão dos recursos foi enfrentada desde a famosa aula sobre o *software*

Arquetype (BARATO, 2004). Isso porque Dodge resolveu trabalhar com os sites disponíveis na internet, mas não pediu a seus alunos que pesquisassem na internet sobre o assunto. Dodge forneceu os links que os alunos deveriam acessar, já selecionados por ele anteriormente. Sabemos que há uma gama de informações disponíveis no meio *online* as quais, por sua vez, seduzem os internautas; saber aproveitar a riqueza dessas informações de modo inteligente é um dos objetivos da Webquest. Daí a ideia de Dodge de selecionar os sites para que os alunos utilizem a internet de maneira orientada. Em uma entrevista para a STV¹⁴, o professor argumenta sobre esse aspecto:

Entrevistador: Uma pesquisa aleatória na Internet pode até dar resultados. Mas não é a melhor forma de uso dessa ferramenta, não é professor?

Bernie Dodge: Mesmo nos estados Unidos, nos distritos mais ricos, não há computadores suficientes para que as crianças fiquem brincando infinitamente, evoluindo, passando de uma coisa a outra. É preciso orientá-las para que se concentrem no que é importante dentro do que você está ensinando. Estrutura é tudo. Vimos isso em movimentos educacionais no passado. Há vinte anos a linguagem LOGO deveria varrer a ignorância mundial em semanas. Os alunos deveriam programar em LOGO e levavam um mês para criar algo trivial, pois ninguém impunha nenhuma estrutura. O mesmo se aplica à Web. Se não decidirmos para que queremos usá-la, estruturando nosso tempo e o tempo das crianças, será perda de tempo.

Lembramos que durante o processo há o uso de diversas hiperligações e estas devem ser apresentadas aos alunos de forma organizada, ou seja, é importante descrever brevemente o conteúdo que os aprendizes irão encontrar ao clicar em cada link (BOTTENTUIR JUNIOR, 2010).

- **Avaliação:** a avaliação em uma Webquest deve possibilitar ao aluno um *feedback* construtivo que possa contribuir para a melhoria de seu desempenho (PORTO, 2005 *apud* ABAR & BARBOSA, 2008). É na avaliação que os alunos conhecem os critérios que serão levados em consideração durante a execução da tarefa. Ademais, é na avaliação que o aluno saberá se atingiu todos os objetivos propostos pela tarefa. Assim, a avaliação das tarefas é feita e apresentada aos alunos por rubrica que abrange diferentes níveis e apresenta valores para cada

¹⁴ Rede Sesc e Senac de Televisão

característica específica. Segundo Barato (2005), esse tipo de avaliação torna-se mais objetiva e consistente.

- **Conclusão:** a conclusão diz respeito ao fechamento da atividade e deve ser curta e objetiva. Nesta etapa, é importante retomar os aspectos interessantes que foram estudados durante a execução das tarefas, de modo a mostrar sua importância para a vida dos alunos. Além disso, o professor deve lançar outro desafio fazendo com que o discente sintam-se curioso e volte a aprofundar seus conhecimentos sobre o que já fora pesquisado.
- **Página do professor:** tem como objetivo apresentar ao aluno as fontes consultadas para a criação da Webquest, como sites, textos e imagens. É importante mencionar, também, o autor da Webquest e seu e-mail, para que outros professores e até mesmo alunos, que se interessem pela Webquest, possam entrar em contato. Cabe salientar que alguns autores (CARVALHO, 2002) sugerem que sejam desenvolvidos mais dois tópicos nesta seção: ajudas ao aluno e ajudas ao professor.

Após olhar um pouco para o passado das Webquests, desde seu surgimento até os dias atuais, passamos à próxima seção com a intenção de argumentar sobre o futuro dessa metodologia que ganha o seu espaço no meio educacional. Enfatizaremos a questão do ensino de línguas por meio de Webquests, mas as reflexões também poderão ser consideradas para as Webquests em geral.

1.2 O FUTURO DAS WEBQUESTS

“Na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma” (LAVOISIER). Essa frase aborda de maneira bastante sucinta o que queremos dizer nesta subseção, a qual se destina ao futuro das Webquests. A Webquest,

sendo uma ferramenta de ensino, que visa à promoção de uma aprendizagem significativa por meio do trabalho em equipe em prol da construção coletiva do saber. Ela está ligada à sociedade do conhecimento (VALENTE, 2007). Hoje, mais do que nunca, os indivíduos tornam-se cada vez mais dependentes do conhecimento e nesse sentido Valente (2007) acredita que é preciso questionar e mudar certos pressupostos que fundamentam a concepção de aprendizagem. Isso significa aceitarmos que o método que era bom há 10 anos pode não ser tão eficaz hoje. Isso ocorre porque a sociedade muda, as pessoas se transformam e desenvolvem habilidades na intenção de ser um melhor aprendiz. Como muito bem argumentado por Valente, para que continuemos incluídos no mercado produtivo, “continuar a aprender é uma questão de necessidade” (VALENTE, 2007, p. 69).

As palavras de Valente vão ao encontro do “fazer ciência”. Cientistas e pesquisadores buscam o tempo todo novos resultados, novas práticas, novos contextos, novas realidades. Tudo isso com um único objetivo – continuar a aprender para estar sempre em evolução. Esta tese é baseada na premissa de que as Webquests também deverão sofrer transformações na busca pela sua evolução. As Webquests, por serem aplicadas através da internet, promovem melhorias nos processos de ensino-aprendizagem de muitas escolas e instituições de ensino. Porém, com as transformações que ocorrem, tanto no meio social como tecnológico, é preciso rever os contextos de aprendizagem, as ferramentas utilizadas e os estilos de aprendizagem dos alunos. Não podemos compreender como os discentes aprendem por meio de Webquests somente baseando-nos nas teorias de Vygotsky e Bloom. Devemos ir além e olhar o aprendizado por meio da metodologia Webquest através de outras teorias e abordagens. Nesse sentido Valente afirma que:

[...] Cada um de nós é um ser único. Por isso, não podemos compreender como as pessoas aprendem somente baseando-nos nas teorias de educação, a maioria delas tratando a aprendizagem como um processo vivenciado por todos da mesma maneira. Elas procuram o que todos temos em comum quando aprendemos. Não se trata de negar as valiosas contribuições destas teorias, mas queremos ir além [...] (VALENTE, 2007, p. 156).

O futuro das Webquests parece bastante promissor se levarmos em consideração as pesquisas e os estudos realizados. Muitos deles possuem

vários aspectos em comum, mas todos apresentam seus diferenciais, que podem ser o contexto, a faixa etária dos alunos, os conteúdos abordados e a metodologia de pesquisa. Dessa forma, acreditamos, pois, que o futuro das Webquests depende de dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito à criação por meio de diferentes ferramentas. Como pode ser visto na literatura, as Webquests começaram a ser construídas em páginas HTML e evoluíram para o programa Power Point e outras ferramentas de autoria que podem ser encontradas nos mais variados sites como o PHP Webquest¹⁵ e o Webquest Fácil¹⁶, por exemplo. Entretanto, devemos ter em mente que essas ferramentas de autoria estão em constante evolução e muitas outras surgem para potencializar a criação de atividades, como é o caso da ferramenta ELO Cloud, a qual mencionaremos na Metodologia e que possui diferentes opções de atividades que contribuem para o ensino e aprendizagem de línguas, por exemplo. As Webquests possuem aspectos que enriquecem as práticas educativas e muitos deles podem ser ampliados através das ferramentas que a internet oferece. Não se trata de excluir os seus seis componentes, mas sim potencializá-los por meio da integração da internet com outras tecnologias dentro de uma visão pedagógica nova, criativa e aberta (MORAN, 1997, p. 150). Nesse sentido, Bottentuit Junior & Santos (2014) apontam novas possibilidades no âmbito das Webquests:

- 1) Investigar Webquests transdisciplinares, ou seja, ao fim de um semestre letivo uma WebQuest poderia costurar todos os conteúdos abordados, desta forma os docentes poderiam verificar o ganho de aprendizagem, aos alunos a inter-relação dos conteúdos.
- Criar tarefas para explorar diferentes estilos de aprendizagem oportunizando a criação de grupos segundo os estilos e não as afinidades em trabalhos em grupo. Verificar se a aprendizagem torna-se mais eficaz quando o aluno aprende de acordo com suas preferências de aprendizagem.
- Combinar o uso da Metodologia Webquest com os *tablets*, onde os alunos possam aprender utilizando dispositivos móveis para consultar

¹⁵ Disponível em < <http://www.webquestbrasil.org/criador/>>

¹⁶ Disponível em < <http://www.webquestfacil.com.br/>

informações, fotografar, assistir a vídeos, bem como permitir que as tarefas possam ser realizadas fora do laboratório de informática.

O segundo aspecto que envolve o futuro das Webquests diz respeito a sua readaptação. Sabemos que as Webquests são criadas e postadas em sites para serem reutilizadas nos mais variados contextos, porém, percebe-se que estas ficam um tanto “engessadas”, isto é, não possuem uma forma de readaptação por parte dos professores. Muitas vezes, o docente interessa-se em utilizar a Webquest, mas nota que durante o processo, por exemplo, há conteúdos que ainda não foram abordados em sala de aula. A solução para este problema seria criar Webquests por meio de ferramentas que pudessem auxiliar na construção e desconstrução das mesmas, de modo que o professor ficaria com o conteúdo que o interessasse e readaptaria o que não faz parte da sua realidade escolar. Tendo esta ideia em mente, o futuro das Webquests poderia estar próximo ao que chamamos de Recursos Educacionais Abertos (REA¹⁷):

Recursos Educacionais Abertos são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento (Unesco/Commonwealth of Learning, com colaboração da Comunidade REA-Brasil, 2011).

No site dos Recursos Educacionais Abertos¹⁸ é possível encontrar uma gama de projetos que já estão sendo desenvolvidos no Brasil e no mundo na busca para melhorar os conteúdos que já existem e permitir que sejam apropriados e adaptados a realidades locais. A ideia do REA é transformar os materiais mais “estáticos” em materiais flexíveis e adaptáveis. Há também outras perspectivas em função dos REA que envolvem políticas públicas e instituições, mas focaremos nesta tese a questão da adaptabilidade das Webquests de

¹⁷ Iniciativa construída a partir dos conceitos de objetos de aprendizagem, conteúdo digital e objetos educacionais.

¹⁸ Disponível em < <http://rea.net.br/site/rea-no-brasil-e-no-mundo/rea-no-brasil/>>

línguas estrangeiras por meio da ferramenta de autoria ELO Cloud. Segundo Leffa (2013), criador da ferramenta, ao produzir uma atividade online o professor pode ter a possibilidade de produzir novos módulos e adaptá-los ou até mesmo usar e adaptar módulos que estão disponíveis no repositório. É nesse sentido que abordaremos as Webquests destinadas ao ensino de línguas neste trabalho. Queremos apresentar um modelo de Webquest Adaptativa ao Ensino de Línguas, que pode ser promissor para o futuro dos estudos acerca do assunto. A ideia da adaptabilidade na criação e utilização parece transformar as Webquests no sentido de deixá-las mais vivas, podendo ser usadas e adaptadas em diferentes contextos, tomando menos tempo de preparo e criação por parte dos professores.

Esta seção teve como objetivo apresentar o estado da arte no que diz respeito ao objeto de estudo desta tese que é a metodologia Webquest. Assim, o próximo passo será o referencial teórico que embasa este trabalho, que discutirá três importantes teorias/abordagens que auxiliarão na nossa proposta final direcionada à um novo modelo de Webquest voltada ao ensino de línguas.

Capítulo II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos o aporte teórico que embasa esta tese. A discussão teórica sustentará os objetivos deste trabalho, fornecendo ideias importantes para a discussão e análise dos dados. Começaremos a partir da Teoria da Atividade (TA), pois acreditamos que essa, por ser uma macro teoria, abarca pontos fundamentais no que se refere ao processo de aprendizagem. Dentre os vários aspectos da TA que serão mencionados (objetivos, artefatos mediadores, sujeitos envolvidos e princípios) na argumentação da análise de dados, daremos especial atenção ao Ciclo Expansivo de Engeström (2001) que aborda questões importantes sobre a expansão de um ciclo de aprendizagem quando indivíduos interagem em função de alguma meta a ser alcançada. O nosso objetivo é argumentar e direcionar novos questionamentos acerca do 'processo' de construção do conhecimento de línguas por meio de Webquests. Além disso, o Ciclo Expansivo, junto com as outras características da TA, ajudarão da compreensão da Webquest como um todo, uma vez que para Engeström (2001) o objetivo do ciclo é analisar todo o sistema, neste caso o processo de ensino e aprendizagem de línguas por meio de uma Webquest Interativa e Adaptativa, no qual os sujeitos estão envolvidos. Acreditamos que essa contribuição será bastante válida uma vez que aprofunda o entendimento dos processos de aprendizagem de línguas que envolvem uma Webquest.

A segunda seção deste capítulo abordará a Teoria da Cognição Distribuída (COLE & ENGESTRÖM, 1993; SALOMON, 1994; HUTCHINS & KLAUSEN, 1996; HOLLAN, 2000; CLARK, 2001; KIRSH, 2006; ROGERS, 2006). Optamos pelo uso desta teoria em virtude de algumas lacunas encontradas em pesquisas já realizadas sobre Webquest (SANTOS, 2012). Esta teoria nos ajudará a compreender de forma mais detalhada as ações que envolvem diferentes tipos de processos cognitivos que ocorrem durante a execução de uma Webquest. O nosso objetivo principal é destacar e aprofundar as interações que ocorrem durante o processo de construção do conhecimento

na intenção de questionar o papel das ferramentas não humanas, neste caso o ELO Cloud e a Webquest, bem como argumentar acerca da sua importância no processo de aplicação e execução de Webquests de língua. Acreditamos que as análises que focam o trabalho com Webquests não podem estar embasadas apenas no trabalho colaborativo entre os sujeitos humanos. É necessário, também, olhar para os processos resultantes da interação entre sujeitos (professor e alunos) e artefatos (computador, internet, ferramenta ELO Cloud), ou seja, a construção do conhecimento se dá de forma distribuída entre ferramentas humanas e não humanas¹⁹. É nesse sentido “distribuído” da cognição que a Teoria da Cognição Distribuída auxilia de forma significativa a nossa proposta.

A terceira seção tem como objetivo apresentar a abordagem que embasará a criação de uma Webquest destinada ao ensino de línguas – o Ensino Baseado em Tarefas (EBT). A opção por utilizar o EBT (WILLIS, 1996; CELCE-MURCIA, 2001, ELLIS, 2003) neste trabalho também se dá pelo fato de encontrarmos lacunas teóricas acerca da construção de Webquests para o ensino de línguas. As Webquests têm sua base geral na educação e com isso englobam várias áreas do conhecimento como a matemática e a biologia, por exemplo. A língua estrangeira também é trabalhada nas Webquests, mas não há qualquer abordagem de ensino de línguas que embase sua construção. Nesse sentido, faz-se necessária uma discussão sobre o EBT, na medida em que esta abordagem pode vir a contribuir tanto para os alunos como para os professores. Os alunos, no sentido de que estarão aprendendo língua estrangeira por meio de uma atividade construída com aporte metodológico de línguas e que envolve seu uso comunicativo. Já os professores terão como base para a construção de Webquests uma abordagem de ensino de língua voltada aos objetivos comunicativos. Nesse sentido, esta seção tratará de argumentar de que forma a(s) tarefa(s) em uma Webquest se tornam importantes no aprendizado de uma língua e como essas devem ser planejadas para que os objetivos (sociais, culturais e linguísticos) possam ser atingidos.

¹⁹ O termo não-humano é utilizado a partir do conceito de Cognição Distribuída.

2.1 A TEORIA DA ATIVIDADE

2.1.1 Histórico

Daremos início a esta seção definindo a Teoria da Atividade (TA) e explicando a relevância e importância desta para a tese. A partir disso, traçaremos um histórico desde o seu surgimento, o qual perpassa pelas discussões sobre consciência advindas de Vygotsky (1982), ideias que serviram de inspiração para o modelo de TA da primeira geração. Chegaremos então até as concepções de Engeström (1999), as quais fazem parte da segunda e terceira geração da TA.

A Teoria Histórico-Cultural da Atividade, ou como chamaremos nesta tese Teoria da Atividade (TA), é um suporte sociocultural através do qual se pode estudar diferentes formas de práticas humanas, as quais chamamos aqui de atividade, como processos de desenvolvimento social e individual (KUUTTI, 1996). Em outras palavras, a atividade, seja esta interna ou externa, é formada por uma estrutura psicológica que contempla elementos essenciais para que ela ocorra: o motivo, a finalidade e as condições de realização. Segundo Leontiev (1978, 1998) a atividade é um processo, a partir da relação homem e mundo, pela qual se satisfaz uma necessidade:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 1998, p. 68).

De maneira abrangente, a Teoria da Atividade busca entender a atividade como uma interação intencional do ser humano com o mundo. Diante dessa interação, há transformações entre o sujeito e seu objeto (LEONTIEV, 1978). Em outras palavras, a atividade que o ser desempenha e suas ações são extremamente importantes para o seu desenvolvimento.

Toda e qualquer atividade humana visa um determinado objetivo e para que este possa ser alcançado lança-se mão de ferramentas de mediação. É a partir dessas ferramentas que o indivíduo interage com o meio podendo, dessa

forma, modificá-lo. Russel (2002) define a Teoria da Atividade como uma abordagem filosófica, pautada na importância de fatores históricos e culturais, que estuda a ação humana mediada por instrumentos. Segundo Vygotsky (1982), os humanos não agem diretamente sobre o mundo físico, o que lhes gera a necessidade de uso de ferramentas que possibilitarão sua existência no mundo e nas relações humanas. Dentro dessa perspectiva, Cole (1996) menciona, como aspecto fundamental dentro da TA, a ação mediada pelo contexto sócio-histórico. Essa perspectiva implica na compreensão de que as ideias da mente surgem a partir de mediações com pessoas, ou seja, os indivíduos como agentes ativos do próprio desenvolvimento.

Os trabalhos realizados por Leontiev (1903-1979) foram dedicados à investigação do desenvolvimento psíquico humano, das emoções e processos de comunicação. Cabe salientar que outros autores (KAPTELININ, 1996; KUUTTI, 1996; ENGSTRÖM, 1999) dedicaram seus estudos ao entendimento da atividade humana e contribuíram de forma significativa com as ideias já expostas por Leontiev.

Como bem explanado por Heemann (2010), a Teoria da Atividade tem raízes na filosofia alemã do século XIX, com Kant & Hegel e Marx & Engels. Essas raízes implicam na concepção marxista da natureza histórico-social do ser humano, que pode ser explicada por meio de duas premissas: 1) a atividade representa a ação humana que, por sua vez, mediatiza a relação entre o homem e os objetos; 2) o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é advindo das relações sociais do homem em seu contexto social. A partir dessa influência marxista, a Teoria da Atividade que não é uma teoria amplamente desenvolvida, mas uma teoria que propõe diferentes caminhos interpretativos, foi inicialmente desenvolvida por Leontiev, Rubinstein e Luria e pode ser vista como uma continuidade da escola histórico-cultural iniciada por Lev Vygotsky. Após a Revolução Bolchevista de 1917, uma ideia que era compartilhada por Vygotsky e seguidores da Psicologia Russa era de que a mente humana está ligada ao contexto de interação entre o ser humano e o mundo. Dessa forma, para que se fizesse uma análise da mente era preciso também analisar as interações recorrentes entre os humanos e o mundo.

De acordo com Libâneo (2004), a expansão da TA para o norte da Europa, Estados Unidos e América Latina deu-se a partir dos anos 60. Na Europa, por

exemplo, podem ser citados os trabalhos de Yrjo Engestrom, Seth Chaiklin, Mariane Hedegaard e Jean Lave. Na atualidade, os estudos têm se voltado aos temas TA e atividade situada em diferentes contextos, a participação como condição para a aprendizagem e as relações existentes entre humanos e máquinas na busca pelo conhecimento. Atualmente, há uma gama de estudos acerca da aprendizagem mediada pelo computador sob a luz da Teoria da Atividade com o objetivo de demonstrar que a aprendizagem nesse contexto transcende a interação homem-máquina, trazendo à tona a importância de práticas sociais e culturais. Segundo Vygotsky, a utilização de instrumentos e ferramentas modifica de maneira significativa as operações psicológicas.

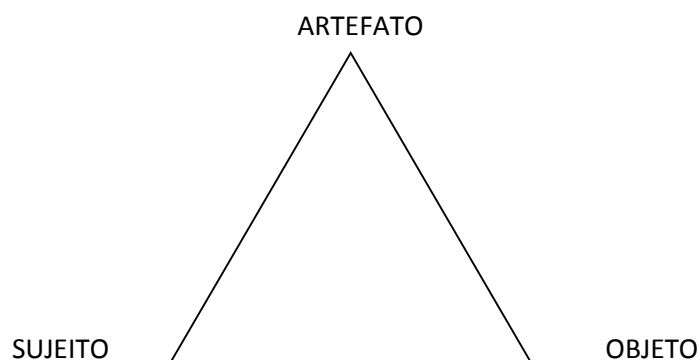
Nesta seção, apresentamos a história da TA, bem como a importância dos seus elementos principais (sujeito, mediação, objeto) para o desenvolvimento da atividade na busca pela transformação. Para que possamos compreender de forma profunda seus elementos e de que maneira eles juntos contribuem para processo de atividade, buscaremos na próxima seção abordar o caminho de evolução da TA, no qual são estabelecidas três gerações.

2.1.2 A primeira geração da TA

A primeira geração está concentrada nos trabalhos e ideias de Vygotsky (1920). Segundo o autor, a atividade deve ser compreendida através da mediação, sendo que o uso de instrumentos modifica as operações psicológicas. Em sua visão, os indivíduos não possuem o poder de agir diretamente no seu meio e por isso a importância e necessidade do uso de artefatos culturais para que o objetivo seja alcançado. A interação aqui é um ponto chave, uma vez que na opinião do autor a consciência forma-se nas interações realizadas pelos indivíduos por meio das atividades, bem como as funções mentais que modificam de acordo com as interações do indivíduo com o seu meio e através de artefatos. Em outras palavras, o sujeito é um produto da sociedade na qual está inserido. A partir dessa ideia, Vygotsky rompe com a explicação da consciência pela consciência, mostrando que a mente humana e o

comportamento devem ser pensados como ações intencionais, ao invés de respostas biológicas. Então, Vygotsky (1998) lança mão da fórmula estímulo (S) e resposta (R) para mostrar formas do comportamento não mediado e assim inclui um elo intermediário, gerando um modelo triangular, o qual relaciona o sujeito com o objetivo mediado por artefatos. Eis aqui o papel das ferramentas como mediadoras entre ação e objeto da ação.

Figura 3 - Modelo da primeira geração da Teoria da Atividade



FONTE: Adaptado de Engeström (1987)

Segundo Heemann (2010), uma das principais contribuições de Vygotsky foi ter rejeitado o pensamento de que os processos mentais amadurecem progressivamente, propondo, assim, um enfoque baseado em Marx de que as mudanças na sociedade produzem também mudanças na consciência do comportamento. Portanto, para que possamos entender a mente humana devemos, na visão de Vygotsky, entender a origem do indivíduo.

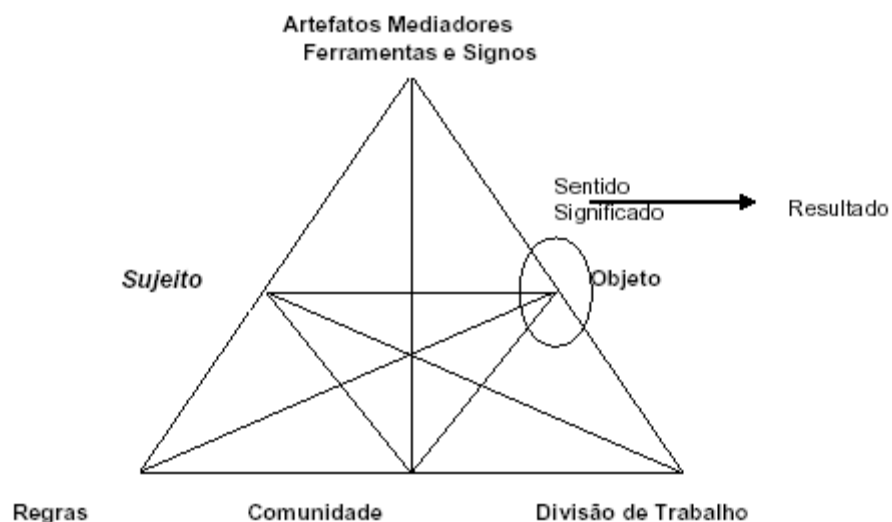
Leontiev, assim como Vygotsky, manifestou sua preocupação ao explicar as diferenças entre o comportamento dos humanos e dos animais, considerando a atividade como processo advindo da coletividade, por meio de ações orientadas para um determinado objetivo. Entretanto, Vygotsky não considerou o indivíduo em seus estudos, fazendo com que Leontiev fosse adiante distinguindo a atividade individual da coletiva e, assim, ampliando o conceito da TA com a introdução da divisão de trabalho no triângulo da atividade.

2.1.3 A segunda geração da TA

A segunda geração da TA está ancorada na formulação de Leontiev, que vai além da definição de atividade, ampliando os conceitos no que diz respeito à diferença existente entre uma ação individual e uma ação coletiva. Leontiev, ao reconhecer a importância do coletivo no desenvolvimento humano, explora a ideia de metas, as quais podem ser parciais ou globais. Sobre o assunto, Daniels (2003) comenta que Leontiev explicava que o motivo é coletivo, porém as metas são individuais. Ainda segundo o autor, a importância da segunda geração da TA se deve ao fato de focar nas inter-relações entre a comunidade e o sujeito individual. Ademais, a diferenciação entre atividade, ação e operação foi a base para o entendimento do modelo da atividade de três níveis: o motivo e/ou necessidade, as ações realizadas em função das metas e, por fim, as operações que são controladas pelas condições de execução. O primeiro está ligado à ideia de que a atividade desenvolvida em uma comunidade é orientada por um motivo; o segundo, diz respeito à ação que determina os meios que serão utilizados para que a meta seja alcançada; e o terceiro diz respeito às operações que os indivíduos usam para alcançar objetivos específicos.

Ainda no que diz respeito à segunda geração da TA, cabe salientar que Engeström (1999) foi além da representação triangular elaborada por Leontiev na intenção de chamar a atenção para as influências dos elementos sociais na atividade em si. Dessa forma, adicionou aspectos ligados ao social: comunidade, regras e a divisão de trabalho.

Figura 4 - Estrutura de um sistema da atividade humana - segunda geração



FONTE: Daniels (2003)

Segundo Daniels (2003), os elementos sociais existentes neste modelo triangular são extremamente importantes para que possamos olhar o coletivo no nível macro, focando na questão do agente individual que opera com instrumentos. Neste modelo, o sujeito representa a natureza coletiva e individual da atividade humana por meio de artefatos para satisfazer suas necessidades. A partir do objeto, o qual representa a natureza objetiva da atividade, é que os indivíduos controlam seus comportamentos para alcançar um objetivo. Cabe lembrar que segundo Leontiev (1981) o termo *objetivo* pode ser entendido como *objeto*.

De acordo com Heemann (2010), o objetivo neste modelo precisa ser compreendido como parte integrante da atividade e como um produto em desenvolvimento para que assim se transforme em resultado. Em outras palavras, é o objeto que orienta a atividade como um todo. Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar que neste triângulo as ferramentas possuem um papel muito significativo, pois fazem a mediação da atividade humana.

Há uma gama de ferramentas que vêm se desenvolvendo na sociedade; a televisão, por exemplo, anos atrás era somente utilizada pelo ser humano de forma limitada, ou seja, ligava-se a TV para ficar informado. Hoje, o indivíduo possui mais recursos de interação o que amplia a nossa compreensão sobre as formas concretas com que somos diariamente informados (FISCHER, 2002). Ainda segundo a autora, a TV faz com que pensemos sobre as estratégias de

construção de sentidos, bem como os modos como as nossas emoções são mobilizadas.

A comunidade constitui-se em um determinado contexto sociocultural. Dentro desse contexto, os sujeitos envolvidos e mediados pelas ferramentas compartilham o mesmo motivo da atividade. Pensemos na realidade da sala aula: este espaço pode ser visto como uma comunidade na qual os alunos (sujeitos) compartilham os mesmos objetivos. Para que as ações ocorram em função desses objetivos, é necessário haver um relacionamento entre os sujeitos envolvidos a partir de regras. As regras, outro elemento importante no modelo triangular da TA, possuem um aspecto fundamental, pois é a partir delas que as convenções e direcionamentos são decididos dentro da comunidade, conseqüentemente, afetando a forma como a atividade é desenvolvida. Em uma comunidade, além de regras, é necessário que cada indivíduo atue como sujeito envolvido na execução de uma atividade o leva Engeström (1999) a pensar na importância da divisão de trabalho entre os sujeitos. É a partir dessa organização que ocorre o relacionamento entre a comunidade e o objeto na busca pelo resultado.

Cabe destacar aqui que um sistema de atividade nunca é estático, ou seja, ele muda, transforma os instrumentos e os sujeitos (ENGESTRÖM, 1999). Em função da coletividade, o sistema acaba por sofrer contradições que o levarão ao desenvolvimento de outras atividades. Se pensarmos na realidade sala de aula, podemos dizer que nela encontram-se dois sistemas de atividade: os alunos e o professor, nem sempre compatíveis. O objetivo dos alunos, por exemplo, pode ser apenas passar de ano, fazer piadas em aula, tirar boas notas, enquanto que o professor objetiva a transmissão do conhecimento. Leffa (2005) comenta acerca do assunto e argumenta que o problema, neste caso, está nessa diferença de objetivos entre professor e aluno. Segundo o autor, “a incapacidade do professor de perceber o objetivo de uma atividade leva o aluno à alienação” (LEFFA, 2005, p. 23). Nesse sentido, é relevante salientar o conceito de contradição²⁰ abordado nesta geração da TA. Engeström (2001) acredita que a contradição existente em uma comunidade tem o potencial de impulsionar mudanças e o desenvolvimento dentro dela. Segundo Heemann (2010), as

²⁰ São elementos chaves na Teoria da Atividade e podem ser também compreendidas como *tensões*.

contradições constituem um elemento-chave na Teoria da Atividade, uma vez que perturbam e geram conflitos que conseqüentemente geram tentativas de mudança na atividade. Essas mudanças são fundamentais, uma vez que o equilíbrio é uma exceção no processo de atividade (ENGESTRÖM, 1993). Nesse sentido, as tensões são essenciais para entender as ações individuais dentro de uma comunidade, bem como ajudam na compreensão da evolução de um sistema. Cabe salientar que as contradições aqui não devem ser entendidas como um sinônimo de problema, mas sim como uma tensão historicamente acumulativa no sistema de atividade (ENGESTRÖM, 1999). De maneira a aprofundar sua análise acerca das contradições, Engeström sugere quatro níveis: as primárias, secundárias, terciárias e quaternárias. As contradições primárias dizem respeito ao capitalismo, ou seja, há um processo ligado ao conflito interno entre o valor de troca e o valor de uso. Se pensarmos no contexto escolar, esse exemplo dá-se quando os alunos aprendem para receber, em troca, uma nota.

As contradições secundárias manifestam-se entre os cantos do sistema de atividade e emergem quando algo novo surge, dessa forma, desestabilizando os sujeitos. Segundo Heemann (2010), tal contradição pode ser exemplificada pela dificuldade de alguns alunos em trabalhar com o computador na apropriação da escrita acadêmica.

Para Engeström (1987), a contradição terciária aparece quando representantes de uma cultura introduzem um objeto culturalmente mais avançado no sistema de atividade acarretando resistência às mudanças. Em sua pesquisa, Heemann (2010) pode verificar essa contradição quando os alunos que participavam de uma disciplina online perceberam que teriam que produzir textos e interagir por meio da escrita, o que se diferenciava das práticas de uma outra disciplina presencial. “A disciplina presencial tinha um objetivo/motivo diferente do objetivo buscado pelos professores na disciplina online” (HEEMANN, 2010, p.51).

Finalmente, a contradição quaternária ocorre por meio da interação entre o sistema central e os sistemas vizinhos. De acordo com Engeström (1987), essas interações podem ocorrer de quatro formas: 1) atividade-objeto, quando os objetos e os resultados da atividade estão entrelaçados; 2) atividade-instrumento, quando são produzidos artefatos essenciais à atividade; 3)

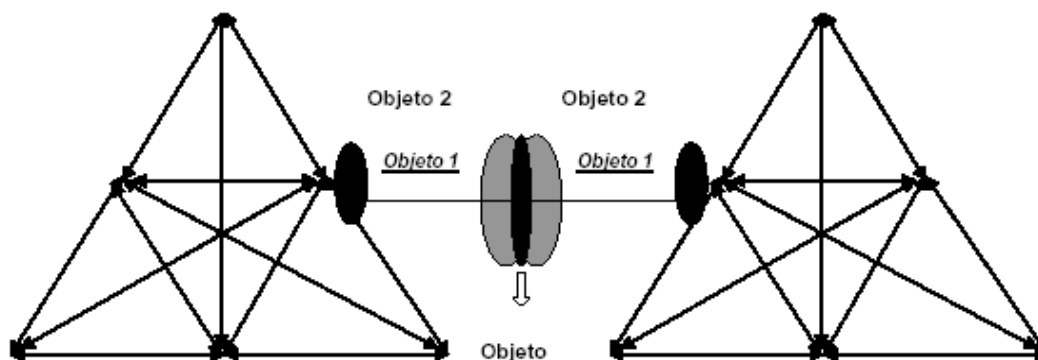
atividade-sujeito, quando se produzem sujeitos a partir de atividades que envolvem a educação e a escolarização; 4) atividades-regras, quando as atividades fornecem as regras que regulam a atividade central.

Em vista do que foi visto na segunda geração, é importante ficarmos com a ideia de que esta apresenta a atividade como a soma dos elementos que a formam por meio de um trabalho baseado na coletividade, regras e papéis os quais são mediados por artefatos.

2.1.4 A terceira geração da TA

A terceira geração da TA busca um entendimento mais profundo dos sistemas de atividade e da formação de redes de sistemas. Em uma rede de sistema é possível encontrar dois ou mais sistemas de atividade interagindo, o que acarreta contradições acerca do objeto e, conseqüentemente, gera um novo sistema. Nesse sentido, Engeström pensou em desenvolver ferramentas conceituais na intenção de compreender as redes dos sistemas de atividade interativa (DANIELS, 2003). A diferença dessa geração para as outras é que ela busca aprofundar as redes de sistema de atividade, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 5 - Modelo da terceira geração da Teoria da Atividade



FONTE: Daniels (2003)

Heemann (2010) argumenta que um dos grandes desafios da terceira geração é conseguir novas formas de trabalhar em colaboração e desenvolver ferramentas conceituais para que os diálogos e as múltiplas perspectivas da atividade interativa sejam compreendidos.

Um conceito essencial para que entendamos essa geração é a ideia do ciclo expansivo, que segundo Daniels (2003) representa a relação entre a interiorização e exteriorização na atividade que está em constante mudança. Pode ser compreendido como uma contínua construção e solução de problemas em um sistema, o qual é envolvido por um objeto/motivo, artefatos mediadores e sujeitos. O ciclo expansivo tem relação direta com os processos de internalização e externalização dentro de um sistema de atividade. Acerca da externalização, podemos defini-la como a manifestação dos processos internos para o meio externo, ou seja, está ligada à capacidade criativa do indivíduo devido ao uso que ele faz dos artefatos. Já a internalização está relacionada com a promoção da sistematização e reorganização, fazendo com que o conhecimento, em uma comunidade, seja transformado e reconstruído. Cada indivíduo internaliza o conhecimento de uma forma diferente com base na sua realidade sócio-histórica. Dessa forma, Engeström (1999), argumenta que um sistema de atividade é constituído de múltiplas vozes e que o ciclo expansivo está estritamente ligado a elas. Este ciclo possui sete etapas distintas: 1) a etapa do questionamento, em que se questiona a prática em função das contradições; 2) a etapa de análise, na qual a situação é analisada a partir das raízes históricas; 3) o modelo, que apresenta a forma da nova estrutura, oferecendo soluções para as tensões; 4) a etapa do examinar, em que se experimenta a nova estrutura; 5) a implementação, a qual diz respeito à aplicação da nova estrutura; 6) a etapa da reflexão, na qual o processo é avaliado; e 7) a consolidação, que diz respeito à consolidação da nova prática. Abaixo apresentamos a representação desse ciclo:

Figura 6 - Ciclo expansivo



FONTE: Adaptado de Engeström (2010)

Neste trabalho, o ciclo expansivo de aprendizagem foi muito significativo, na medida em que possibilitou compreender a transformação do sistema de atividade analisado, no caso a implementação da metodologia Webquest. Por meio da análise de sistemas de atividades em que os indivíduos estão inseridos, é possível analisar de que forma as ferramentas são utilizadas por eles para mediar os objetivos do comportamento (RUSSEL, 1997). Nesse sentido, o ciclo expansivo também é um grande aliado teórico nesta pesquisa, por proporcionar ao pesquisador um olhar mais focado para os elementos existentes em uma comunidade e as relações e possíveis tensões que ocorrem dentro desse sistema.

2.1.5 Os seis princípios da Teoria da Atividade

Até aqui, foi possível compreender a TA por meio de seu histórico e suas gerações. Os seis princípios que serão explanados agora servirão de base para que possamos de alguma forma recapitular o que fora discutido anteriormente, uma vez que, a partir deles, podemos compreender como eles, de maneira integrada permitem discutir de forma significativa os processos de interação (KAPTELININ, 1996). Segundo Fontana (2011), entender cada um desses princípios é entender a forma como a TA amplia os horizontes do pesquisador e estabelece um marco propício à discussão dos processos de ensino-aprendizagem por meio do computador. A seguir, veremos cada princípio.

O princípio da *Unidade entre Consciência e Atividade* é entendido como o princípio fundamental da TA por integrar consciência e atividade, ou seja, a mente humana existe como um componente espacial da interação humana com o seu ambiente (KUUTTI, 1996). Heemann (2010) comenta que esse princípio possibilita uma explicação acerca da facilidade que as novas gerações têm ao lidar com as novas tecnologias. Segundo a autora, “é como se a complexidade das atividades humanas, regida por processos evolutivos, forçasse um amadurecimento e uma ampliação da consciência, o que, por sua vez, permitiria a criação de sistemas mais complexos” (HEEMANN, 2010, p. 43).

O *Princípio da Orientação a Objetos*, explicado por Kaptelinin e Nardi (2006), diz respeito aos objetivos existentes na atividade humana. Nenhuma atividade é realizada sem intenções, objetivos ou motivos. De maneira geral, o objeto que impulsiona a atividade humana é que dá significado às ações realizadas pelos indivíduos.

O *Princípio da Estrutura Hierárquica*, a partir dos estudos de Leontiev (1974), é caracterizado pelo fato da atividade humana estar dividida em três níveis: atividade, ação e operação. De maneira geral, a atividade é vista a partir um ponto mais amplo englobando as ações e operações. Em outras palavras, para que a atividade seja desenvolvida, é necessário que o indivíduo realize pequenas ações, como as decisões momentâneas, por exemplo. Já as operações estariam relacionadas às realizações inconscientes, as quais são determinadas pelas condições. Como exemplo, podemos citar um indivíduo que

está aprendendo a dirigir. Inicialmente, as ações são feitas de modo consciente, entretanto, com o tempo, estas passam a ser realizadas de maneira inconsciente, transformando-se em operações.

O *Princípio da Internalização e Externalização* diz respeito aos mecanismos da origem dos processos mentais. Segundo este princípio, os seres assimilam conceitos e significados os quais são reproduzidos nas suas relações com o meio. É como se o indivíduo absorvesse (internalização) informações a partir do meio social em que está inserido. A partir da absorção das informações, o ser é capaz de interagir com seu meio e é essa externalização que possibilita o aprimoramento da aprendizagem.

O *Princípio do Desenvolvimento*, também conhecido como o princípio interpsicológico e intrapsicológico, está ligado ao pensamento de Vygotsky referente aos estágios de desenvolvimento mental das habilidades. De acordo com Kaptelinin, para que entendamos uma atividade é necessário, antes, compreender como a atividade evoluiu para chegar ao nível em que se encontra.

O *Princípio da Mediação* enfatiza que toda a atividade é mediada por algum instrumento/artefato. Estes podem ser físicos ou psicológicos e têm como objetivo ajudar os indivíduos a alcançar seus objetivos. Toda e qualquer ferramenta influencia na maneira como os indivíduos interagem com o mundo real, sendo assim, uma fonte de socialização que afeta o desenvolvimento mental dos indivíduos.

2.1.6 A Teoria da Atividade voltada à utilização de Webquests no ensino e aprendizagem de línguas

Esta tese, como mencionada na introdução, tem como um dos objetivos analisar de forma detalhada o processo de aplicação de Webquests voltadas ao ensino de línguas. Grande parte das pesquisas desenvolvidas com Webquest trazem como aporte teórico as ideias de Vygotsky (1896; 1934), as quais envolvem a construção do conhecimento a partir das interações entre os indivíduos. Estes trabalhos comentam, ainda, a respeito da importância da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), conceito este elaborado por Vygotsky e

que diz respeito aos níveis de desenvolvimento intelectual, real e potencial. Essa zona refere-se à maior ou menor proximidade entre os dois níveis, ou seja, há certas situações em que o indivíduo consegue realizar sozinho determinada tarefa e outras que ele precisará de alguém mais experiente para impulsionar o aprendizado. A teoria vygotskyana parece subsidiar de forma muito enriquecedora as interações nos processos de aprendizagem, porém, ainda é preciso entender de maneira profunda todos os processos que envolvem a aplicação de uma Webquest destinada ao ensino de línguas. A nossa proposta nesta tese é ampliar este aporte teórico baseado na teoria vygotskyana, abordando a TA como uma macro teoria que envolve elementos que vão além das interações em aplicações de Webquests de língua. Uma vez que as Webquests demandam um trabalho focado no processo de transformar informação em conhecimento (MARCH, 2000) e um trabalho focado em um objetivo final, no caso a tarefa da Webquest, acreditamos que a TA vem a contribuir de forma significativa, uma vez que aborda a ideia do ciclo expansivo, o qual envolve transformação no uso de instrumentos e na forma como os indivíduos usam esses instrumentos para aprender, transformar e reinventar.

Entender de forma detalhada o papel dos instrumentos, no caso as atividades preparadas dentro da ferramenta ELO, é fundamental para que possamos compreender o processo de mediação que ocorre com os indivíduos envolvidos em uma atividade Webquest destinada ao aprendizado de línguas. A partir dessa análise, buscaremos na Teoria da Cognição Distribuída e no Ensino Baseado em Tarefas alicerces importantes, tanto para a construção como para a aplicação de Webquests de línguas. A nossa ideia é olhar a TA como uma macro teoria no processo de ensino e aprendizagem de línguas por meio de Webquest na intenção de analisar a aplicação da metodologia Webquest como um sistema de atividade colaborativo, do qual participam alunos, professor e computador, mediados por ferramentas de aprendizagem.

É importante salientar que as pesquisas que tomam como base a TA possuem implicações metodológicas, uma vez que a TA não se configura como uma teoria prescritiva, mas sim descritiva (JONASSEN e ROHRER-MURPHY, 1999). O pesquisador define o sistema de atividade a ser analisado, neste caso a aplicação da metodologia Webquest destinada ao ensino e aprendizagem de línguas, e a partir disso analisa a atividade humana, ou seja, o comportamento

dos indivíduos perante as ferramentas existentes para que a atividade seja executada.

Há muitos estudos que utilizam a TA como aporte teórico. Citamos aqui as pesquisas de Nardi (1996), Engeström e Middleton (1996), Kaptelinin (1999) Carelli (2003), Leffa (2005), Fialho (2005), Tavares (2004) e Heemann (2010). Como se pode perceber, há vários estudos já realizados que contemplam a TA como aporte teórico e isso faz com que nos asseguremos que há subsídios para compreendê-la como um instrumento conceitual para o tipo de análise que estamos propondo acerca das Webquests de línguas. Assim, passaremos a tratar nas próximas duas seções deste referencial, a teoria da Cognição Distribuída e a Abordagem do Ensino Baseado em Tarefas para que consigamos contemplar todo o aporte teórico utilizado nesta tese.

2.2 A TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA (CD)

Nesta seção, abordaremos a Teoria da Cognição Distribuída (COLE & ENGESTRÖM, 1993; SALOMON, 1994; HUTCHINS & KLAUSEN, 1996; HOLLAN, 2000; CLARK, 2001; KIRSH, 2006; ROGERS, 2006), uma vez que a mesma apresenta subsídios importantes que vão ao encontro da prática aqui proposta acerca da utilização de Webquests interativas no ensino e aprendizagem de línguas. Chamamos a atenção, mesmo não sendo o foco deste trabalho, para a questão da palavra “distribuída”, uma vez que há teorias recentes que abarcam outros aspectos da aquisição de conhecimento incluindo, por exemplo, a Aprendizagem Distribuída (LEA & NICOLL, 2002) e a Agência Distribuída (GIDDENS, 1984; LATOUR, 1991).

Grande parte das ações em uma atividade Webquest, destinada ao ensino de línguas, é realizada pelos alunos a partir de orientações dadas pelo professor e pelos artefatos tecnológicos utilizados (Webquest, ELO Cloud). A realização dessas ações envolve diferentes tipos de processos cognitivos resultantes da interação entre humanos, recursos tecnológicos e o conteúdo da

Webquest. Segundo Leffa (2006), é o conteúdo que vai determinar a ação do professor e do aluno. Assim, com a finalidade de ampliar o aprendizado de línguas por meio de Webquests, a nossa proposta aborda a relevância da interação simulada (LEFFA, 2006), através de desafios/módulos/ WebExercises, em que os alunos, o professor presencial envolvido e o professores virtuais (personagens da Webquest) interagem. Partimos da hipótese de que os desafios ampliam/aumentam a interatividade na medida em que professores virtuais ou entidades virtuais (LEFFA, 2006) não só orientam a pesquisa na Web, mas também lançam desafios que estão relacionados com a tarefa maior da Webquest e com o uso da língua-alvo. Eis aqui o que chamamos de Webquest com ênfase na interatividade. Tendo em vista os objetivos desta tese, cujo ponto de partida foi apresentar a Teoria da Atividade como subsídio macro deste trabalho, parece apropriado, a partir das práticas aqui apresentadas, buscar nos estudos sobre Cognição Distribuída (CD) o suporte teórico capaz de enfatizar a noção de que a cognição é inseparável da interação e da ação com o mundo, ou seja, a construção do conhecimento não está direcionada a um único indivíduo, mas reside na interação entre indivíduos e artefatos que se encontram disponíveis no ambiente em que vivem. Salientamos que esta ideia também está ligada à Teoria da Atividade, a qual enfatiza a importância do meio e das mediações, a partir de ferramentas, na construção do conhecimento. Acreditamos que a CD, assim como a TA, contribui de forma significativa no que diz respeito à implementação de Webquests Interativas e Adaptativas destinadas ao ensino de línguas, uma vez que ambas direcionam um olhar para a utilização de artefatos em prol de um objetivo.

2.2.1 A cognição de forma distribuída

A ciência cognitiva é um campo que busca interpretar, a partir de análises, a dinâmica dos processos mentais (MATLIN, 2003) e junto a ela andam também os princípios da psicologia, antropologia, filosofia, linguística, neurociência, entre

outros. Segundo Matlin (2003), a cognição envolve o estudo dos mais variados processos mentais, como a aquisição, a memória, o raciocínio, a linguagem, a transformação e o uso da informação, por exemplo. Em linhas gerais, a cognição se refere a aquisição de conhecimento. Salientamos aqui que o construtivismo do século XX, também conhecido como construtivismo pedagógico, foi extremamente importante para os avanços dos estudos da psicologia cognitiva, uma vez que consideravam o conhecimento como uma construção do ser humano e a ciência como construtora de saberes. Nesse sentido, cabe destacar que um aspecto importante do construtivismo é o papel ativo dos indivíduos no processo de conceitualização e esta ideia foi abordada de maneira significativa e enriquecedora por estudiosos que buscavam respostas acerca dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem tais como Piaget, Vygotsky e Freire.

Como mencionado anteriormente, utilizaremos como embasamento teórico desta tese a Teoria da Cognição Distribuída, a qual foi proposta por Edwin Hutchins em 1991 e tem sido elaborada por outros autores (KLAUSEN, 1996; HOLLAN, 2000; CLARK, 2001; KIRSH, 2006; ROGERS, 2006). Esta teoria busca investigar a natureza cultural dos processos cognitivos por meio da interação dinâmica entre os fatores materiais e sociais. Hutchins (1991) vai de encontro à visão tradicional de cognição, que considera os processos mentais (aquisição, armazenamento, transformação e uso da informação) como algo ligado apenas no nível do indivíduo. Essa ideia aponta limitações para a compreensão de processos que extrapolam os limites físicos e permeiam sua interação com o mundo (ALMEIDA, 2011). Nesse sentido, a Teoria da Cognição Distribuída centra-se na ideia de que a produção de conhecimento não diz respeito a um único indivíduo, mas nas interações existentes entre indivíduos que buscam uma construção coletiva do conhecimento. A CD auxilia de forma significativa as práticas desenvolvidas nessa tese por apresentar a interação humano-sistema como forma de desenvolvimento humano. Segundo Clark (2001), para que se possa compreender a singularidade do pensamento humano, é necessário, antes, entender que a cognição inclui não somente o cérebro e o corpo, mas também as tecnologias cognitivas que são compostas por dispositivos (caneta, papel, computador), com nos quais o cérebro baseia-se para aprender. O argumento de Clark parece dar conta do que ocorre atualmente na sociedade. A cibercultura (LEVY, 1999) existente nas relações

humano-máquina surge como um novo espaço de interação e, conseqüentemente, na formação de uma inteligência coletiva. Compartilhar e colaborar são expressões comuns na era digital e ambos auxiliam tanto no desenvolvimento cultural como no cognitivo. Nesse sentido, Tapscott (2010) comenta que os jovens da geração da internet são colaboradores naturais, ou seja, eles colaboram online, jogam videogame com vários participantes e compartilham arquivos. Ainda segundo o autor, eles levam para o trabalho, uma cultura de colaboração e sentem-se à vontade usando novas ferramentas para se comunicar²¹. Em linhas gerais, o ser humano busca o compartilhamento por meio de interações colaborativas. Segundo Leffa (2005, p. 22):

O ser humano anseia por interagir. Se estiver isolado, numa prisão solitária, ou mesmo no meio da multidão, ele vai sempre procurar uma fresta por onde possa interagir com o outro – seja escrevendo na parede, na cela, usando um telefone celular ou atrapalhando o professor numa sala de aula cujo assunto não tem condições de acompanhar. O ser humano não tolera a ausência do outro.

Ainda no que diz respeito às interações colaborativas e sua importância para o desenvolvimento de processos cognitivos, Norman (1993) comenta que a efetivação desses processos dá-se a partir de uma inteligência distribuída operada pelas pessoas, na qual parte do nosso “comportamento inteligente resulta da interação de processos mentais com os objetos e restrições do mundo e nos quais muitos comportamentos ocorrem por meio de um processo cooperativo com outras pessoas” (NORMAN, 1993, p.146).

Ao buscar na literatura pesquisas que utilizam como aporte teórico a Cognição Distribuída, encontramos o estudo de Almeida (2011) que diz respeito à análise de um simulador de voo como ferramenta de um ambiente para o uso situado de inglês como segunda língua. O autor, com o amparo da CD, buscou compreender como os processos representacionais de instruções específicas do controle de tráfego aéreo propagam-se pelos artefatos mediadores no ambiente de atuação do piloto.

O estudo de Henriqson, Saurin e Bergstrom (2010) buscou compreender através dos processos cognitivos distribuídos a coordenação como um

²¹ Embora Tapscott diga isso, não devemos esquecer que muitos jovens nascidos na era digital não aderem ao colaborar e compartilhar online.

fenômeno cognitivo distribuído e situado em aeronaves. A pesquisa focou nos sistemas cognitivos correlacionados com quatro requisitos de coordenação descritos na literatura da área.

Citamos também o estudo de Moreira e Borges (2007), que utilizam a Teoria da Cognição Distribuída para realizar uma pesquisa voltada aos modos de interpretação de estudantes em atividades da área da física envolvendo representações conceituais. O trabalho apresentou evidências do caráter distribuído da cognição que foram retratadas nos diálogos entre alunos e professor em situações envolvendo interpretação de animações na tela do computador.

A partir desses estudos, percebemos que a Teoria da Cognição Distribuída merece atenção especial, uma vez que possui alicerces significativos no que diz respeito à construção do conhecimento a partir da coletividade, das ferramentas e das interações. Segundo Paiva (2011), com a influência predominante da teoria sociocultural no ensino de línguas, as palavras chave são: interação, mediação, colaboração e construção social do conhecimento. Ainda segundo a autora, “a literatura sobre ensino online sempre ressalta como características positivas desse tipo de atividade educacional a interação e a colaboração, ou seja, o aprender com o outro” (PAIVA, 2011, p. 2). Nesse sentido, este trabalho busca compreender por meio das práticas com Webquests Interativas e Adaptativas destinadas ao ensino de línguas, como se dão os processos de cognição distribuída e em que momentos da aplicação de uma Webquest interativa eles se sobressaem. Nosso objetivo é verificar, a partir da aplicação realizada e das interações que ocorrem nesse processo, como os alunos, na busca por entendimentos que vão além da resposta correta, agregam as ferramentas ao seu redor (professor, computador, Webquest Interativa, internet) na construção coletiva do saber a partir de um caráter distribuído da cognição. Para que possamos entender melhor a teoria aqui abordada, passaremos à próxima seção, a qual tratará da origem do conceito de Teoria da Cognição Distribuída e suas implicações no ensino e aprendizagem de línguas mediados por artefatos tecnológicos.

2.2.2 Histórico e origem da Teoria da Cognição Distribuída

A teoria da Cognição Distribuída (COLE & ENGESTRÖM, 1993; SALOMON, 1994; HUTCHINS & KLAUSEN, 1996; HOLLAN, 2000; CLARK, 2001; KIRSH, 2006; ROGERS, 2006) teve sua origem na Universidade da Califórnia, em meados da década de 80, por Edwin Hutchins e seus colegas. A teoria surgiu como um novo paradigma na intenção de repensar os fenômenos cognitivos. Hutchins queria explicar os processos cognitivos a partir de um fenômeno distribuído, indo de encontro ao fato de que o fenômeno da cognição é explicado apenas no nível individual. De acordo com Rogers (1997), a base teórica e metodológica desta teoria vem da ciência cognitiva, da antropologia cognitiva e das ciências sociais. Diante disso, a teoria tem se tornado expressiva por olhar os processos cognitivos a partir das interações do homem com o ambiente. Percebe-se que a teoria em questão é frequentemente associada aos estudos de Hutchins (1988, 1990, 1996), o qual pesquisou acerca dos processos de navegação em um navio da Marinha nos Estados Unidos (HUTCHINS, 1990). Além disso, o autor também analisou a distribuição dos processos cognitivos em cabines de aeronaves comerciais (HUTCHINS & NORMAN, 1988; HUTCHINS, 1990, HUTCHINS & KLAUSEN, 1996). Cabe salientar que outros autores (FLOR, 1992; COLE & ENGESTROM, 1993; PEA, 1993; PERKINGS, 1993; SALOMON, 1993) também reconhecem a relevância dos estudos acerca da Cognição Distribuída.

A Teoria da Cognição Distribuída preocupa-se em analisar os processos nos quais os indivíduos não só interagem uns com os outros, mas também com artefatos tecnológicos para fazer alguma atividade, ou seja, para atingir um objetivo. Segundo Flor e Hutchins (1991), a teoria pode ser definida como:

[...] uma nova área da ciência cognitiva dedicada ao estudo da: representação do conhecimento, ambas dentro da cabeça dos indivíduos e do mundo [...] a propagação do conhecimento entre diferentes indivíduos e artefatos [...]; e as transformações a que as estruturas externas são submetidas quando operadas por indivíduos e artefatos [...]. Estudando o fenômeno cognitivo dessa forma, espera-se chegar ao entendimento de como a inteligência se manifesta no nível sistêmico, diferentemente do

nível cognitivo individual (FLOR & HUTCHINS,1991, p.37, tradução minha²²).

Assim, a CD enfatiza a natureza distribuída da cognição por meio de indivíduos e artefatos internos e externos existentes no ambiente. Nardi (1996) vai ao encontro dessa ideia e comenta que o sistema cognitivo é visto como uma “atividade” pelos teóricos que abordam a TA, uma vez que há um objeto a ser alcançado por meio de ferramentas que podem ser humanas e não humanas. Assim como outros aspectos da ciência cognitiva, a Teoria da Cognição Distribuída busca compreender a organização de sistemas cognitivos que vai para além do indivíduo, incluindo as trocas entre os indivíduos envolvidos e as ferramentas existentes no ambiente. Pensemos na realidade atual, em que a aprendizagem não ocorre somente por meio do caderno, canetas e livros, mas também por computadores e jogos. Esses novos ambientes de aprendizagem congregam diferentes artefatos e eles são trabalhos de uma forma estruturada, com o apoio do educador, no desenvolvimento de atividades. Analisando este exemplo, podemos pensar que os professores e estudantes seriam as fontes humanas de interação e o caderno e o computador os artefatos não humanos, mas que também interagem com os indivíduos em um determinado ambiente. Nesse sentido, Moreira e Borges (2007) argumentam que nesse tipo de situação o estudante “comparece no meio com sua estrutura cognitiva, que deve ser interpretada em sentido amplo, isto é, como uma estrutura encarnada em que aprender significa uma ação de corpo inteiro” (MOREIRA & BORGES, 2007, p. 4). Ainda segundo os autores, admitir a existência de uma cognição distribuída implica reconhecer que existem várias fontes para que essa distribuição ocorra, de modo que elas possam operar em conjunto. Além disso, é importante pensar que essas fontes evoluem e se transformam a cada trabalho conjunto, isto é, quando colegas trabalham juntos e se tornam capazes de resolver problemas. Salomon (1997) propôs uma discussão acerca do tema cognição e no que tange à Teoria da Cognição Distribuída comenta que esta está além do indivíduo e é realizada dentro de um sistema no qual indivíduos (professores, computador e

²² “(...) a new branch of cognitive science devoted to the study of: the representation of knowledge both inside the heads of individuals and in the world (...); the propagation of knowledge between different individuals and artifacts (...), and the transformation which external structures undergo when operated on by individuals and artifacts (...). By studying cognitive phenomena in this fashion it is hoped that an understanding of how intelligence is manifested at the systems level, as opposed to the individual cognitive level, will be obtained.”

outras ferramentas) são agregados e compartilham de forma conjunta. Ainda segundo o autor, o termo “distribuição” também significa “compartilhamento” que engloba tanto indivíduos quanto artefatos culturais.

Em outras palavras, a Cognição Distribuída trata do compartilhamento conjunto em prol da transformação de algo novo. Se olharmos por essa perspectiva, veremos que a inteligência não seria individual, mas sim o resultado das relações entre as estruturas mentais e os artefatos humanos e não humanos existentes no ambiente.

Ainda no que diz respeito à concepção de Salomon, podemos dizer que a mesma baseia-se na interação entre a cognição individual e a cognição social tecnologicamente distribuída. Nesse sentido, Moreira e Borges (2007) apontam que o sujeito deve dispor das competências necessárias para otimizar os recursos e parcerias a sua disposição na realização de uma tarefa. Pensando no objeto de estudo desta tese, o qual implica a aplicação de uma Webquest interativa para o ensino de línguas, consideramos que essa otimização de recursos e parcerias mencionadas por Salomon é de extrema relevância para que o objetivo final da atividade seja atingido, ou seja, os sujeitos do grupo devem buscar um balanço entre a ênfase no que se consegue fazer numa situação de cognição distribuída e os efeitos dessa distribuição no resultado do produto final. Nesse sentido, Rogers (1997) aponta que uma das propriedades da Cognição Distribuída é a questão do conhecimento dos indivíduos que fazem parte de um sistema cognitivo, ou seja, este conhecimento pode variar durante o processo de interações. Segundo o autor,

Os indivíduos quando trabalham em uma tarefa colaborativa são susceptíveis de possuir diferentes tipos de conhecimento e, portanto, vão se envolver em interações que lhes permitam reunir os vários recursos para realizar a tarefa. Além disso, muito conhecimento é compartilhado pelos indivíduos, o que lhes permite adotar várias práticas comunicativas [...] (ROGERS, 1997, p. 3, tradução minha²³).

Na visão de Kirsh (2006) a Teoria da Cognição Distribuída tem como foco principal sair do aspecto individual da cognição e ampliá-la por meio da ideia da

²³ “Individuals working together on a collaborative task are likely to possess different kinds of knowledge and so will engage in interactions that will allow them to pool the various resources to accomplish their tasks. In addition much knowledge is shared by the individuals, which enables them to adopt various communicative practices (...).”

coletividade cognitiva, ou seja, o grupo como um todo. Segundo o autor, para que possamos analisar esse “todo cognitivo” é necessário, antes, compreender como os indivíduos se engajam em um determinado ambiente, como se apropriam de artefatos, como lidam com o pensamento, percepção e escolha, para que se possa então colocá-los juntos num grande sistema sócio-técnico (KIRSH, 2006). O autor defende esta ideia por entender que “não é fácil prever como os comportamentos individuais mudam quando as pessoas são colocadas juntas” (KIRSH, 2006, p. 250, tradução minha²⁴).

Segundo Hutchins há dois princípios que são norteadores para o entendimento da cognição distribuída. O primeiro diz respeito aos limites da unidade de análise de cognição e o segundo refere-se à variedade de mecanismos que podem ser levados em conta como participantes dos processos cognitivos (HUTCHINS, 2000).

Com relação ao primeiro princípio, os estudiosos da Cognição Distribuída explicam que essa teoria busca por processos cognitivos que podem ocorrer em qualquer situação, com base nas relações funcionais dos elementos que participam do processo. Dessa forma, defendem que “um processo não é cognitivo simplesmente porque ocorre no cérebro, nem deixa de ser cognitivo simplesmente porque ocorre nas interações entre vários cérebros” (ALMEIDA, 2011, p. 27). Hutchins esclarece essa ideia e diz que a cognição distribuída busca por eventos cognitivos mais amplos e não se fixa na ideia de que todos esses eventos estejam vinculados ao crânio dos indivíduos. Nesse sentido, retomamos a ideia de que a CD leva em consideração os sujeitos e os artefatos que eles utilizam nos processos de interação. Como bem citado no texto de Almeida (2011), o estudo de Hutchins (1995) definiu como unidade de análise os processos cognitivos que envolvem a atividade de navegação em um navio. Notou-se que, nesta situação, os indivíduos, assim como os artefatos, passam a ser elementos de um sistema que se caracteriza a partir das relações entre os componentes. Outros estudos (HUTCHINS & KLAUSEN, 1996) apresentam uma pesquisa que possui como unidade de análise o “sistema cabine” em uma aeronave como unidade de análise. Gostaríamos de salientar que nesta tese

²⁴ “It is not easy to predict how individual behavior changes once people are put together”.

utilizaremos como unidade de análise os processos cognitivos que envolvem a aplicação de uma atividade Webquest.

O segundo princípio diz respeito aos mais variados mecanismos que contribuem para que os processos cognitivos ocorram. A fim de que possamos entender de forma mais clara este princípio, citamos aqui novamente o estudo de Hutchins acerca do sistema cabine. O autor reforça que o estudo demonstrou não só um padrão de coordenação e cooperação das ações, mas também um sistema no qual a cognição compartilhada e sua distribuição pelos artefatos emergem como propriedade. Nesse sentido, Pea (1993) acredita que as ferramentas ampliam e orientam as atividades e, portanto, a solução de problemas envolve processos cognitivos que ligam a mente com os artefatos mediadores disponibilizados.

Na visão de Almeida (2011) os dois princípios mencionados permitem que enxerguemos o sistema cognitivo de forma dinâmica, no qual a coordenação dos seus sistemas possibilita a execução de diferentes funções. Assim, cabe a compreensão acerca dos tipos de distribuição (Hollan, 2000) que agregam os processos de Cognição Distribuída para que possamos analisar a aplicação de uma Webquest interativa a partir desses três aspectos definidos por Hollan (2000):

- (a) Os processos cognitivos podem ser distribuídos entre os membros de um grupo social;
 - (b) Os processos cognitivos podem envolver a coordenação entre estruturas internas e externas (material ou ambiental);
 - (c) Os processos cognitivos podem ser distribuídos através do tempo, de maneira que produtos de eventos anteriores podem transformar a natureza de eventos posteriores.
- (HOLLAN, HUTCHINS & KIRSH, 2000, p. 176, tradução minha²⁵)

A próxima subseção abordará com maiores detalhes as características desses três tipos de distribuição: a cognição distribuída socialmente, a cognição distribuída no tempo e a cognição incorporada.

²⁵ (a) Cognitive processes may be distributed across the members of a social group; (b) Cognitive processes may involve coordination between internal and external (material or environmental) structure; (c) Processes may be distributed through time in such a way that the products of earlier events can transform the nature of later events.

2.2.3 Os três tipos de cognição segundo Hollan, Hutchins e Kirsh

2.2.3.1 Cognição Distribuída socialmente

Segundo os autores, a cognição distribuída socialmente foi pré-configurada por Roberts (1964) e atualmente parece estar se popularizando. Os estudos sobre o assunto são os mais diversos: antropologistas estudando o conhecimento e a memória, psicólogos estudando a resolução de problemas a partir de pequenos grupos, cientistas políticos explorando as relações entre indivíduos e grupos. Enfim, todos com o propósito de entender as propriedades cognitivas de uma sociedade de indivíduos. Para os autores, a ideia que emerge implica na compreensão de que uma organização ou sistema social é por si só uma forma de arquitetura cognitiva. Essa arquitetura diz respeito às trajetórias de informação (transmissão e transformação) que estão agregadas aos processos cognitivos. Uma vez que a organização social adiciona estruturas por meio do contexto de atividade, ela determina amplamente a maneira como as informações vão fluir no grupo de indivíduos e, assim, a organização social pode ser entendida como uma forma de arquitetura cognitiva (HOLLAN, HUTCHINS & KIRSH, 2000). Se formos analisar o mundo a nossa volta, perceberemos que essa arquitetura cognitiva está em todas as partes e, segundo Hutchins (1995), é tão comum a ponto de se tornar invisível, isto é, muitos dos objetos existentes no ambiente são produzidos pelos esforços cooperativos de indivíduos que trabalham em grupos organizados socialmente. Citamos aqui o exemplo da ferramenta de pesquisa Wikipedia. Essa só está no ar porque várias pessoas, dentro de uma organização social, cooperam na intenção de compartilhar informações. A este respeito, Hutchins (1995) comenta que em muitos grupos socialmente organizados ocorre a divisão de trabalho (físico ou mental), e que essa divisão depende da distribuição da cognição na coordenação das atividades. Almeida (2011) cita que forma a cognição socialmente distribuída ocorreu nos estudos de Hutchins e Klausen com um simulador de voo da NASA. Percebeu-se que um jato moderno não pode ser conduzido, pelo menos por enquanto, por uma única pessoa, isto é, segundo a pesquisa, a segurança dos passageiros depende mais do trabalho cooperativo executado pelos sujeitos do

que das habilidades individuais dos pilotos. A Cognição Distribuída socialmente apresenta de forma bastante significativa a importância dos processos cognitivos que são socialmente distribuídos entre integrantes de uma organização social.

2.2.3.2 A Cognição Distribuída no Tempo

A Cognição Distribuída no Tempo aborda a questão cultural agregada aos processos cognitivos. Em outras palavras, é relevante compreender que o estudo dos processos cognitivos é inseparável do estudo da cultura, uma vez que os indivíduos vivem em ambientes culturais complexos (HOLLAN, HUTCHINS & KIRSH, 2000). Segundo os autores, a cultura emerge da atividade humana dentro do seu contexto histórico através da interação das estruturas mentais, materiais e sociais. Porém, é necessário pensar que esses mesmos artefatos materiais, agregados às práticas sociais, moldam os processos cognitivos, especialmente aqueles que são distribuídos socialmente. A questão do “tempo” refere-se ao fato de os sujeitos recorrem a recursos, quando surge um problema a ser resolvido, que os conectam a situações semelhantes a outras que já ocorreram em suas vidas. Na visão dos autores, “a Cognição Distribuída retorna à cultura, ao contexto, à história da figura da cognição” (HOLLAN, HUTCHINS & KIRSH, 2000, p 178²⁶). Segundo Hollan (2000), a cultura implica um processo que acumula soluções parciais para problemas que ocorrem seguidamente, fazendo assim com que o ambiente em que vivemos se torne uma grande fonte de recursos para a aprendizagem e soluções. Almeida (2011) comenta acerca desse tipo de distribuição nas pesquisas realizadas com aviação. Segundo o autor, os limites de uma aeronave são rigorosamente testados e, posteriormente, os dados são transformados em gráficos e acrescentados à bordo para que os pilotos possam utilizar. Esse tipo de instrução é criada e recriada a partir de experiências vividas pelos aprendizes e instrutores.

²⁶ Distributed Cognition returns culture, context, and history to picture of cognition.

2.2.3.3 Cognição Incorporada

Esta forma de cognição trata, especificadamente, dos processos cognitivos que são gerados a partir da interação dos processos internos e externos. Segundo os autores, esses processos são complexos porque envolvem uma coordenação da atividade mental em diferentes escalas, como a memória e a atenção (internas), e a utilização de artefatos e objetos que se encontram no ambiente (externas). A Cognição Incorporada, em inglês *Embodied Cognition*, é, fundamentalmente, a ideia de que os corpos influenciam a forma como pensamos e a cognição situa-se na interação entre corpo e mundo num processo dinâmico em que a percepção e a ação andam juntas. Segundo Hollan, Hutchins & Kirsh, (2000), os materiais com que os indivíduos manejam em um ambiente não são meros estimuladores do sistema cognitivo, mas também elementos do próprio sistema cognitivo, isto é, os materiais utilizados pelos indivíduos integram a maneira como estes pensam, veem e controlam suas atividades.

Levando em consideração o que foi visto até aqui sobre a Teoria da Cognição Distribuída, a próxima subseção tratará de explicar acerca da importância dessa teoria para o estudo desenvolvido. Focaremos na questão de que os processos cognitivos são distribuídos a partir das ferramentas que os sujeitos utilizam. Nesta tese, particularmente, apresentaremos a metodologia Webquest que foi desenvolvida a partir da ferramenta Elo Cloud. O nosso objetivo é confirmar a hipótese de que a aplicação de uma Webquest Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas constitui um sistema em que a cognição é distribuída, uma vez que a metodologia em questão envolve um trabalho focado em quatro aspectos: sujeitos, contexto, ferramentas e objetivo.

2.2.4 A Cognição Distribuída como embasamento teórico

A partir dos autores que abordam a Teoria da Cognição Distribuída, partimos da ideia de que uma atividade cognitiva é construída a partir de recursos internos e externos, em que os significados das ações são

fundamentados a partir do contexto da atividade (HOLLAN, HUTCHINS & KIRSH, 2000). Isso implica na compreensão de que, para entender a cognição humana, é preciso ir além das análises de como o cérebro processa as informações. É preciso olhar além e compreender a cognição de forma distribuída, na qual a informação também é processada e compartilhada por meio de artefatos e do ambiente em que os sujeitos estão inseridos. Ao olharmos para o desenvolvimento e aplicação de uma Webquest destinada ao ensino de línguas, veremos que a construção coletiva do conhecimento não se dá apenas por meio da tela do computador, mas também através das relações e interações existentes entre o artefato cultural computador e os sujeitos envolvidos. A maneira como os sujeitos utilizarão os artefatos humanos (professor e colegas) e não humanos (computador e Webquest) fará toda a diferença nos processos de cognição distribuída. Além disso, estaremos utilizando a ferramenta Elo Cloud, a qual foi desenvolvida, inicialmente, para ser utilizada de forma individualizada e, com isso, estaremos respondendo a um dos questionamentos de Hollan, Hutchins e Kirsh (2000): “Como se dá os processos cognitivos que normalmente associamos com uma mente individual implementado em um grupo de indivíduos?” (HOLLAN, HUTCHINS & KIRSH, 2000, p. 177²⁷).

Esta tese utiliza o aporte teórico da Teoria da Cognição Distribuída com o objetivo de mostrar que a utilização de artefatos, neste caso o computador, a internet e a metodologia Webquest, não só modifica a atividade e os processos de interação, mas também agrega melhorias que potencializam o desenvolvimento da língua estudada. A Teoria da Cognição Distribuída apresenta subsídios importantes para que possamos analisar de forma crítica todos os processos que envolvem o desenvolvimento e a implementação de uma Webquest Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas.

A seguir, na próxima seção deste capítulo, trataremos de explicar sobre a abordagem que fundamenta o desenvolvimento dessas Webquests – o Ensino Baseado em Tarefas.

²⁷ How are the cognitive processes we normally associate with an individual mind implemented in a group of individuals?

2.3 O ENSINO BASEADO EM TAREFAS (EBT)

2.3.1 Justificando o uso do EBT

O ensino de língua estrangeira (LE) sempre foi alvo de muitas discussões e críticas entre pesquisadores e professores da área. Esse argumento encontra respaldo nos mais variados métodos e abordagens que surgiram na década de 80, os quais permanecem até hoje e lançam questionamentos sobre as formas eficazes de se ensinar e aprender uma língua. Todos nós trazemos, a partir da experiência docente, opiniões sobre as formas de ensinar e aprender uma segunda língua. O fato é que, além dessas opiniões, há outros aspectos que parecem ser extremamente relevantes para um aprendizado eficaz: experiência prévia do aluno, motivação, idade, personalidade, entre outros (WILLIS, 1996). Isso recai sobre a questão de que aprender uma segunda língua, não só implica em métodos e abordagens, mas também na questão do indivíduo como um ser único, o qual possuiu diferentes estratégias e estilos de aprendizagem. Certamente, muitos desses fatores não podem ser alterados pelo professor, mas podem ser reconhecidos e assim fazer com que o docente prepare atividades que contemplem tais aspectos. Queremos, a partir desses argumentos, enfatizar que ao utilizarmos o ensino de Línguas Baseado em Tarefas como aporte teórico desta tese, estamos enfatizando a importância da bagagem dos alunos em termos de conhecimentos linguísticos e sócio-culturais. Ademais, gostaríamos de salientar que, ao utilizarmos o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, não estamos excluindo as outras abordagens de ensino. O uso do EBT faz-se necessário aqui por apresentar argumentos e características que julgamos serem apropriadas na construção de Webquests destinadas ao ensino de línguas. A nossa ideia, a partir do EBT, é embasar o desenvolvimento de Webquests destinadas ao ensino de línguas a partir de um referencial teórico consistente, e, portanto, acreditamos que o EBT possa nos auxiliar nessa proposta (ELLIS, 2003). É sabido que ao realizar uma tarefa em uma *Webquest*, os alunos motivam-se e se engajam, por meio de temas que se aproximam do contexto real deles (BARATO, 2004; ABAR & BARBOSA, 2008). O Ensino Baseado em Tarefas vai além da questão motivacional e contextual, uma vez que inclui a importância do significado e do uso da língua na tarefa. Com relação

às práticas do EBT, Nunan (2004) reforça os seguintes princípios: 1) a utilização de conteúdos autênticos com base na necessidade dos alunos; 2) aprendizagem comunicativa com ênfase na interação da língua-alvo; 3) foco não só na tarefa, mas também no processo de aprendizagem; 4) relação da aprendizagem da língua em sala de aula com a língua utilizada fora desse contexto. Evidentemente, há diferentes tarefas, mas o objetivo mantém-se o mesmo: resolver uma situação comunicativa através da negociação de sentidos, que tem relação com as experiências dos alunos. Desta forma, para que possamos compreender melhor como se dá essa abordagem, dividimos esta seção em 3 partes: (1) A origem do ensino de Línguas por Tarefas; (2) As tarefas e a aprendizagem de línguas; (3) Os componentes do esquema de trabalho do EBT.

2.3.2 A origem do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT)

Segundo Willis (2004), o ensino Baseado em Tarefas tem suas origens a partir de um movimento que surgiu como uma reação ao controle rígido dos métodos behavioristas e também porque esses métodos não ajudavam os alunos a se comunicarem na língua-alvo, isto é, focavam mais a automatização da língua, pois acreditavam que seu aprendizado estava ligado à imitação e à prática intensiva. O método audiolingual, bastante conhecido nessa fase, apresentava problemas por lidar com a língua de maneira limitada. Em outras palavras, os professores restringiam as conversas na língua-alvo a partir dos itens estudados e repetições e, conseqüentemente, os alunos tinham poucas chances de experimentar a língua e expressar suas opiniões (WILLIS, 2004). Nesse sentido, Long (2007) comenta que o ensino baseado na forma abrange outros problemas, tais como a dificuldade por parte do professor em perceber as necessidades comunicativas dos alunos e a criação de um material com textos artificiais e simplificados.

Muitos estudos e pesquisas (CORDER, 1967; DULAY & BURT, 1973; HYMES, 1972; BROWN, 1994) demonstraram que o ensino de uma língua estrangeira deve ir além da simples gramática e do léxico. Nesse sentido, Hymes (1972), por exemplo, trouxe o conceito de competência comunicativa que deveria

orientar o ensino de línguas. Segundo o autor, os alunos deveriam aprender a língua através da interpretação de mensagens e negociação de significado em contextos específicos. A partir desse pensamento, voltado à competência comunicativa, Hymes demonstrou sua preocupação com o uso da língua e argumentou acerca da necessidade que os alunos têm de serem capazes de se comunicar com pessoas em diferentes contextos, sabendo utilizar as regras existentes em cada discurso específico do ambiente no qual estão inseridos – dando-se início ao método comunicativo de ensino, o qual tinha como foco a comunicação a partir de interações, material autêntico e o uso das competências. Canale e Swain (1980) desenvolvem, então, a noção de competência comunicativa, abordando-a a partir de quatro diferentes tipos: competência gramatical, que estava ligada à forma da língua e que muito vai ao encontro do que Chomsky diz sobre competência linguística; competência sociolinguística, que está relacionada às regras sociolinguísticas que por sua vez determinam os enunciados a partir da forma, significado e contexto social no qual os indivíduos estão inseridos; a competência estratégica, que está relacionada com as estratégias verbais e não verbais utilizadas pelos sujeitos no momento de interação e comunicação e que compensam as falhas existentes em outras competências; e por fim, a competência discursiva que refere-se à capacidade dos indivíduos em combinar formas gramaticais para elaborar um texto coerente e coeso (CANALE & SWAIN, 1983). Essa nova visão ampliou os estudos realizados e, portanto, o aprendizado de uma língua estrangeira passou a ser visto como um processo gradual e complexo (LEAVER & WILLIS, 2004). Dentro dessa perspectiva, o Ensino Baseado em Tarefas (EBT) pode ser compreendido como um desdobramento da abordagem comunicativa, uma vez que o termo “comunicativo” é amplo e oferece uma abertura para que estudos sejam desenvolvidos acerca do assunto. Segundo Willis (2004), muitos dos estudiosos e professores que utilizavam a abordagem comunicativa adotaram o Ensino Baseado em Tarefas na intenção de trabalhar o significado, e não a forma, por meio de situações reais de uso da língua. Prabhu (1987), por exemplo, adotou o EBT por acreditar que as interações por ele concebidas estimulavam os processos de aquisição de forma natural. Em linhas gerais, o EBT preocupou-se com aspectos importantes do ensino de línguas que até então não haviam sido considerados: (1) o foco no significado a partir de contextos de comunicação

autênticos; (2) a noção de tarefas comunicativas e de um propósito/objetivo; (3) o trabalho colaborativo como fator fundamental no desempenho das tarefas. Nesse sentido, Willis (2004) aborda ainda algumas das premissas existentes quanto ao EBT. A primeira está ligada ao fato de que o aprendizado de uma língua não é linear, mas sim complexo. Em outras palavras, Willis tenta argumentar que, ao ensinarmos um determinado item aos alunos, não quer dizer que os discentes aprenderão este determinado item imediatamente. A segunda premissa diz respeito ao fato de que a língua é mais bem aprendida quando o trabalho desenvolvido é focado no significado e não na forma. Isso implica na importância de os alunos estarem expostos a um *input* que seja compreensível e utilizado em diferentes contextos (escritos e falados). A terceira e última premissa diz respeito à importância de haver oportunidades de uso da língua na intenção de alcançar um propósito/objetivo.

Temos até aqui uma ideia geral da origem do Ensino Baseado em Tarefas e vimos que esta abordagem visa à promoção do aprendizado de uma língua a partir de situações de comunicação autênticas com foco no significado. Nesse sentido, a próxima subseção tratará da definição do Ensino Baseado em Tarefas, a partir de discussões acerca do termo “tarefa” e dos princípios que fazem do EBT um aporte teórico consistente para a criação de Webquests Interativas.

2.3.3 As tarefas e a aprendizagem de línguas

Segundo Ellis (2003), as tarefas estão estritamente ligadas às pesquisas direcionadas à pedagogia da língua, ou seja, há uma preocupação em entender como a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre por meio das tarefas. Ellis (2003) cita alguns estudos que tratam do assunto (WILLIS, 1996; SKEHAN, 1998; LEE, 2000) e, nesse sentido, salientamos também a importância do estudo de Prabhu (1987), o qual criou tarefas que eram realizadas pelos alunos em um projeto curricular em escolas secundárias. Na visão de Prabhu, as tarefas possuem um caráter vinculado à resolução de algum tipo de problema que leva a um propósito/objetivo final. Ainda segundo o autor, as tarefas podem ser divididas em três categorias: (1) atividades de lacunas de informação,

conhecidas também como *information-gap*. Neste tipo de atividade, a troca de informações ocorre de um indivíduo para o outro. Segundo Willis (2004), as tarefas com lacunas foram umas das primeiras a serem utilizadas; (2) atividades de raciocínio, chamadas também de *reasoning-gap*, as quais envolvem a descoberta de algo novo por meio da inferência, da dedução e percepção; e por fim (3) atividades de troca de opinião, chamadas também de *opinion Exchange*, que dizem respeito à identificação de preferências pessoais em relação a uma situação ou determinado tópico.

Ainda, no que diz respeito aos estudos acerca das tarefas e aprendizagem de línguas, citamos aqui o estudo de Nunan (1989), o qual entende a tarefa como um ato comunicativo. O autor ainda faz uma distinção entre as tarefas dividindo-as em autênticas e pedagógicas. A primeira está relacionada com o mundo real, ou seja, repete-se em sala de aula tarefas que são executadas na vida real. Já as pedagógicas voltam-se a aspectos da psicolinguística e, portanto, buscam estimular os processos internos de aquisição da língua. Evidentemente, nem sempre é possível encaixar as tarefas dentro dessa divisão de Nunan e o autor ressalta isso ao dizer que algumas delas não são facilmente classificadas.

Após abordarmos alguns estudos acerca das tarefas e o ensino de línguas, partimos agora para a compreensão do termo tarefa. Segundo Leaver & Willis (2004) a palavra tarefa pode ser entendida e/ou interpretada de forma diferente pelas pessoas. Nesse sentido, o autor sugere que os professores e pesquisadores da área analisem os componentes em comum por meio das diferentes definições e após esta análise escolham uma definição que melhor se encaixe na sua prática ou pesquisa. Seguiremos esta sugestão de Leaver & Willis (2004) e apresentaremos a seguir uma tabela com algumas definições de tarefa que levam em consideração o foco no significado:

Tabela 1 - Definições do termo *tarefa*

Autor	Definição
Richards, Platt e Weber (1985)	“Uma atividade ou ação que é realizada como resultado do processo ou compreensão da língua como resposta. Uma tarefa geralmente requer que o professor especifique o que será

	considerado como a conclusão de uma tarefa.” ²⁸
Prabhu (1987)	“Uma atividade que requer uma resposta dos alunos a partir de informações fornecidas por meio de algum processo de pensamento e que possibilita aos professores controlar e regular o processo” ²⁹
Nunan (1989)	“Uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo enquanto sua atenção é principalmente focada no significado e não na forma.” ³⁰
Willis (1996)	“Uma atividade orientada por um objetivo em que os alunos usam a língua para atingir um resultado.” ³¹
Skehan (1998)	“Uma atividade em que o significado está em primeiro lugar, há algum tipo de problema de comunicação, há um tipo de relação entre as atividades e o mundo real.” ³²
Ellis (2003)	“Um plano de trabalho o qual exige que os alunos processem a língua pragmaticamente a fim de alcançar um resultado que pode ser avaliado em termos de saber se o conteúdo proposicional foi corretamente utilizado.

²⁸ “An activity or action which is carried out as a result of processing or understanding language as a response. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of a task (...)”

²⁹ “An activity which required learners to arrive an outcome from given information through some processes of thought and which allowed teachers to control and regulate that process (...).”

³⁰ “A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulation, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.”

³¹ “A goal oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome. In other words, learners use whatever target language resources they have in order to solve a problem (...)”

³² “An activity in which meaning is primary, there is some communication problems to solve, there is some sort of relationship to comparable real world activities.”

Para isso, a tarefa exige dos alunos atenção no significado e uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o projeto da tarefa possa predispor-os a usar uma forma particular. Uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas e também vários processos cognitivos”.³³

FONTE: Leaver & Willis (2004, p.14)

Em vista das definições apresentadas, fica bastante claro que todos os autores olham para a tarefa como uma atividade comunicativa que prioriza o significado e um objetivo a ser alcançado. Tendo em mente um dos objetivos desta tese, o qual implica a construção de uma Webquest Interativa voltada ao ensino de línguas, acreditamos que as definições de Willis (1996) e Ellis (2003) abrangem dois pontos fundamentais na criação de uma Webquest voltada ao ensino de línguas: o primeiro deles, abordado por Willis, é a importância de haver um objetivo que envolva o uso da língua, seja este oral ou escrito. Pensamos que uma Webquest de língua deva priorizar esse aspecto quando construída, uma vez que todo o objetivo/tarefa precisa envolver o uso da língua de forma a integrar este com a tarefa proposta, ou seja, o uso da língua-alvo estará presente durante todo o processo e aparecerá, como resultado, no cumprimento do objetivo. O segundo ponto, mencionado por Ellis, diz respeito à atenção no significado e no uso de seus próprios recursos linguísticos durante a realização da tarefa. Ampliamos este argumento de Ellis e adicionaríamos também os recursos ou ferramentas com foco no aprendizado de línguas, que não são próprios do indivíduo, mas possibilitam que o sujeito, por meio de vários processos cognitivos, atinja seus objetivos. Ainda segundo Ellis (2003), as tarefas podem ser divididas em dois tipos: não focadas e focadas. O primeiro

³³ “A work plan that requires the learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to use a particular form. A task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.

refere-se às tarefas que realçam o sentido, isto é, os sujeitos, a partir do seu repertório linguístico, fazem escolhas no momento da comunicação. Por outro lado, temos as tarefas focadas, que tem relação com a forma. Estas induzem os sujeitos a utilizarem determinadas estruturas gramaticais, isto é, em alguns momentos é desejável um realce ou até mesmo explicitação dos recursos linguísticos (WILLIS, 1996). Este realce pode ser relevante para que a realização da tarefa ocorra, sem que o objetivo comunicativo seja esquecido.

Willis (1996) comenta que o ensino baseado em tarefas comunicativas envolve os alunos em diferentes processos mentais, que podem ser percebidos através da realização das tarefas, da maneira como eles utilizam os recursos para atingir o objetivo, em suas opiniões e sentimentos. Willis (1996) apresenta uma classificação de tarefas com base nos processos cognitivos que as envolvem, de maneira a auxiliar professores no desenvolvimento de tarefas que abrangem um tópico ou um tema. Utilizaremos esta classificação nesta tese, pois acreditamos que a nossa proposta, a qual abarca a construção de Webquests voltadas ao ensino de línguas, necessita de um aporte teórico que embase a construção de Webquests de língua. Salientamos que essa classificação de Willis aborda alguns pontos já mencionados na taxonomia³⁴ de Bloom e na taskonomia³⁵ criada por Dodge e que será abordada na próxima seção, as quais tratam das categorias dos níveis cognitivos nos processos de aprendizagem. O nosso objetivo ao apresentar esta classificação é mostrar que ela é necessária para analisar as Webquests de línguas na sala de aula. Além disso, acreditamos que, ao apresentar os seis processos cognitivos de Willis (1996) acerca do ensino de línguas estrangeiras, estaremos contribuindo para o desenvolvimento de Webquests que primam pelo aprendizado de línguas estrangeiras.

- a. Listagem: refere-se à elaboração de listas (coisas, pessoas, ações e processos) a partir da troca de informações entre os sujeitos. Willis (1996) comenta que, na prática, a listagem gera bastante conversa pelo simples

³⁴ Trataremos do termo taxonomia a partir da definição da Wikipédia (2014), a qual diz que é a ciência de classificação, denominação e organização de um sistema pré-determinado e que tem como resultante um framework conceitual para discussões, análises e/ou recuperação de informação.

³⁵ Dodge (1995) criou doze categorias de tarefas que podem ser propostas em Webquests com base na taxonomia de Bloom.

fato dos alunos terem que explicitar suas ideias. Para explicar como ocorre o processo de listagem, Willis apresenta dois aspectos importantes no processo. O primeiro trata da importância do *brainstorming*³⁶, uma vez que os estudantes utilizam o seu conhecimento e suas experiências prévios. O segundo diz respeito ao *fact-finding*³⁷, o qual viabiliza maior interação, uma vez que os aprendizes buscam por informações através de perguntas, uns com os outros. O resultado final dessas interações, chamado de *outcome* por Willis, seria a lista completa.

- b. Ordenação e classificação: essas tarefas englobam os processos de sequência (sequência de itens, ações e eventos em uma ordem lógica), categorização e classificação. De acordo com Willis (1996), a ordenação e a classificação também podem envolver algum tipo de problema e é uma atividade interessante para ser realizada após as atividades de listagem.
- c. Comparação e contraste: esse tipo de tarefa diz respeito à procura por similaridades e diferenças em textos, diagramas e figuras.
- d. Solução de problemas: segundo Willis (1996), essas tarefas são mais complexas, pois exigem mais do intelecto dos alunos, por meio de desafios.

O processo e o tempo determinado para a realização desse tipo de tarefa estão estritamente relacionados com a complexidade de resolução da mesma. Ainda segundo a autora, um exemplo típico de tarefa cujo foco é a solução de problemas são aquelas elaboradas a partir de situações da vida real. Essas tarefas envolvem engajamento por parte dos alunos, uma vez que eles se expressam de forma significativa, possuem hipóteses, descrevem experiências, comparam alternativas, concordam, discordam, avaliam e chegam a uma solução.

- e. Compartilhar experiências pessoais: esse tipo encoraja os alunos a falarem mais livremente e, conseqüentemente, proporciona uma maior

³⁶ A palavra *brainstorming*, de origem inglesa, tem relação com os procedimentos utilizados para encontrar solução para um problema por intermédio da união de várias ideias. Poderíamos chamar também de *tempestade de ideias*.

³⁷ Traduziremos esta palavra como a busca por fatos

interação entre os envolvidos. Nesse tipo de tarefa, os aprendizes tendem a produzir um discurso mais incorporado como a contação de histórias, por exemplo, e os ouvintes reagem a estas histórias relatando um pouco da sua própria experiência.

- f. Tarefas criativas e projetos: envolve a produção de um trabalho criativo e abarca o trabalho em grupos. Este tipo de tarefas favorece a combinação de outros tipos de tarefas já apresentados e algumas vezes demandam pesquisa fora do contexto de sala de aula. Além disso, Willis comenta que o resultado dessas tarefas pode não só ser apreciado pelo grupo de alunos que as produziram, mas também por outros interlocutores.

O que podemos concluir após o estudo acerca dos diferentes tipos de tarefa propostos por Willis (1996) é que, assim como Bloom (1972) e Dodge (2002), as tarefas podem ser mais simples ou mais complexas, as quais envolvem etapas mais longas e poderão estender-se por várias aulas – como é o caso da tarefa desta pesquisa. Salientamos que esta tese não tem como objeto de estudo o aspecto “tarefa” na Webquest, mas sim lançar um olhar que compreende como tarefa a Webquest como um todo, isto é, construir e analisar uma Webquest como se esta fosse a “tarefa” de Willis e Ellis, uma vez que as definições dos autores embasam a construção de atividades que envolvem o uso da língua com foco no significado. O nosso propósito é lançar este diferencial em torno das Webquests de forma a facilitar o trabalho dos professores e também proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa em termos de uso da língua-alvo por meio de um trabalho colaborativo, em que os processos cognitivos ocorrem de forma distribuída. O resultado da tarefa, ou seja, o *outcome* deverá resultar dos processos linguísticos e cognitivos envolvidos. Segundo Ellis, “são os processos cognitivos e linguísticos envolvidos que importam para que se alcance o resultado” (ELLIS, 2003, p. 8, tradução minha³⁸).

Segundo Dodge (1995), toda Webquest prevê um plano de trabalho, ou seja, esta deve ser muito bem estruturada de forma que o professor possa tomar as decisões referentes aos procedimentos metodológicos da atividade. Ellis (2003) também enxerga a construção de uma tarefa dentro dessa perspectiva e

³⁸ “It is the cognitive and linguistic processes involved in reaching the outcome that matter.”

ênfatiza que esses procedimentos podem ser de dois tipos: o desenho da lição e a estrutura da participação. O primeiro trata do planejamento da lição na intenção de fazer com que cada fase da tarefa possa ser convertida em lições reais, ou seja, o desenho deve favorecer a estruturação clara da atividade, permitindo escolhas variadas e criativas em cada uma delas. Já a estrutura de participação está relacionada à forma como os atores do processo (professor e alunos) devem participar durante o desenvolvimento da tarefa.

Salientamos que Willis (1996) oferece diversos desenhos de tarefas a partir de três fases: Pré-tarefa, durante a tarefa e pós-tarefa. Ainda segundo o autor, o desenho da lição prevê as três fases de forma bastante distinta. A Pré-tarefa objetiva preparar os alunos para o desenvolvimento da tarefa, bem como promover a aquisição da língua. A fase durante a tarefa tem a finalidade de fazer com que o aluno desenvolva seu conhecimento para atingir o objetivo. Nesta fase, o professor irá decidir se as tarefas ocorrerão sob tempo limitado e se a correção será necessária em determinados momentos. Finalmente, a fase pós-tarefa tem como objetivo encorajar o aluno a refletir sobre o seu processo. Segundo o autor, este momento proporciona ao aprendiz a chance de repetir seu desempenho com a finalidade de sanar problemas linguísticos que ocorreram durante a execução da tarefa.

A próxima, e última subseção, abordará de forma mais detalhada os componentes do esquema de trabalho do EBT para que possamos aprofundar conceitos importantes que enriquecerão a criação de Webquests voltadas ao ensino de línguas.

2.3.4 Os componentes do esquema de trabalho do EBT

Ao abordar o ensino baseado em tarefas, Willis (1996) argumenta que há quatro condições extremamente necessárias para que a aprendizagem de línguas ocorra: exposição (insumo rico), uso (realização de funções com a língua), a motivação e a instrução. Ainda segundo a autora, há três importantes fases que compõem a sistemática da tarefa: a Pré-tarefa; ciclo da tarefa e foco na linguagem.

O primeiro, chamado de Pré-tarefa, introduz o tópico a ser abordado na futura tarefa. Este estágio explora o tema que se será desenvolvido de maneira a instigar os alunos a querer pesquisar e se interessar pela tarefa. O segundo, o ciclo da tarefa, oferece ao aluno a chance de utilizar os elementos linguísticos que foram vistos na Pré-tarefa. Ademais, Willis (1996) acredita que, para o ciclo ocorrer de forma efetiva, é preciso que haja as três condições mencionadas no início desta subseção. Por fim, o princípio foco na linguagem refere-se ao estudo mais detalhado da língua, que é utilizado no ciclo da tarefa. Relativo ao papel do professor, Willis argumenta que, primeiramente, o mesmo desempenha a função de facilitador do aprendizado, assegurando-se de que os alunos estão compreendendo a tarefa. Após o início da atividade, o professor começa a desempenhar outro papel: orientador do uso da linguagem. Vejamos agora cada princípio de forma detalhada:

2.3.4.1 Pré-tarefa

Segundo Willis “a fase da Pré-tarefa é geralmente a mais curta”³⁹ (WILLIS, 1996, p. 42) se comparada aos outros estágios e tem como objetivos apresentar o tópico da tarefa de forma que os alunos sintam-se motivados, além de promover exposição à língua-alvo. Esta exposição dá-se de forma sutil, de maneira a ativar palavras e frases que poderão ser relevantes no desenvolvimento da tarefa e até mesmo fora da sala de aula. Segundo Willis (1996), o objetivo de apresentar o tópico a ser abordado não implica em ensinar palavras e frases em grande escala, mas sim ajudar os alunos no que diz respeito à confiança para realizar a tarefa. Neste momento, os alunos colaboram com o professor através de seus conhecimentos de mundo e isso faz com que eles se engajem e se sintam confiantes. Cabe ressaltar aqui que a linguagem utilizada na Pré-tarefa deve aguçar a curiosidade dos alunos para que estes sintam vontade de embarcar na tarefa. Willis comenta que, em alguns casos, e dependendo do nível de proficiência da turma, alguns alunos poderão ficar um tanto perdidos enquanto outros já compreenderam o significado das palavras. Por isso, cabe salientar aqui a importância de conhecer o contexto de aplicação

³⁹ “The pre-task phase will usually be the shortest stage in the framework.”

da tarefa e o nível de proficiência do grupo. Ellis (2003), ao tratar da Pré-tarefa, comenta que este é o momento de preparar os alunos para executar a tarefa já com foco na aquisição da língua-alvo e descreve algumas alternativas que podem ser utilizadas, tais como executar uma tarefa semelhante ou propor atividades preparatórias que ativam o vocabulário a ser utilizado na tarefa, e por fim menciona o planejamento estratégico, o qual permite que os alunos planejem-se e se organizem para executar a tarefa.

Outro aspecto importante na Pré-tarefa é a certificação por parte do professor de que os alunos entenderam as instruções de modo que os objetivos e os resultados esperados estejam claros. Para que isso ocorra, os alunos precisam saber por onde começar, qual o papel de cada colega na atividade, o tempo que terão para executá-la e o que acontecerá quando a finalizarem.

Em vista do que vimos acerca da Pré-tarefa, pensamos que esta tem um papel muito importante para a realização da tarefa como um todo – o papel de ativar o conhecimento e a curiosidade. Em linhas gerais, cria-se o desejo de fazer parte de um grupo para que objetivos e resultados sejam alcançados.

2.3.4.2 O ciclo da tarefa

Após o desenvolvimento da Pré-tarefa, a fase seguinte, chamada de ciclo da tarefa, é dividida em três partes: tarefa, planejamento e relatório. Segundo Willis (1996), esta fase também exige do professor certo controle ao “ensinar”, uma vez que o mais importante é encorajar os alunos para que estes desenvolvam a tarefa de maneira autônoma. É necessário que o professor não fique muito próximo dos grupos, uma vez que estes podem lançar vários questionamentos acerca de palavras e estruturas. O foco aqui é fazer com que eles mesmos procurem por estas palavras de maneira autônoma e por meio das interações com os colegas do grupo. Segundo Willis, há outros momentos em que o professor pode fazer um monitoramento mais focado nesses tipos de dúvida, tornando o acompanhamento no ciclo da tarefa menos ativo. No ciclo da tarefa, o tempo também é um aspecto importante e cabe ao professor monitorá-

lo, pois ele não pode ser muito curto ou muito longo. Tudo dependerá do tipo de tarefa a ser executada.

Willis (1996) argumenta que a tarefa, de uma maneira geral, ajuda os alunos no desenvolvimento da fluência na língua-alvo e nas estratégias de comunicação. Para alcançar os objetivos em uma tarefa, os alunos precisam olhar para o significado e, muitas vezes, durante o ciclo da tarefa, alguns problemas acontecem: (1) alguns alunos, quando sentem dificuldade, param de falar na língua-alvo e buscam a língua materna; (2) alguns alunos focam-se nas formas e estruturas, deixando em segundo plano o significado. É importante mencionarmos estes problemas para que possamos lidar com os mesmos durante a aplicação de uma Webquest.

Outro ponto relevante mencionado por Willis acerca do ciclo da tarefa é a etapa do planejamento. Esta fase acontece após a tarefa e antes do relatório. Nela, os alunos planejam como o trabalho desenvolvido será reportado. O professor auxilia dando instruções, comenta sobre o uso da linguagem a ser utilizada e monitora de forma mais apurada a maneira como os alunos farão o relatório. Segundo Willis (1996), o professor age como um “conselheiro da linguagem”⁴⁰ (WILLIS, 1996, p. 57).

Por fim, temos a etapa do relatório, a qual diz respeito à conclusão natural do ciclo da tarefa. Segundo a autora, o tempo do relatório dependerá do tamanho da turma e da tarefa em si. Além disso, o foco deste momento não é a apresentação do resultado (*outcome*) com base no uso da língua perfeitamente, mas sim a averiguação do melhor que os alunos têm a apresentar naquele momento em termos de língua, recursos e tempo.

2.3.4.3 O foco na língua

A última etapa do esquema proposto por Willis (1996), o foco na linguagem, tem como função oportunizar aos alunos o contato com a instrução explícita acerca da língua-alvo. Este aspecto retoma o que fora dito

⁴⁰ “*language adviser*”

anteriormente sobre o foco na forma. Segundo Willis (1996) e Ellis (2003), a instrução que foca nas estruturas da língua também deve ser considerada, embora não seja essencial. Dependendo do aprendiz e de sua estratégia de aprendizagem, o foco na linguagem pode ser benéfico e impulsionar o aprendizado da língua. Segundo Willis (1996), o foco na forma faz com que os alunos reconheçam particularidades das estruturas linguísticas levando em consideração o nível de proficiência em que estão inseridos. Além disso, este tipo de foco faz com que os alunos não só reconheçam as estruturas durante as tarefas, mas também em situações fora da sala de aula que perpassam o entendimento do foco na linguagem, mas também na compreensão da estrutura e de que forma e em que contextos ela deve ser utilizada. Para Willis (1996), uma parcela de prática com foco na forma integrada com atividades de análise que primam a compreensão do significado pode auxiliar os alunos com a pronúncia e memorização de frases, o que conseqüentemente faz com que os alunos se sintam mais confiantes para tentarem novas combinações da língua. Nesse sentido, Willis (1996) comenta que essas atividades podem ser chamadas de atividades de aumento da consciência linguística, em inglês *consciousness-raising activities*, e se direcionam para a possibilidade de um aprendizado voltado aos conhecimentos implícitos e explícitos. Essas atividades não ocorrem em contextos descontextualizados segundo Willis, e sim dentro do ciclo da tarefa envolvendo os alunos nas estruturas que serão estudadas dentro de um determinado tema.

O objetivo desta seção acerca do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas teve como foco apresentar a abordagem que servirá de embasamento teórico para a construção da Webquest Interativa voltada ao ensino de línguas a qual é objeto de estudo desta tese. Salientamos que, no capítulo da análise de dados, será possível visualizar de forma mais clara as contribuições dessa abordagem no desenvolvimento de Webquests. Assim, o próximo passo será a metodologia, que tratará dos instrumentos de coleta de dados e a forma como esses foram analisados e discutidos.

Capítulo III

METODOLOGIA DE PESQUISA

Tendo em vista o que foi abordado desta tese a partir da Introdução e do capítulo destinado a Fundamentação Teórica, abordarei, neste capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados para a execução da pesquisa. Além disso, trataremos de apresentar questões conceituais da pesquisa qualitativa de forma a ligá-las com o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos e os procedimentos de coleta e análise dos dados. A estrutura deste capítulo está dividida em cinco subseções: (1) retomar os objetivos, (2) apresentar as bases da abordagem qualitativa, (3) descrever o contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos, (4) mostrar os instrumentos de pesquisa e (5) relatar a pesquisa piloto.

3.1 RETOMANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Como abordado anteriormente na Introdução deste trabalho, o objetivo geral desta pesquisa é propor um novo modelo de Webquest, direcionada ao ensino de línguas, com ênfase na interatividade. Entende-se por ênfase na interatividade o uso de recursos humanos (incluindo professores, colegas, pessoal de apoio, etc.) e não humanos (computadores, aplicativos, internet, etc.). A intenção é ampliar a proposta de Webquest estabelecida por Dodge, levando em consideração as necessidades de um aluno ao aprender uma língua, seja esta materna ou estrangeira. Partimos da hipótese de que o uso de Webquests adaptadas para o ensino de línguas, com base nos três eixos teóricos abordados nesta tese, eleva o índice de satisfação do aluno na execução da atividade, proporcionando condições mais favoráveis para a aprendizagem. Trabalha-se aqui com Webquest de língua, adaptada da Webquest geral, para explorar aspectos linguísticos e discursivos. Desse

objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos, os quais entendemos como metas a serem atingidas:

a) explicar o trabalho de desenvolvimento e aplicação de Webquests voltadas ao ensino de línguas sob a perspectiva da Teoria da Atividade (TA), o Ensino Baseado em Tarefas (EBT) e a Teoria da Cognição Distribuída (CD);

b) verificar todas as possibilidades disponíveis na ferramenta ELO Cloud de modo a potencializar o trabalho com Webquests direcionadas ao ensino de línguas, incluindo o recurso da contextualização, com a produção de Webquests Interativas e Adaptativas;

c) verificar, a partir da opinião dos alunos envolvidos, os benefícios e limitações de uma Webquest destinada ao ensino de línguas e, a partir disso, possibilitar maior visibilidade às futuras pesquisas sobre a *criação e aplicação de Webquests no ensino de línguas*;

3.2 BASES DA ABORDAGEM QUALITATIVA

A proposta metodológica deste trabalho é realizada com base em uma abordagem qualitativa por compreendermos que essa abordagem se preocupa com o “contexto e com o processo ao invés de atentar simplesmente para os resultados” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 49). Além disso, esse tipo de pesquisa está ancorado na importância da descrição dos dados possibilitando, assim, os estudos de fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais as quais são estabelecidas em diferentes ambientes.

A pesquisa qualitativa teve sua origem no século dezenove quando as características da vida cotidiana nos Estados Unidos foram base de investigação social (BOGDAN e BIKLEN, 1994). O impacto da imigração na época causou vários problemas nas cidades e esses eram expostos por meio da fotografia, a qual mostrava à população as condições degradadas da sociedade americana. Ainda neste período, surgiram estudos acerca das famílias da classe

trabalhadora, os quais foram realizados a partir do método designado por *observação participante*.

Não podemos deixar de mencionar também o nascimento da antropologia da investigação qualitativa. Dentre os antropólogos da época Bogdan e Biklen (1994) chamam a atenção para os estudos do antropólogo Bronislaw Malinowski, que foi o primeiro a passar longos períodos de tempo em uma aldeia nativa para observar o seu funcionamento e costumes. Segundo Malinowski a teoria da cultura devia se basear em experiências humanas particulares e na observação. Os autores também comentam a importância do antropólogo Robert Redfield, o qual estudou na Universidade de Chicago no período de desenvolvimento da sociologia. O trabalho de campo realizado pelos antropólogos constituiu um fundamento importante do modelo que ficou conhecido como a sociologia de Chicago.

Nos anos cinquenta os métodos qualitativos sofreram desenvolvimentos significativos, tanto no que diz respeito ao nível conceitual quanto metodológico. Neste período a entrevista começou a ser utilizada como estratégia central da investigação qualitativa e Howard S. Becker ganhou espaço por meio de uma investigação qualitativa em educação, a qual envolvia o uso de entrevistas com professores de Chicago na intenção de entender as características das suas carreiras e perspectivas de trabalho.

Nos anos sessenta, com os problemas relacionados a educação, a pesquisa qualitativa torna-se interesse dos investigadores educacionais. Segundo Bogdan e Biklen (1994) queria-se saber como eram as escolas para as crianças que não tinham rendimento e a partir disso os métodos qualitativos começavam a ganhar cada vez mais o seu espaço.

No que diz respeito aos anos setenta, as investigações qualitativas avançaram a partir do número crescente de adeptos a observação participante e a etnografia. Ainda havia discussões acerca das diferenças existentes entre investigação qualitativa e quantitativa, porém, instaurou-se um clima de diálogo entre os dois grupos (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 39). Neste período, os investigadores qualitativos realizaram muitas pesquisas com base no trabalho de campo, observação participante e entrevistas. Citamos aqui os estudos realizados a partir de observações em escola, os quais deram origem a outros estudos sobre integração racial.

Nos anos oitenta e noventa, o número de publicações para artigos qualitativos aumentou (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 43). Os autores comentam que este período foi marcado pelas práticas feministas, as quais influenciaram os tipos de sujeitos que os investigadores qualitativos estudaram, isto é, o feminismo “afetou o conteúdo das investigações à medida que os investigadores iam estudando a forma como os papéis psicosexuais influenciavam a construção de mundo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 44).

Com base na retrospectiva histórica acerca da pesquisa qualitativa, passamos a abordar suas características com o objetivo de compreender de que forma a proposta metodológica com base na investigação qualitativa, auxilia na argumentação da proposta que lançamos a partir da pesquisa realizada nesta tese. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47) a investigação qualitativa possui cinco características essenciais:

(a) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (b) A investigação qualitativa é descritiva; (c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A partir dessas características a pesquisa realizada trata-se de um estudo de caso fundamentado em pesquisa empírica de um fenômeno, que se trata do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, mediado por computador, por meio de uma Webquests Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas.

3.3 O CONTEXTO DE PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

A Webquest interativa e Adaptativa “Back to the Future” utilizada na pesquisa foi desenvolvida entre janeiro e fevereiro de 2013. Sua aplicação em sala de aula e coleta de dados realizou-se no mês de abril de 2014, durante quatro dias de aula da disciplina de Língua Inglesa VI, num total de doze horas/aula. Cabe salientar que, previamente, no mês de março, foi realizado um

projeto piloto com uma turma de Língua Inglesa V, o qual será relatado ainda neste capítulo.

A pesquisa realizada foi desenvolvida em uma turma do sexto semestre do Curso de Letras de uma universidade da cidade de Pelotas. Optou-se por desenvolver uma pesquisa com Webquest no ensino superior, uma vez que a utilização de Webquests no contexto universitário ainda é pouco explorada. Além disso, acreditamos que as opiniões de futuros professores de língua inglesa acerca da utilização das Webquests contribui de forma significativa para os avanços da pesquisa em torno da criação e aplicação de Webquests voltadas ao ensino de línguas. A universidade localiza-se no centro da cidade de Pelotas e oferece vários cursos, dentre eles o curso de Letras Português/Inglês, o qual é composto de oito semestres totalizando 2.800 horas. A pesquisa ocorreu em um dos laboratórios do curso de Engenharia da Computação. A sala bastante ampla e composta de 18 computadores com acesso a internet propiciou um ambiente agradável de aprendizagem. Além dos computadores o professor dispunha de um quadro com apagador. Ressaltamos que o agendamento da sala foi realizado com um mês de antecedência, pois esta é bastante utilizada tanto no curso de engenharia da computação como por professores que fazem uso das tecnologias na aprendizagem.

Foram sujeitos da pesquisa doze alunos matriculados na disciplina de Língua Inglesa VI. A pesquisa foi conduzida pela pesquisadora, uma vez que a professora da turma não tinha conhecimento da metodologia Webquest. Como o nosso trabalho está focado no ensino e aprendizagem de línguas por meio de Webquests, acreditamos ser mais significativo que os dados fossem coletados pela pesquisadora.

Cabe salientar que a pesquisadora já conhecia a turma por ter sido professora deles na disciplina de Inglês III e IV. A convivência passada ajudou bastante já que os alunos a conheciam e se sentiam à vontade na sua presença. O perfil do grupo, o qual é bastante heterogêneo configura-se de acordo com a tabela abaixo. Segundo a professora o grupo se encontra no nível intermediário da língua inglesa e esta informação foi levada em consideração no desenvolvimento da Webquest implementada. Salientamos que trataremos os sujeitos desta pesquisa como estudantes a partir da sigla E (Estudante) e o

número relativo ao quantitativo da amostra (E1, E2, ...) na intenção de preservar o anonimato.

Quadro 3 - Faixa etária dos sujeitos envolvidos

Estudante	Idade
Estudante 1 (E1)	44 anos
Estudante 2 (E2)	25 anos
Estudante 3 (E3)	52 anos
Estudante 4 (E4)	32 anos
Estudante 5 (E5)	29 anos
Estudante 6 (E6)	38 anos
Estudante 7 (E7)	24 anos
Estudante 8 (E8)	28 anos
Estudante 9 (E9)	20 anos
Estudante 10 (E10)	22 anos
Estudante 11 (E11)	24 anos
Estudante 12 (E12)	23 anos

FONTE: Autora

Antes de dar início a aplicação da pesquisa foi requerido à professora titular um dia que antecederesse a investigação para que se pudesse conversar com os alunos sobre a pesquisa de doutoramento. Ademais, neste dia também foi pedido permissão por escrito a estes alunos para a realização do estudo, informando-os que o foco era o de analisar o processo de ensino e aprendizagem por meio do uso de uma Webquest voltada ao ensino de línguas. Explicamos também aos alunos os instrumentos que utilizaríamos acerca da coleta de dados: entrevistas, observações, fotos e questionários. Os alunos ficaram entusiasmados com a proposta e todos deram permissão (Apêndice A).

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para a coleta de dados, utilizaremos mais de um instrumento de pesquisa, pois acreditamos que dessa forma a coleta torna-se mais abrangente e fornece uma maior diversidade de informações proporcionando uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Nesta seção, abordaremos os instrumentos utilizados: (1) entrevista; (2) observações, fotografia e análise documental (3) questionário; e (4) a ferramenta ELO Cloud.

3.4.1 Entrevista

Segundo Bogdan e Blikem (1994) a entrevista na pesquisa qualitativa é compreendida como um instrumento importante, pois possibilita a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo, assim, que o investigador desenvolva intuitivamente “uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Nesse sentido, Gil (1999) comenta que, enquanto técnica de coleta de dados, “a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, pretendem fazer, desejam” (GIL, 1999, p. 109).

A entrevista realizada com os alunos ocorreu na sala dos professores, cedida pela professora, uma semana antes da aplicação da Webquest. A sala se encontrava vazia, silenciosa e com boa luminosidade. No que tange a natureza da entrevista, esta foi do tipo semiestruturada na qual se objetivou buscar respostas e traçar o perfil dos alunos no que diz respeito ao uso das tecnologias na aprendizagem da língua inglesa. Ademais, as falas dos entrevistados possibilitaram que uma comparação fosse feita entre diferentes estudantes, de diferentes idades, que cursam um mesmo curso. Segundo Bogdan e Blikem (1994) nas entrevistas semiestruturadas “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (BOGDAN E BLIKEM, 1994, p. 136). As entrevistas ocorreram de forma individual e foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Notamos que por ser feita de modo

individualizado, os alunos ficaram bastante a vontade e foi possível verificar suas atitudes e opiniões relacionadas ao uso da internet na aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma vez que o grupo de alunos envolvido é marcado pela heterogeneidade de idades, a entrevista mostrou a maneira pela qual esses sujeitos encaram o uso da internet, por exemplo, no dia a dia e no próprio aprendizado de línguas. O roteiro de entrevista está disponível no Apêndice B.

3.4.2 Observação, fotografia e análise documental

As observações ocorreram no mês de abril resultando em um total de quatro encontros (8, 15, 22 e 29 de abril de 2014), de três horas cada um, para a realização da pesquisa. Dessa forma, temos aqui a aplicação de uma Webquest longa (DODGE, 1997) devido ao fato de que sua aplicação e desenvolvimento ocorrem no período de quatro semanas.

Optamos por utilizar a observação participante, uma vez que essa estabelece a inserção do pesquisador dentro do grupo de observados levando-o a observar de forma mais detalhada situações e comportamentos perante o objeto de estudo – a metodologia Webquest. A possibilidade de o pesquisador assumir o papel de membro do grupo/professor de alunos durante o mês de abril possibilitou uma análise mais profunda da realidade acadêmica em que os alunos se encontravam, bem como suas opiniões e posicionamentos acerca dos conteúdos e aulas. Nesse sentido, imergir junto com os alunos para um contexto voltado a utilização da metodologia Webquest foi bastante positivo e produtivo uma vez que essa imersão resultou na compreensão dos desafios, dúvidas e motivações que levaram os alunos a executar a atividade. Além disso, foi possível averiguar a trajetória deles por meio de suas opiniões e dúvidas.

A metodologia voltada à observação participante surgiu em 1978 com Malinowski, o qual a caracterizava como um método capaz de compreender a cultura de um determinado contexto através da imersão, isto é, a convivência do investigador com o grupo investigado cria condições especiais para que esse compreenda as ações, atitudes e questionamentos que existem dentro do grupo.

No caso desta pesquisa, a observação participante será de extrema relevância, pois queremos chegar perto do aluno no momento que este está interagindo com a Webquest Interativa e os colegas. Acreditamos que, assim, poderemos entender melhor o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem de línguas por meio de uma Webquest Interativa. Gil (1999) enfatiza que a observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador chegar ao conhecimento da vida de um determinado grupo a partir de seu interior. Neste estudo, o principal objeto de investigação é a Webquests voltada ao ensino de línguas, porém, para que se possa entender a relevância desta pesquisa é preciso também levar em consideração os sujeitos, seu histórico e contexto de aprendizagem de línguas. Nesse sentido, a observação participante contribui de forma bastante enriquecedora.

A observação participante pode assumir duas formas distintas segundo Gil (1999) – naturais ou artificiais. Neste estudo, estaríamos usando a artificial já que a observadora não faz parte da comunidade de alunos integrando-se ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação. O fato, no entanto, de a pesquisadora já ter sido professora da turma em semestres anteriores, confere à pesquisa também um status de observação natural.

Uma vez que esta investigação busca respostas em relação à hipótese de que o uso de Webquests adaptadas para o ensino de línguas, com base nos três eixos teóricos abordados nesta tese, eleva o índice de satisfação do aluno na execução da atividade, proporcionando condições mais favoráveis para a aprendizagem, utilizaremos o que Gil (1999) chama de “plano de observação”, ou seja, cria-se um plano voltado a pergunta “O que observar?”. Nesse sentido as observações desta pesquisa foram planejadas a partir de uma observação sistemática (GIL, 1999), uma vez que a aplicação de uma Webquest Interativa destinada ao ensino de línguas envolve várias etapas (Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Conclusão) e essas precisam ser analisadas de forma profunda para que possamos compreender de que forma os alunos constroem conhecimento por meio de Webquests de língua. Para a definição das categorias de observação, utilizaremos a técnica conhecida como “dramatismo”, elaborada por Kenneth Burke (apud GIL, 2009, p. 105), o qual considera que tudo na vida pode ser visto como um drama. Dessa forma, o comportamento social pode ser visto a partir de cinco questões:

- (a) Ato. Respostas às questões: O que está acontecendo? Qual é a ação?
- (b) Cena. Resposta às questões: Onde está ocorrendo? Qual o cenário da situação?
- (c) Agente. Resposta às questões: Quem está envolvido na ação e quais seus papéis?
- (d) Agência. Resposta às questões: Como os agentes agem? Quais os meios utilizados?
- (e) Propósitos. Por que as pessoas agem dessa forma? O que eles querem?

O nosso objetivo com as cinco questões voltadas ao comportamento social é compreender de que forma os alunos (em duplas) constroem conhecimento por meio de uma Webquest destinada ao ensino de línguas.

No que se refere ao registro das observações este é realizado no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. Nesta pesquisa utilizaremos também como instrumento de coleta de dados a fotografia a qual será tratada em conjunção com as observações. Este argumento está ancorado nas ideias de Bogdan e Biklen (1994) os quais argumentam que “embora as fotos não possam provar nada de forma conclusiva, quando usadas em conjunção com outros dados podem adicionar novas provas” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 186). Ainda segundo os autores, o uso da fotografia é bastante usado em conjunção com a observação participante com o objetivo de fazer com que o pesquisador lembre e estude detalhes que poderiam ser esquecidos se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para que a reflexão ocorresse. No que diz respeito à análise documental, essa será utilizada para que possamos averiguar as respostas dos alunos em exercícios que envolvem a habilidade escrita e também para que possamos analisar o produto final criado pelos alunos. O foco desta pesquisa centra-se no processo, mas acreditamos que o produto final desenvolvido pelos alunos, bem como os pequenos textos escritos durante o desenvolvimento da atividade, contribuirão de forma significativa para a análise dos dados.

3.4.3 Questionário

Segundo Gil (1999, p. 121) o questionário consiste em uma técnica de investigação “composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, opiniões, sentimentos, comportamentos e valores”. Ainda segundo o autor, o questionário “consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 1999, p. 129). O questionário utilizado nesta pesquisa é do tipo semiestruturado (APÊNDICE C), formado por questões fechadas e abertas e buscou averiguar a opinião dos alunos no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de línguas por meio da Webquest “Back to the Future” (GIL, 1999). As perguntas foram construídas de modo que as respostas proporcionassem parte dos dados requeridos para que esclarecer o problema e a hipótese desta tese. Optou-se por utilizar questões abertas, uma vez que a reflexão por parte dos futuros professores de língua acerca da atividade é de extrema relevância para que possamos traçar estudos futuros sobre o tema. Ademais, as perguntas foram construídas com base nas categorias citadas por Gil (1999): (a) questões sobre atitudes e opiniões; (b) questões sobre comportamentos. Salientamos que algumas perguntas do questionário foram construídas e ajustadas após a aplicação da pesquisa piloto, a qual será tratada na próxima subseção.

O questionário foi aplicado após a participação dos alunos na atividade com o propósito de averiguar dois aspectos fundamentais neste trabalho: (1) se a Webquest em questão tinha promovido a cognição distribuída dos alunos durante a execução das atividades; (2) se a Webquest, desenvolvida por meio da ferramenta ELO Cloud, havia promovido conhecimento de língua aos alunos.

3.4.4 A ferramenta de autoria ELO Cloud

O objetivo desta seção é apresentar as potencialidades da ferramenta de autoria⁴¹ ELO Cloud⁴², bem como argumentar acerca das atividades que podem ser criadas para o desenvolvimento de uma língua estrangeira por meio do referido recurso. Salientamos que a decisão de utilizarmos esta ferramenta para a criação do objeto de estudo desta tese, a Webquest Interativa e Adaptativa, deu-se através de uma conversa informal na qual se levantou o seguinte questionamento: *É possível criarmos uma Webquest no ELO Cloud?* A partir dessa indagação, analisamos as possibilidades de uso e decidimos utilizá-la, pois percebemos que a ferramenta ELO traria um novo olhar quanto aos benefícios linguísticos, bem como uma visão adaptativa para o futuro das Webquests.

O primeiro trabalho (LEFFA, 2013) acerca da ferramenta ELO Cloud foi publicado no ano de 2013 em um evento em Glasgow, na Escócia, o qual reuniu pesquisadores do mundo inteiro no intuito de discutir as práticas relativas ao ensino mediado por computador. Leffa (2013) apresentou a nova versão da ferramenta apontando para as principais características do Elo Cloud – a adaptabilidade e o compartilhamento⁴³. Com o significativo movimento dos Recursos Educacionais Abertos, o termo “aberto” relaciona-se com a ideia de que o recurso está disponível sem nenhum custo para que outras pessoas possam readaptá-lo e reutilizá-lo em diferentes contextos (HILTON; WILEY; STEIN & JOHNSON, 2010). Dentro dessa visão, Leffa acredita que o novo ELO possibilita a expansão da colaboração, facilitando a implementação dos quatro ‘R’s: reusar, redistribuir, revisar e remixar (HILTON *et al*, 2010). O primeiro R, diz

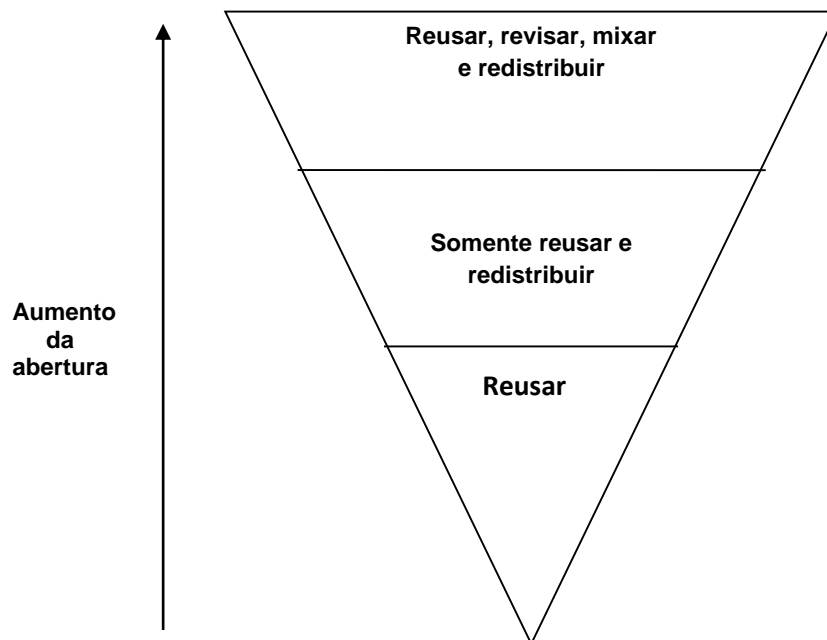
⁴¹ Compreendemos o termo a partir da definição de Leffa (2006), o qual argumenta que uma ferramenta de autoria diz respeito a um programa de computador usado para a produção de arquivos digitais, geralmente incluindo texto escrito, imagem, som e vídeo.

⁴² O termo *Cloud*, de origem inglesa, diz respeito ao conceito de computação em nuvem que se refere à utilização das capacidades de armazenamento de computadores e servidores compartilhados e interligados por meio da internet.

⁴³ O conceito de adaptabilidade é visto aqui como a capacidade do sistema em adaptar-se de acordo com as preferências e limitações dos aprendizes em diferentes contextos de aprendizagem. Partimos do conceito de reusabilidade (WILEY, 2001), que enfatiza a importância do objeto ser não só usado, mas também reutilizado, normalmente envolvendo adaptações. Segundo Leffa (2013), os módulos em uma atividade no ELO Cloud, são pequenos e moldáveis, podendo ser compartilhados, usados, reusados e, principalmente, adaptados pelo professor.

respeito ao nível mais básico de “abertura” segundo os autores, isto é, as pessoas são permitidas a utilizarem parte ou todo o trabalho de acordo com seus próprios objetivos. No que diz respeito ao segundo R, o qual se direciona à redistribuição, ele refere-se ao fato de que as pessoas podem compartilhar seu trabalho com outros sujeitos. O terceiro R, o da revisão, aponta para a questão da adaptação e modificação, ou seja, os sujeitos adaptam o trabalho/objeto de acordo com o seu contexto de uso/aplicação. Já o último R aborda a questão do remix, no qual as pessoas têm a possibilidade de escolher dois ou mais recursos para que outro recurso seja criado (HILTON; WILEY; STEIN & JOHNSON, 2010). A figura abaixo mostra de que forma os quatro ‘R’s contribuem para que o objeto seja mais “aberto”. Comparando com os recursos oferecidos pela nova versão da ferramenta ELO Cloud, concluímos que eles possibilitam uma maior abertura por promover não só o reuso do objeto, mas também sua revisão, mixação e redistribuição.

Figura 7 - Os quatro ‘R’s e o aumento da abertura



FONTE: Adaptado de Hilton, Wiley, Stein & Johnson (2010)

Segundo Leffa (2013), o ELO é um sistema de autoria interativo que o professor utiliza para elaborar atividades para seus alunos. Um sistema

interativo, ainda segundo Leffa (2006), inclui quatro aspectos básicos: (1) o conteúdo que o professor deseja apresentar ao aluno; (2) a maneira como o conteúdo será apresentado; (3) os tipos de *feedback* que serão oferecidos; e (4) as ajudas durante o desempenho dos alunos por meio de dicas e pistas. Nesse sentido, é importante que o professor domine a ferramenta e conheça a sua estrutura para que possa preparar um conjunto de atividades e aplicá-las com seus alunos. Essa aplicação pode ocorrer tanto dentro da instituição de ensino como em outros espaços. Uma vez que as atividades ficam na “nuvem”, os aprendizes podem acessá-las em diferentes momentos e lugares. De acordo com Leffa (2006), essa possibilidade de maior acesso “não substitui o professor, mas amplia sua ação através da máquina” (LEFFA, 2006, p. 4).

No site⁴⁴ da ferramenta ELO Cloud é possível encontramos um tutorial de uso, assim como um manual que aborda suas principais características e potencialidades. Segundo o autor da ferramenta, o ELO Cloud oferece a alunos e professores:

- Compartilhamento de módulos entre professores, reduzindo o trabalho na montagem das atividades.
- Recursos avançados de edição, facilitando a integração entre texto, imagem, som e vídeo.
- Possibilidade de chat durante a elaboração dos módulos, permitindo que os professores troquem ideias e sugestões entre si.
- Um repositório de módulos já prontos, que o professor pode usar para montar suas atividades, introduzindo, ou não, as alterações que achar necessárias.
- Opção para o aluno trabalhar de modo individual, interagindo com a atividade, ou colaborativamente, interagindo com colegas, cada um trabalhando em seu computador.
- Integração de vários módulos em uma única atividade, facilitando a avaliação, e acompanhamento do professor com uma turma de alunos.
- Compatibilidade com diferentes sistemas operacionais (Apple, Windows, Linux, Android) e diferentes máquinas (computador, tablet, netbook).
- Espaço gratuito no site do ELO para armazenamento das atividades elaboradas pelo professor.

⁴⁴ Disponível em < http://www.elo.pro.br/cloud/sosalt_pt/UserManual.htm>

- Possibilidade de reunir diferentes atividades em um curso ou disciplina para o qual os alunos possam enviar seus relatórios individuais de desempenho e comentários, facilitando a consulta em bloco por parte do professor.

A partir das ideias do autor, percebemos que, além da adaptabilidade das atividades existentes e criadas no ELO, a ferramenta também possui recursos avançados de edição, o que facilita, muitas vezes, o trabalho dos professores. Certamente, isso também pode tornar-se dificultoso caso o professor não tenha o conhecimento básico para manusear editores de texto, por exemplo, e por isso comentamos aqui acerca da importância desse conhecimento mínimo para a construção das atividades. Por outro lado, em função da reusabilidade, o docente que não possuiu nenhum conhecimento acerca da criação das atividades pode reaproveitar o material já produzido e utilizá-lo em seu contexto. Acreditamos que este fator englobe algo bastante importante na vida dos professores e das pessoas de uma maneira geral: o tempo. Utilizar o tempo de maneira inteligente em prol do aprendizado dos alunos é fator fundamental no planejamento do docente e de suas atividades. Muitas vezes os professores têm a vontade e o desejo de utilizar materiais interativos em suas aulas, mas por uma questão de tempo ou de não saberem criá-los acabam deixando-os em segundo plano. Nesse sentido, acreditamos que os Recursos Educacionais Abertos, como os que podem ser criados com a ferramenta ELO Cloud destinada ao ensino de línguas, oferece não só a possibilidade de um trabalho voltado aos aspectos linguísticos, mas também a possibilidade de um aumento no número de usuários em função da reusabilidade e adaptabilidade.

Em vista do que foi abordado até aqui sobre a ferramenta de autoria que será utilizada nesta tese, passaremos então a conhecer, na próxima subseção, os tipos de atividades que podem ser criados e recriados a partir dela.

3.4.4.1 Desmontando a ferramenta ELO Cloud

Antes de darmos início aos tipos de atividades que podem ser criados na ferramenta, é relevante destacarmos que há aspectos fundamentais os quais devem ser compreendidos antes de iniciarmos a construção de qualquer

atividade ou módulo. O primeiro aspecto diz respeito aos espaços existentes no ELO – espaço do aluno e espaço do professor. Ao abrir a página inicial, o sistema mostra duas caixas que são direcionadas para esses dois espaços. Ao clicar no espaço do aluno ou do professor, o sistema gera uma pergunta voltada ao cadastramento do usuário. Se a pessoa já possui cadastro, entrará no sistema e usufruirá de todas as ferramentas e potencialidades. Caso o usuário ainda não possua cadastro, há também a possibilidade de “visitar” o sistema na intenção de conhecer o funcionamento da ferramenta. Cabe ressaltar que, ao visitar, alunos e professores ficam limitados na utilização do sistema. A figura abaixo ilustra a página inicial da ferramenta, que mostra de forma bastante clara a distinção entre esses dois espaços, a qual é feita já no momento de abertura da página.

Figura 8 - Página de abertura do ELO CLOUD/Distinção dos espaços do aluno e professor



FONTE: ELO Cloud

Cada espaço é composto de atividades e módulos. O aluno que tiver cadastro no ELO poderá realizar as atividades e interagir com outros colegas. Já o professor cadastrado poderá criar, compartilhar e adaptar as atividades por meio de módulos. Os módulos ficam inseridos dentro de uma atividade específica e podem também ser compreendidos como os tipos de atividades possíveis dentro do ELO (Cloze, Memória, Eclipse, Composer, Vídeo,

Hipertexto, Sequência, Quiz). Digamos que um professor queira desenvolver uma atividade que englobe o tema “preposições” em inglês. Deverá primeiramente preencher informações acerca da atividade (título, palavras-chave, área, faixa etária, nível de dificuldade e se está pronta para uso ou não) e depois, então, adicionar um ou mais módulos⁴⁵ que pertencem à atividade. A figura abaixo ilustra a criação de um material:

Figura 9 - Criando atividades e módulos

■ CRIAR UMA NOVA ATIVIDADE.

Título da atividade: Pronta: Seleção ▼

Palavras-chave: (para facilitar a busca do aluno) Nível de dificuldade: Seleção ▼

Língua: Faixa Etária: Seleção ▼

Módulos usados nesta atividade:

TÍTULO	TIPO
Nenhum módulo foi adicionado a essa atividade ainda.	

www.elo.pro.br/cloud/professor/relatorio.php?id=116#inline_content1

FONTE: ELO Cloud

Como é possível ver na figura acima, o professor cria a atividade e em seguida adiciona os módulos. É possível ainda deletá-los por meio do botão “Deleta Módulo” e importá-los de outras atividades para dentro daquela que está sendo criada por meio do botão “Importa Módulo”. Caso o professor esteja criando uma atividade sobre preposições, por exemplo, e achou a atividade de outro colega interessante acerca do assunto, ele poderá importar o módulo do colega para a sua atividade, adaptando-o se necessário ou reutilizando-o apenas. Salientamos que as atividades importadas, caso sofram alterações,

⁴⁵ Para compreender de forma detalhada a criação dos módulos, é disponibilizado no site um manual com todas as instruções. Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/sosalt_pt/UserManual.htm>

serão mantidas intactas na versão do primeiro autor. Essa ação demonstra a adaptabilidade e reusabilidade do ELO Cloud, além de oferecer ao professor uma gama de módulos acerca do assunto, o qual será abordado de formas diferentes. Desse modo, a ferramenta não só colabora com a adaptabilidade dos módulos, mas também com a variedade de opções com que os materiais poderão ser desenvolvidos, utilizados e adaptados novamente de acordo com o contexto e objetivo de cada autor.

Ainda no que diz respeito à criação de atividades, Leffa (2013) salienta dois aspectos importantes: o planejamento e o conceito de módulo. O primeiro refere-se ao fato de que uma boa atividade requer um bom planejamento, ou seja, é preciso partir de uma temática uniforme com títulos significativos que chamem a atenção dos alunos. Leffa aponta como exemplo uma temática de atividade em que o tema está relacionado com a ação de viajar. Um bom título, na opinião do autor, seria “Vamos visitar o Rio?” ao invés de “A viagem”. Nota-se que o primeiro é mais instigante pelo fato de falar com o interlocutor por meio de uma pergunta convite. No que diz respeito aos módulos, o mesmo acontece. Eles devem possuir títulos motivadores que estarão ligados à temática da atividade. Continuando com o exemplo do tema “viagem”, seriam módulos com títulos interessantes: (1) o que levar na bagagem; (2) Rio, cidade maravilhosa; (3) o que você deve saber sobre o Rio. Seriam títulos nada motivadores e pouco informativos de módulos como: (1) a ida; (2) vídeo; (3) Cloze. De maneira geral, o título do módulo precisa ter significado próprio e independente de sua classificação (Cloze, Quiz, Eclipse, etc) para facilitar a localização das atividades por outros professores (LEFFA, 2013).

O segundo aspecto refere-se ao conceito de módulo. Acreditamos que este deva ser compreendido pelo professor para que se alcancem os objetivos de aprendizagem de línguas. Segundo Leffa (2013), o módulo funciona como uma peça de um jogo de montar que pode ser usada para criar as mais diferentes atividades, isto é, os módulos são objetos de aprendizagem utilizados para montar uma atividade de aprendizagem. Em linhas gerais, o “todo” seria a atividade e “as partes”, os módulos.

Outro aspecto, o qual julgamos de extrema importância na ferramenta, é o *feedback*. A construção de *feedback* no ELO no Módulo Quiz dá-se por meio de três tipos: genérico, situado e progressivo. Segundo Leffa (2013), o uso

adequado dos três tipos simula a interação professor-aluno, bem como auxilia no desempenho do aluno por meio de pistas. O *feedback* genérico informa ao aluno se a sua resposta está correta ou incorreta sem explicar a razão do erro ou acerto. Expressões do tipo “Muito bem!” e “Tente outra vez” são bem comuns, que não ajudam muito. O *feedback* situado ocorre quando o retorno é dado a partir do que o aluno escreveu, usando elementos que estão em sua resposta (LEFFA, 2013). Neste tipo, o professor apresenta mais de uma opção incorreta e explica porque a resposta não é a correta. Leffa explica este *feedback* de maneira mais clara através do seguinte exemplo: imaginemos uma atividade com foco na leitura, a qual aborda o seguinte texto: “Anna Jarvis, que criou o dia das mães, gostaria que déssemos a elas um cravo branco; ela acreditava que ele significava a pureza do amor materno”. A pergunta feita aos alunos seria: *De acordo com Anna Jarvis, que presente devemos dar para as mães no seu dia?* O professor, ao criar a atividade, deve pensar nas possíveis respostas e criar chaves que poderão ser corretas ou incorretas. Neste exemplo seriam:

Chave 1 (incorreta): flor

Feedback situado: Você respondeu que devemos dar flores, mas há uma resposta melhor. Tente novamente, por favor.

Chave 2 (incorreta) cravo

Feedback situado: Você respondeu que devemos dar um cravo, mas faltou um detalhe importante. Tente novamente, por favor.

Chave 3 (correta): cravo branco

Feedback situado: Certo! Devemos dar um cravo branco. Essa é a cor que simboliza a pureza do amor materno.

O terceiro *feedback*, o progressivo, envolve uma sequência de pistas que são sugeridas gradualmente ao aluno para cada resposta incorreta (LEFFA, 2013). O uso de pistas é relevante neste tipo, pois são elas que levarão os estudantes a escrever a resposta adequada. Ao abordar o *feedback* progressivo, Leffa (2013) sugere algumas pistas e estratégias que podem ser utilizadas em atividades envolvendo a leitura em língua estrangeira:

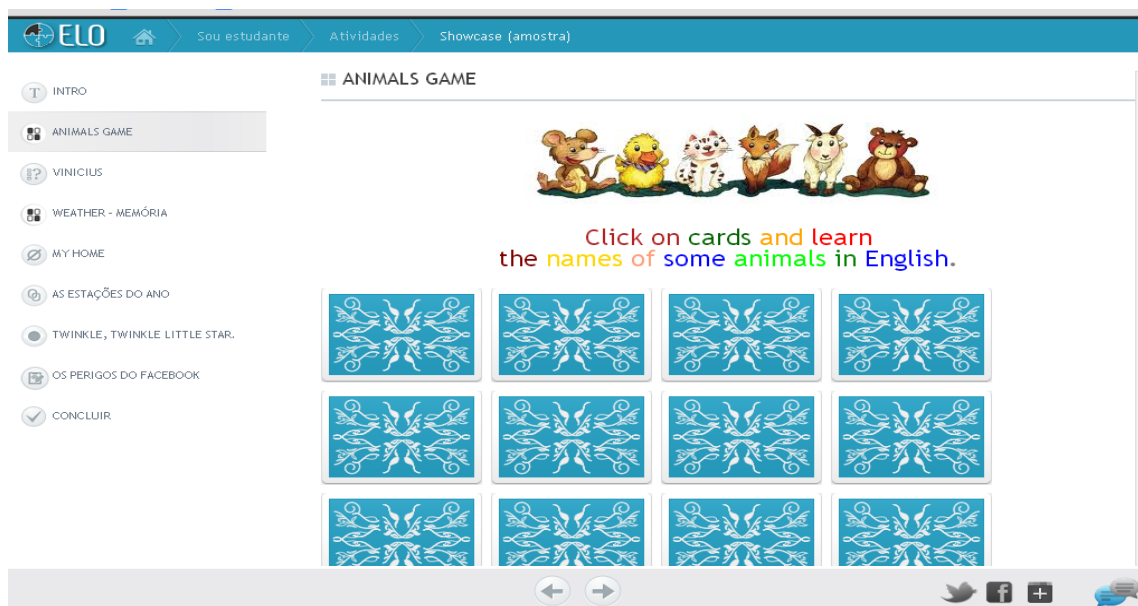
- Dica 01: Concentre-se nas palavras em negrito.
- Dica 02: Veja as ilustrações mostradas no texto: onde se vê gente carregada de bagagens?
- Dica 03: Olhe as palavras parecidas com o português: elas não lhe dão uma pista?
- Dica 04: Concentre-se no segundo parágrafo do texto.

Até aqui, foi possível compreender melhor alguns aspectos que envolvem a ferramenta de autoria ELO e que são relevantes para que entendamos a criação dos diferentes módulos, os quais serão apresentados a seguir.

3.4.4.1.1 O módulo Memória

O módulo Memória, também chamado de associação, “consiste em encontrar pares de itens pertencentes a duas listas diferentes e ligados entre si por um critério” (LEFFA, 2006, p. 18). Ainda segundo o autor, esses itens podem ser apresentados por meio de sons, figuras, imagens, palavras e animações. Em linhas gerais, a atividade ocorre como em qualquer jogo da memória, em que o aluno vai virando as cartas até encontrar os pares. No que diz respeito ao aprendizado de línguas, este módulo proporciona o aprendizado da língua a partir de diferentes formas: é possível desenvolver atividades que focam um determinado campo semântico; atividades de escuta em que o aluno associa o som ao texto; atividades que priorizam os verbos de ação por meio de animações e texto; atividades que focam perguntas e respostas a partir da associação texto-texto (LEFFA, 2013). Outras associações são também possíveis, desde que o professor possua objetivos específicos com foco na aprendizagem. A figura abaixo ilustra o módulo memória.

Figura 10 - Exemplo do módulo Memória



FONTE: ELO Cloud

Este módulo tem como objetivo o desenvolvimento do vocabulário de animais na língua inglesa por meio de associações entre texto e imagem. Nota-se que o jogo da memória não acaba por si só, uma vez que é possível adicionar figuras ou textos escritos no cabeçalho da atividade como forma de input.

3.4.4.1.2 O módulo Cloze

O módulo Cloze “consiste basicamente em retirar algumas palavras de um texto e solicitar ao leitor que recupere essas palavras” (LEFFA, 2006, p. 14). Este tipo de atividade é bastante comum nas avaliações de ensino que focam a compreensão de leitura na língua-alvo. Segundo Leffa (2006), a atividade Cloze será significativa se o texto for lacunado nos locais adequados, dessa forma, dando condições aos alunos de encontrar as palavras certas. A figura abaixo mostra um exemplo de Cloze que foca o uso correto das expressões “a”, “à”, “há” ou “as”.

Figura 11 - Exemplo do módulo Cloze

FONTE: ELO Cloud

Na imagem acima, podemos ver que esta é uma atividade que envolve o preenchimento de lacunas. Entretanto, o Módulo Cloze também oferece outras possibilidades de acordo com Leffa (2006, p. 15):

- Definições. O aluno lê uma definição e preenche com a palavra que está sendo definida. Jogos de adivinhação do tipo “o que é, o que é” também podem ser incluídos.
- Questões gramaticais. Há inúmeras possibilidades: completar o texto com os verbos nos tempos adequados; usar as preposições corretas; completar com prefixos, sufixos; distinguir palavras homófonas (“conserto” ou “concerto”) etc.
- Descrição de personagens. Nomes famosos da atualidade, da História ou de um romance lido pelos alunos devem ser recuperados a partir da descrição de suas características físicas, psicológicas ou mesmo por suas ações.
- Diálogos. O aluno completa as falas de um personagem, palavras ou frases inteiras.
- Palavras-chave. O aluno lê um texto e tenta recuperar as palavras-chave que foram retiradas

3.4.4.1.3 O módulo Eclipse

Também conhecido como módulo de recuperação de palavras, o Eclipse consiste na recuperação, palavra por palavra, de um texto oculto, na sua totalidade ou em parte (LEFFA, 2006, p. 12). Atividades que envolvem a ação de completar letras de música são bem comuns neste tipo de módulo, especialmente se a música possui expressões ou palavras que se repetem. Neste caso, quando o aluno digita uma palavra que se repete, a palavra é automaticamente exibida nos lugares em que se encontra na música. Caso o aluno tenha muita dificuldade, ele também tem a opção “dica” que o auxiliará na construção da palavra. Abaixo apresentamos um exemplo do módulo Eclipse:

Figura 12 - Exemplo do módulo Eclipse

FONTE: ELO Cloud

No exemplo acima, temos um tipo diferente de atividade no módulo Eclipse, o qual envolve a recuperação de um texto por meio de figuras. Este é um outro exemplo de atividade possível no módulo que vai além do ditado

musical. Leffa (2006, 2013) sugere ainda outras possibilidades de uso do Eclipse: (1) descobrir diferenças; (2) traduzir um texto; (3) recuperar um resumo; (4) retirar palavras de um texto; (5) compor listas de vários tipos; (6) reconstruir um diálogo. O autor ainda salienta que a atividade de Eclipse não pode ser compreendida como uma atividade de Cloze. Mesmo sendo similares, os módulos possuem objetivos diferentes. Enquanto que no Eclipse o aluno recupera o texto inteiro, no Cloze ocorre o contrário, uma vez que a maior parte do texto é dada ao aluno, isto é, o Cloze parte de uma recuperação localizada e o Eclipse de uma recuperação aleatória.

3.4.4.1.4 O módulo Sequência

O módulo Sequência consiste na fragmentação de um texto em várias partes e depois apresentado ao aluno de modo aleatório para que seja montado na ordem correta (LEFFA, 2006, p. 16). Abaixo ilustramos o módulo com uma atividade na qual os alunos devem colocar um diálogo entre a avó e a neta na ordem correta:

Figura 13 - Exemplo do módulo Sequência

FONTE: ELO Cloud

Segundo Leffa (2013), o módulo Sequência possibilita também outros tipos de atividade que vão além da reordenação de diálogos:

Instruções: Muitas sequências de instruções devem ser seguidas numa determinada ordem para funcionar corretamente: como votar na urna eletrônica, instalar um programa no computador, montar um aparelho, retirar dinheiro do caixa eletrônico, comprar um hambúrguer no drive-through etc.

Linha de tempo: Ordenar uma sequência de eventos históricos em ordem cronológica, com diversos níveis de dificuldade e abordando diferentes tópicos - invenções, história do automóvel, modelos de computador etc.

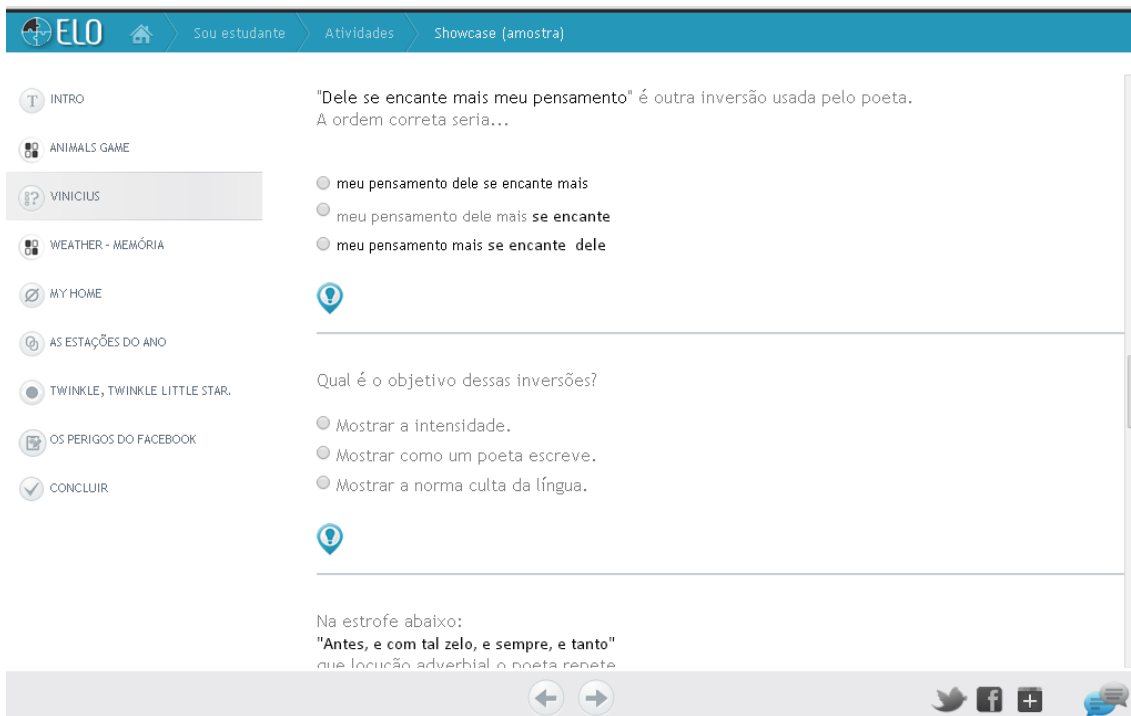
Campo semântico: Há inúmeras possibilidades - ordenar uma lista de objetos (do maior ao menor, do mais rápido ao mais lento, do mais bonito ao mais feio, do mais caro ao mais barato, do mais sofisticado ao mais simples); uma lista de expressões (da mais polida à mais direta, da mais frequente à mais rara); ações e habilidades (da mais fácil à mais difícil de executar, da mais perigosa à mais segura, da mais sofisticada à mais simples, da mais inteligente à mais estúpida); características de pessoa, animal ou objeto (da mais desejável ao menos desejável); etc.

3.4.4.1.5 O módulo Quiz

O módulo Quiz, também conhecido como atividade de Múltipla Escolha, é bastante utilizada por professores das mais diversas áreas. No que tange ao ensino de línguas, esse tipo de avaliação é positivo uma vez que possibilita ao aluno “estabelecer distinções finas entre áreas próximas do conhecimento, que muitas vezes podem passar despercebidas para o aluno” (LEFFA, 2006, p. 19). No que tange a construção das atividades de múltipla escolha, Leffa argumenta que geralmente esta é composta de uma parte introdutória, que envolve uma pergunta, e uma parte complementar, que engloba as alternativas. Geralmente, há uma resposta certa, mas isso não descarta a possibilidade de haverem mais

respostas corretas. Tudo dependerá do tipo de pergunta e dos objetivos de aprendizagem do professor. Abaixo ilustramos um exemplo do módulo Quiz:

Figura 14 - Exemplo do módulo Quiz



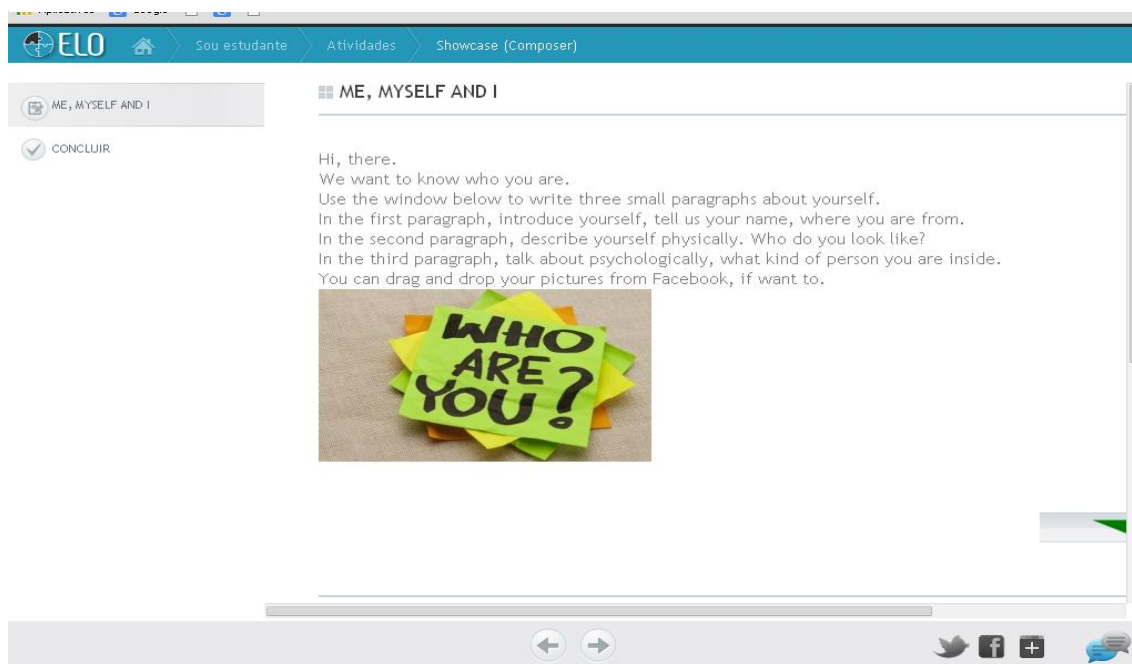
FONTE: ELO Cloud

A atividade acima teve como objetivo a interpretação de texto por meio de um poema e notam-se os objetivos de aprendizagem referentes à língua a partir das perguntas desenvolvidas pelo professor. Cabe salientar que para cada pergunta deve haver um *feedback* que se enquadrará nos três tipos de mencionados no item 1.4.1. Leffa (2006, 2013) sugere algumas possibilidades de uso do módulo Quiz, as quais incluem atividades de compreensão de texto, figuras, gráficos, instrumentos, perguntas de identificação e reescrita.

3.4.4.1.6 O módulo Composer

O módulo Composer foi criado na tentativa de potencializar o ELO a partir de um módulo que possibilitasse a habilidade de escrita livre por parte dos alunos. O mais interessante é que essa escrita não só envolve a digitação do texto, mas também possibilita que o aluno crie um texto multimodal com imagens, links e hiperlinks. Acreditamos que essa possibilidade amplia a noção de escrita por parte dos alunos, bem como auxilia na promoção da criatividade por meio da construção de textos que envolvem cores, imagens, estrutura e design. Abaixo ilustramos uma atividade do módulo composer:

Figura 15 - Exemplo do módulo Composer



FONTE: ELO Cloud

O objetivo da atividade acima é motivar o aluno para que ele escreva um pequeno texto de três parágrafos, em língua inglesa, falando de si, suas informações pessoais, características físicas e pessoais. Além do texto escrito, o aluno pode adicionar fotos das redes sociais para completar a postagem. É relevante comentarmos que o aprendiz só conseguirá postar seu texto se estiver cadastrado no ELO. Uma vez cadastrado, ele posta seu texto e ainda vê a

produção dos outros colegas, dessa forma, possibilitando comentários acerca da escrita dos outros estudantes. O professor pode mediar às postagens comentando sobre o texto de cada aluno. Nesse sentido, acreditamos que essa forma de compartilhamento ajuda de maneira significativa na construção coletiva do conhecimento de uma língua, uma vez que, ao ver os erros e acertos dos outros colegas, os alunos se corrigem, possibilitando um melhor desenvolvimento da escrita. A partir de nossas práticas acerca do módulo composer, sugerimos alguns tipos de atividades que podem ser desenvolvidas com foco na habilidade escrita dos alunos: (1) a criação de práticas de escrita relacionadas com o mundo real dos alunos, como e-mails, página pessoal e postagens em redes sociais; (2) a criação de textos a partir de imagens, em que o professor posta uma imagem e o aluno escreve o que vê a partir dela com base em algum vocabulário específico; (3) criação de textos multimodais, que proporcionam ao leitor uma leitura não linear a partir de hiperlinks que o levará a outros textos; (4) criação de atividades com propósitos comunicativos, como o desenvolvimento de propagandas e anúncios, por exemplo.

3.4.4.1.7 O módulo Hipertexto

Segundo Leffa (2013), este módulo permite a elaboração de páginas de Hipertexto para as atividades e não tem o núcleo interativo, possibilitando, assim, aos construtores de atividades maior flexibilidade na criação de páginas através de texto, imagens, vídeos. O autor ainda comenta que o hipertexto possibilita a criação de outras ferramentas de ensino, como é o caso das Webquests. Lembramos que nesta tese a nossa proposta vai além das Webquests criadas em páginas da Web, uma vez que tentaremos agregar os módulos do ELO Cloud na intenção de propor Webquests que realmente foquem no ensino de línguas. Ainda acerca do Hipertexto, este possibilita que o aluno, ao clicar em determinado link, visualize a página dentro do ELO, isto é, o link não abrirá em outra página fora da ferramenta, o que facilita bastante o desenvolvimento das atividades. É como se tudo pertencesse a um único lugar. Abaixo apresentamos um exemplo do módulo hipertexto:

Figura 16 - Exemplo do módulo Hipertexto

The screenshot displays the ELO Cloud interface. At the top, a blue navigation bar contains the ELO logo and a breadcrumb trail: 'Sou estudante' > 'Atividades' > 'Exemplos de hipertexto'. On the left, a sidebar lists three items: 'LEITURAS INTERESSANTES - PARA PROFESSORES', 'PORTAIS E ATIVIDADES NA WEB PARA POTENCIALIZAR O SEU APRENDIZADO. CLIQUE E APROVEITE!' (highlighted), and 'CONCLUIR'. The main content area features a header: 'PORTAIS E ATIVIDADES NA WEB PARA POTENCIALIZAR O SEU APRENDIZADO. CLIQUE E APROVEITE!'. Below this is a graphic with Uncle Sam, the British flag, and the American flag, with the text 'EU ESTUDO INGLÊS' and 'E VOCÊ?'. The main heading reads: 'LINKS PARA VOCÊ APRIMORAR SEUS CONHECIMENTOS DA LÍNGUA INGLESA'. A list of links follows: 'BBC LANGUAGES', 'PODCASTS', 'LIVEMOCHA', 'BUSUU', 'LEARN AMERICAN', 'ENGLISH ONLINE', and 'WE SPEAK'. A red prompt asks: 'Você gosta de jogos? Que tal checar o link abaixo?' followed by a 'Games Zone' link. The bottom of the page has navigation arrows and social media icons.

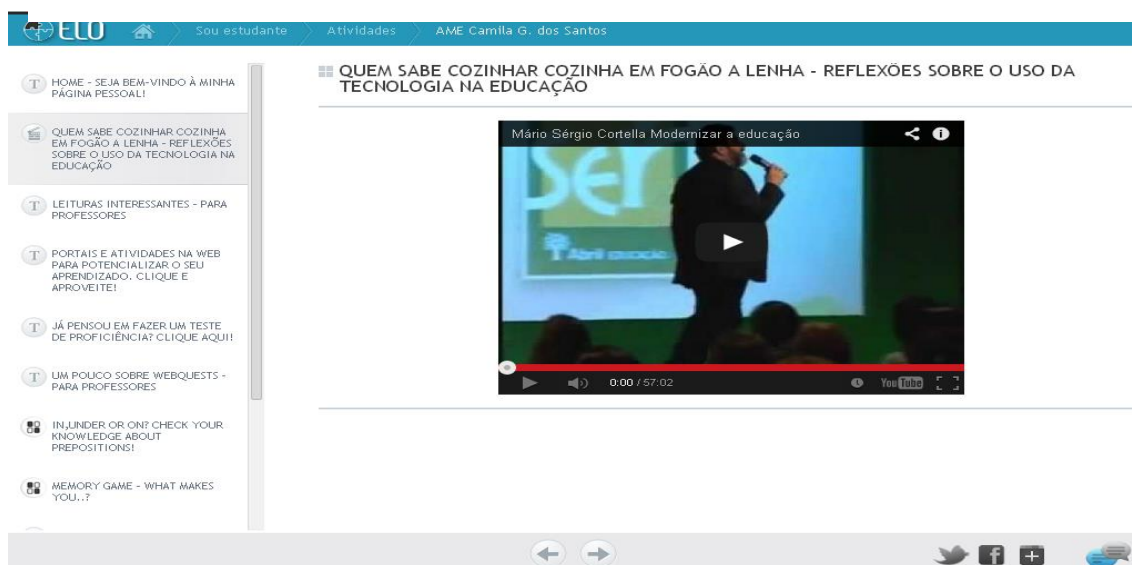
FONTE: ELO Cloud

Acreditamos que o módulo de hipertexto auxiliará de forma significativa nas atividades que envolvem a pesquisa na Web. Tanto no que diz respeito às pesquisas orientadas quanto às pesquisas mais livres. Além disso, pensamos que o hipertexto também pode vir a colaborar para a criação de planos de ensino das instituições com os projetos e leituras a serem desenvolvidos durante um determinado semestre ou até mesmo no ano letivo. Essas leituras podem ser disponibilizadas por meio de links (se o texto estiver *online*), o que já facilita para o aluno. Com isso, o ELO Cloud pode ir além do aprendizado do discente, facilitando também o planejamento do professor, que estará disponível, fazendo com que outros docentes utilizem leituras interessantes adaptando-as para o seu contexto de ensino.

3.4.4.1.8 O módulo Vídeo

Segundo Leffa (2013), este módulo é oferecido por ser uma maneira rápida e fácil de introduzir vídeos nas atividades. Nesse sentido, o vídeo pode ser utilizado como uma introdução do tema a ser discutido ou até mesmo durante o desenvolvimento ou conclusão/fechamento de uma atividade. Leffa comenta que, por ser um módulo independente, tem a limitação de não permitir integração com texto e imagens na mesma página. Caso o professor não queira utilizar o vídeo de maneira individualizada, deverá, então, inseri-lo em um módulo e não como módulo (LEFFA, 2013). Abaixo apresentamos um exemplo como “módulo independente”:

Figura 17 - Exemplo do módulo Vídeo



FONTE: ELO Cloud

Como abordado anteriormente, o módulo Vídeo pode ser utilizado a qualquer momento durante a atividade, dependendo do objetivo do professor. Lançamos algumas sugestões de uso que podem ser bastante enriquecedoras no contexto de ensino e aprendizagem de línguas: (1) abertura de uma aula, a qual envolve um “aquecimento” para o conteúdo e vocabulário que será trabalhado; (2) o vídeo como motivador de discussão, em que os alunos assistem e discutem as ideias principais, assim, até gerar um debate com suas próprias

opiniões; (3) o vídeo como tutorial, em que os alunos assistem à produção de alguma ferramenta como o Prezi, por exemplo, para alcançar o resultado da atividade. O vídeo como tutorial funciona bem nas atividades que possuem como objetivo a criação de algum produto/resultado por meio de ferramentas que possuem tutoriais *online*.

Esta seção teve como objetivo apresentar as características e possibilidades da ferramenta ELO, uma vez que a Webquest desenvolvida nesta pesquisa é construída a partir dela. Como mencionamos no início desta seção, a escolha da ferramenta ELO Cloud deu-se a partir de uma análise das suas possibilidades e a partir da ideia da adaptabilidade, fazendo com que as Webquests tornem-se mais “vivas” e adaptáveis.

3.5 A PESQUISA PILOTO

A pesquisa piloto foi utilizada nesta investigação como uma estratégia metodológica que auxilia na validação da Webquest desenvolvida e sua aplicação. Queríamos fazer um teste antes da aplicação na turma alvo para poder, posteriormente, criar as perguntas do questionário, analisar de que forma a coleta de dados seria mais significativa e tratar de possíveis modificações que pudessem ocorrer na Webquest “Back to the future”. A partir dessa prática foi possível levantar algumas hipóteses e questionamentos em relação a aplicação e também a criação da Webquest destinada ao ensino de línguas.

Foram observados dois alunos do Curso de Letras Português Inglês de uma universidade de Pelotas, Rio Grande do Sul – um do sexo masculino (40 anos, Aluno 1- A1) e outro do sexo feminino (23 anos – Aluno 2 – A2). Ambos cursando o quinto semestre do curso. O piloto ocorreu no mês de março de 2014, totalizando 10 horas aula. Assim, como descrito no item 2.3 deste capítulo, o projeto piloto ocorreu na mesma sala onde o segundo grupo realizaria a atividade e a única diferença foi o total de horas para o desenvolvimento da Webquest.

Para a coleta de dados utilizamos uma entrevista inicial a qual buscou averiguar a relação dos alunos sobre o uso das tecnologias no dia a dia e no aprendizado da língua inglesa. Durante a aplicação da Webquest utilizamos o instrumento “observação”, o qual possibilitou averiguar as ações e reações dos alunos durante o processo de realização da Webquest, e, após o trabalho com Webquest, entregamos aos alunos uma folha, onde os alunos tinham que discorrer livremente sobre a experiência de participar de uma atividade Webquest apontando benefícios e limitações. Optamos por não utilizar aqui a observação sistematizada, pois o objetivo era analisar, a partir de um ponto de vista mais geral, o sentimento dos alunos acerca da atividade como um todo. As respostas dos alunos ajudaram, posteriormente, de forma bastante expressiva na construção do questionário e na construção de um plano sistematizado de observações.

Realizamos, primeiramente, uma entrevista para checar suas opiniões e experiências com o uso das tecnologias no ensino e ensino e aprendizagem de línguas e ambos estavam familiarizados com o uso da internet para atividades diárias (e-mail, redes sócias, vídeos) e também para o aprendizado de línguas:

Gosto das redes sociais e principalmente o Google, os jogos. O que eu mais fico na internet é nessas coisas. E tem redes sociais uma que descobri esses dias e que ajuda bastante no inglês, o Duolingo. (A2)

Eu uso a internet muito para baixar filmes, pra baixar músicas, para ler matérias sobre música, literatura, não tenho dificuldade em não localizar as coisas. (A1)

Este perfil é bastante importante, uma vez que o aluno que participa de uma atividade Webquest deve possuir conhecimentos básicos como clicar em links e fazer uma pesquisa selecionada. Se o aluno não usa a internet no seu dia a dia, a utilização da metodologia pode se tornar um tanto difícil o que, conseqüentemente poderá levá-los a desmotivação.

No que diz respeito às observações feitas durante o desenvolvimento da atividade foi possível notar aspectos relacionados a: (a) ações dos alunos referente a tarefa enigmática; (b) ações dos alunos referente a ferramenta ELO Cloud e as etapas da Webquest; (c) interação entre aluno, professor e computador; (d) possibilidades de aprendizado da língua inglesa. Abaixo apresentamos essa análise por meio de uma tabela. Optamos aqui pelo uso da

tabela, uma vez que não se objetiva com esta pesquisa piloto fazer uma análise exaustiva dos dados, mas apenas compreender de forma mais abrangente aspectos positivos e negativos que poderão ser modificados para serem aplicados na turma alvo.

Quadro 4 - Observações realizadas durante a pesquisa piloto

Aspectos observados	Possibilidades	Limitações
(a) Ações dos alunos referentes a tarefa enigmática	<ul style="list-style-type: none"> alunos motivados com a tarefa; alunos pensam juntos para desvendar a tarefa; 	<ul style="list-style-type: none"> os alunos gastaram muito tempo para descobrir a tarefa enigmática;
(b) Ações dos alunos referentes a ferramenta ELO Cloud	<ul style="list-style-type: none"> alunos com reação positiva ao ver um feedback instantâneo; utilizaram de forma significativa as “dicas”; o conteúdo das atividades por meio do Elo Cloud pareceu bastante motivador; busca pelos sites que estavam disponíveis nas mini-tarefas do ELO Cloud. 	<ul style="list-style-type: none"> os alunos pareciam perdidos na escrita e envio dos textos e também na inserção de imagens; o jogo da memória com muitas cartas e informações dificultou a realização por parte dos alunos; não leem atentamente as instruções da atividade não prestam atenção no feedback de cada desafio (mini-tarefas)
(c) Interação entre aluno- professor-computador	<ul style="list-style-type: none"> alunos pensam juntos, mas apenas um digita; pedem auxílio ao professor, ao colega e ao computador (através de outras ferramentas); é fundamental a participação do professor no momento das instruções de cada passo; 	<ul style="list-style-type: none"> alguns alunos ficavam meio constrangidos em perguntar para o professor; Se não entendiam a atividade tentavam fazer de acordo com o próprio entendimento.

(d) Possibilidades de aprendizado da língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> • fazem uso de estratégias linguísticas para a resolução da tarefa e das mini tarefas; 	<ul style="list-style-type: none"> • utilização do Google tradutor nas atividades que envolvem a competência escrita;
	<ul style="list-style-type: none"> • percebem o input linguístico e o foco comunicativo; 	<ul style="list-style-type: none"> • não se comunicam entre si na língua-alvo;
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizam o dicionário 	

FONTE: Autora

No que diz respeito ao item (a) ficou bastante evidente que a tarefa enigmática foi motivadora, por englobar certo suspense acerca da real tarefa da Webquest que só apareceria no feedback da atividade. Os alunos pareceram curiosos e com vontade de descobrir o mais rápido possível do que se tratava o tema. Porém, percebemos que os alunos gastaram boa parte do tempo da aula na execução dessa atividade – 25 minutos. A tarefa da Webquest “Back to the future” foi criada para ser realizada em 10 ou 15 minutos, mas é claro que isso depende muito do contexto e do nível linguístico dos alunos. Mesmo estando em um nível intermediário da língua inglesa, os alunos demonstraram ter muitos problemas de vocabulário, por exemplo.

No que diz respeito ao item (b) notamos que os alunos gostaram de receber feedback positivo durante a atividade. E quando recebiam algum feedback negativo, como é o caso das atividades de Quiz e Eclipse, se mostravam ainda mais motivados para chegar a resposta certa. A expressão “É isso aí!” após o feedback foi observada duas vezes, seguida de sorrisos por parte dos alunos. Esta reação fez que com pensemos na importância desse tipo de feedback e também na possibilidade de ele ser um diferencial nas Webquests de língua. As “dicas” proporcionadas em algumas atividades do ELO também auxiliaram os alunos de forma significativa. Em vários momentos percebeu-se que os alunos tinham dificuldades quanto a resposta certa da atividade e as “dicas” funcionaram como uma energia extra para seguir em frente. O aluno A2 comentava “Vai na dica”. Na atividade de escuta que envolvia a música do Pink Floyd o aluno A2 comentava “Pede a dica e tentamos inferir com a primeira letra”. Outro que chamou a atenção foi a pesquisa realizada pelos alunos na internet.

A Webquest “Back to the future” trouxe muitos destes sites no feedback dos desafios com o intuito de conectar essas com a busca pelas informações da tarefa final. Notou-se que os alunos pesquisavam e ficavam bastante atentos na questão da escolha e seleção dos dados para a apresentação final. De maneira geral, a forma como as atividades foram organizadas no ELO Cloud pareceu orientar os alunos para a tarefa final. Entretanto, notou-se que os alunos tinham dificuldade em lidar com a questão de envio de textos e na incorporação de imagens na atividade escrita. Além disso, notamos que, após o término dos primeiros desafios, os alunos fechavam a aba do feedback sem se quer ler o texto escrito o qual trazia os sites que deveriam ser navegados. Esta prática será revista na pesquisa com o segundo grupo, uma vez que o feedback na Webquest de língua, não só aponta o acerto ou o erro, mas também estimula a continuação da pesquisa, por meio de sites, que os levará ao objetivo final da tarefa. Pensamos que, talvez, essa instrução não foi dada no início da Webquest e, portanto, acreditamos que um momento dedicado a organização e funcionamento da Webquest, incluindo o feedback, deve ser acrescentado e enfatizado para os alunos.

No que se refere ao item (c), (interação entre aluno, professor e computador), percebemos que os alunos, por estarem em duplas e terem que fazer uma atividade dividindo a mesma tela, fizeram uso de diferentes interações. De uma maneira geral, ambos pensavam na resolução da atividade, mas um digitava. Às vezes, o aluno que digitava trocava de lugar com o outro para que esse também pudesse digitar. A interação aluno-computador é muito importante na Webquest. Notamos que a interação dos alunos em relação ao conteúdo e as ferramentas que a Webquest proporcionava pareceu bastante significativa. Em uma Webquest, normalmente, os recursos que o aluno possui para atingir o objetivo se dá a partir dos sites a serem navegados. O ELO Cloud, além de possuir estes recursos, isto é, a possibilidade de links que direcionam os alunos para os sites, também possibilita que os alunos interajam com outros recursos (atividades) que são direcionados ao aprendizado de línguas e que vão além da busca por informações nos sites. Essa ideia pareceu-nos apropriada para a discussão acerca da Distribuição Cognitiva e, portanto, decidimos construir um questionário com perguntas mais específicas acerca do assunto para ser aplicado com o segundo grupo. Outro ponto que chamou a atenção foi a

participação do professor no processo. Percebeu-se que este foi bastante requisitado por meio de perguntas sobre vocabulário, estruturas e instruções. Por outro lado, percebemos que nas duas últimas aulas os alunos já não faziam tanto “uso” do professor, pois estavam mais confortáveis em relação ao funcionamento da Webquest a partir do ELO. Acreditamos ainda que uma Webquest interativa destinada ao ensino de línguas possui não só a presença de um professor, mas também a presença desse ou de outro professor por meio dos feedbacks dados ao longo do processo. É como se os alunos fossem auxiliados o tempo todo – através da interação humana e não humana. Essa ideia também remete a Cognição Distribuída ou Compartilhada que será mais bem analisada a partir dos resultados do segundo grupo. Um dos problemas que notamos neste item foi o fato de dos alunos quererem fazer a atividade sem entender claramente as instruções. Isso ocorreu no primeiro jogo da memória, onde eles deveriam checar, primeiramente um site com informações sobre a origem dos alimentos e depois realizar o jogo da memória que estava ligado com as informações do site. Os alunos, talvez por timidez, não perguntaram ao professor, e comentaram que acharam difícil o jogo. O aluno A1 comentou: “Como a gente vai saber essas informações sobre comida?” sem ao menos ler que as informações estavam no site indicado. Cabe aqui uma atenção acerca da importância do professor checar se as instruções da Webquest foram bem esclarecidas. Só assim o aluno poderá tirar proveito das atividades no que diz respeito à busca pelo conhecimento.

No que diz respeito ao aprendizado de línguas, item (d), notamos o potencial que as Webquests de línguas desenvolvidas a partir do ELO Cloud podem oferecer. O primeiro aspecto foi a questão do *input* linguístico. O entendimento do que era pra fazer em cada mini tarefa com o objetivo de alcançar a tarefa final foi um desafio para os alunos. E tomamos a palavra desafio aqui como algo positivo, pois eles buscaram e pesquisaram acerca do assunto. Durante o jogo da memória, por exemplo, as cartas não viradas possuem a palavra “EAT” a qual se refere ao tema do desafio – comida. A aluna A2 fez o seguinte comentário ao olhar para as cartas “Quantos EAT”. Ao fazer a busca por informações que seriam selecionadas para o produto final da atividade, o aluno A1 comentava: “Que legal! Essas informações sobre Pelotas eu conhecia em Português, mas não em Inglês”. Ao escrever uma notícia de

jornal percebemos que os alunos utilizaram os tempos verbais adequados e faziam pesquisas na Web acerca do tema a escrever: A1 “Temos que voltar nos sites e escolher uma matéria para escrever a notícia”. Notamos que durante a escrita os alunos se ajudavam dando opiniões sobre o tópico e estrutura. Nesse sentido, coube a reflexão sobre a importância de ligar tarefas comunicativas que envolvam o aprendizado de línguas no processo de desenvolvimento de uma Webquest. Fica a impressão de que devemos perceber a Webquest de língua como uma tarefa comunicativa maior composta de outros desafios (mini tarefas) que também focam o aprendizado de línguas. Notamos também que os alunos fizeram bastante uso do dicionário em papel e, portanto, decidimos acoplar na Webquest dicionários online para que os alunos fizessem uso. Embora, o aprendizado da língua tenha se dado de maneira positiva, notamos que em algumas etapas os alunos utilizaram de forma bastante intensa o Google tradutor. Embora não sejamos contra ao uso da ferramenta, que, se bem usada pode trazer benefícios ao aprendizado da língua-alvo, notamos, que os alunos estavam apenas copiando e colando as frases. Isso na nossa visão, não implica no desenvolvimento das habilidades linguísticas e vai de encontro ao propósito das Webquests, que valoriza o trabalho coletivo na busca pela transformação das informações em conhecimento. Dessa forma, pensamos que esta questão deve ser revista na aplicação com o segundo grupo para que os alunos possam aproveitar o que a atividade proporciona em prol de uma aprendizagem significativa.

O terceiro instrumento que utilizamos na pesquisa piloto apresentou subsídios importantes para que sigamos em frente com a nossa proposta de criação de uma Webquest Interativa voltada ao aprendizado de línguas. Pedimos aos alunos que respondessem a seguinte questão: *Comente suas impressões acerca da Webquest “Back to the Future” no ensino e aprendizagem da língua inglesa.* Abaixo é possível verificar o parágrafo construído por cada aluno a partir de suas percepções. Salientamos que as questões que julgamos essenciais nesta pesquisa foram destacadas em negrito para posteriores comentários.

Um dos principais pontos positivos de trabalhar inglês em uma Webquest é a **forma contextualizada**, diferente da sala de aula. **Fomos aprendendo inglês realizando outras atividades** (não exercícios focalizados na gramática, por exemplo). Como futura

professora de inglês eu usaria esse recurso em sala de aula, pois foge da forma convencional como o inglês é ensinado. (A1)

É uma atividade que **depende totalmente do aluno focar a sua atenção**, baixar a cabeça e muita atenção. Trabalha **assuntos atuais** mesclando com a cultura popular “música e filmes”, ótimo, pois é **atrativo**. **Palavras chave e a introdução auxiliam o trabalho com a língua de forma simples e objetiva**, como é feito em jogos de Nintendo e Playstation. O processo é muito bem elaborado, gostei da forma como foi exposta a origem dos alimentos, **o método de ensino parece bem elaborado e proveitoso para aluno e professor**. Só achei que **o tempo curto prejudicou algumas atividades**. (A2)

3.5.1 Considerações feitas após a pesquisa piloto

O estudo piloto foi essencial para o desenvolvimento desta tese, uma vez que apontou aspectos importantes relacionados tanto com a criação da Webquest quanto o processo de aplicação. Dentre estes aspectos citamos:

- a importância do contexto/contextualização na criação de uma Webquest
- a aprendizagem da língua por meio de atividades (mini tarefas/desafios) onde o uso da gramática é feito de maneira indutiva
- responsabilidade de aprendizagem por parte do aluno, ou seja, o aluno se torna autônomo em relação ao seu aprendizado.
- utilização de palavras-chave e input linguístico na elaboração
- os alunos utilizam estratégias linguísticas para resolver os problemas
- os desafios contribuíram de forma significativa com a tarefa final
- interação entre aluno, professor, ferramenta e metodologia de ensino
- a utilização da ferramenta ELO Cloud potencializou o trabalho desenvolvido pelo fato de possibilitar as mini tarefas/desafios com foco na língua
- a importância do professor como “orientador da atividade”
- o jogo da memória não pode ser muito longo e complexo, pois pode causar desmotivação no aluno

- a importância de haver um momento chamado de pré-Webquest, onde o aluno passa a conhecer a metodologia, a ferramenta na qual a atividade está inserida e uma breve introdução do tema a ser abordado na Webquest.
- a relevância de haver dicionários disponíveis na tela da atividade

Levando em consideração os objetivos desta tese, constatamos a partir da pesquisa piloto que o questionário deveria conter perguntas mais específicas que abordassem questões relacionadas ao comportamento dos alunos durante a aplicação e vantagens para o ensino de línguas. Dessa forma, ampliamos o questionário e reajustamos algumas questões para atingir esses objetivos. Além disso, percebemos a importância do professor como orientador e, portanto, aplicaremos a Webquest “Back to the Future” com o segundo grupo tendo essa ideia em mente. Percebemos que, muitas vezes, os alunos pareciam perdidos e queriam explicações sobre a atividade em si. Acreditamos que este tipo de problema pode ser solucionado a partir da forma como o professor irá agir e orientar a atividade e a partir disso criamos o momento pré Webquest. No próximo capítulo, trataremos de abordar a análise dos dados a partir da pesquisa realizada com um grupo de doze alunos na intenção de averiguar de maneira mais profunda os aspectos que surgiram na pesquisa piloto e aspectos que certamente irão surgir ao longo da aplicação com um grupo maior.

Capítulo IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos a partir do desenvolvimento e implementação de uma Webquest Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas. Essa análise, de cunho qualitativo e interpretativo, será fundamentada a partir dos dados coletados, das teorias que embasam a nossa proposta e da experiência da pesquisadora como participante da pesquisa. Nosso objetivo é discutir o processo de ensino e aprendizagem de línguas por meio de uma Webquest Interativa e Adaptativa com base na Teoria da Atividade (TA), na Teoria da Cognição Distribuída (CD) e na Abordagem Baseada em Tarefas (EBT).

Para que possamos atingir o nosso objetivo principal de propor um novo modelo de Webquest direcionada ao ensino de línguas, com ênfase na interatividade e na adaptabilidade, a análise dos dados partirá de três eixos chave que foram pensados de maneira a alcançar o objetivo geral e os específicos: (1) o desenvolvimento de uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas por meio da ferramenta ELO Cloud, tendo como aporte teórico a TA, a CD e o EBT; (2) a implementação de uma Webquest Interativa e Adaptativa – contribuições dos três eixos teóricos; (3) avaliação da Webquest, com levantamento da opinião dos futuros professores de língua acerca de seu uso em suas futuras práticas.

Acreditamos que o nosso objetivo geral só poderá ser alcançado se discutirmos de maneira profunda e detalhada os três pontos de análise: desenvolvimento, implementação e avaliação. Os resultados obtidos a partir dessas análises darão subsídios teóricos e metodológicos para que possamos propor um novo modelo de Webquest. Salientamos que cada eixo é composto por categorias de análise que serão abordadas da seguinte forma:

Eixo 1: explicar o trabalho de criação de uma Webquest Interativa e Adaptativa tendo como base a TA, a CD e o EBT). Cabe aqui a explicação sobre o porquê de colocarmos o desenvolvimento da Webquest “Back to the

future” no capítulo da análise de dados, uma vez que esta é também um instrumento de coleta de dados. A Webquest em questão faz parte da nossa proposta nesta tese e, portanto, o seu desenvolvimento deve ser discutido com base no referencial teórico que a embasa e não somente descrita como um instrumento. Nesse sentido, destacamos a importância da ferramenta ELO Cloud como instrumento de análise de dados, uma vez que desta ferramenta poderá surgir uma nova possibilidade/modelo de Webquest destinada ao ensino de línguas. Assim, optamos por apresentar o ELO Cloud como instrumento de coleta de dados e desenvolvimento da Webquest Interativa e Adaptativa como um objeto a ser analisado e discutido.

Uma vez que a Webquest “Back to the future” implica em algo inovador, que foca o ensino e aprendizagem de línguas por meio da interatividade e da adaptabilidade, optamos por incluí-la na análise e discussão dos dados de maneira a explicar como se desenvolve este tipo de Webquest. Além disso, por ser nossa proposta nesta tese, a Webquest “Back to the future” necessita de uma explanação que não vai somente ao encontro das suas possibilidades, mas também das suas limitações. Assim, acreditamos que incorporando o desenvolvimento desta à análise e discussão dos dados, conseguiremos olhar para a metodologia de uma forma mais crítica, o que, conseqüentemente, auxiliará no fechamento da nossa proposta final e de possíveis estudos futuros.

Eixo 2: A implementação de uma Webquest Interativa e Adaptativa – contribuições dos três eixos teóricos. Este eixo busca compreender de forma mais profunda as reações e comportamentos dos alunos perante uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas. Nesse sentido, discutiremos pontos chave como, por exemplo, de que maneira a distribuição do conhecimento ocorre em prol da construção do conhecimento. Foca-se na ideia de que, para se construir conhecimento por meio de Webquests Interativas e Adaptativas, é preciso, primeiramente, distribuir. Essa distribuição dá-se de diversas formas, como mencionado no referencial teórico, e, assim, faz-se necessário analisar de que forma a distribuição da cognição ocorre nas Webquests voltadas ao ensino de línguas.

Eixo 3: A avaliação da Webquest no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, com base na opinião dos futuros professores. Este último eixo objetiva finalizar a nossa análise a partir das opiniões dos alunos envolvidos na

pesquisa. Entender um pouco do histórico desses alunos no que se refere ao uso das tecnologias e promover um diálogo entre essas ideias e suas impressões após a aplicação da pesquisa contribui de forma significativa com a nossa proposta e com estudos futuros. Ouvir o que esses alunos de um curso superior em Letras têm a dizer sobre as possibilidades e limitações que eles perceberam durante o processo é de grande valia pra o novo modelo que aqui estamos propondo.

4.1 O DESENVOLVIMENTO DE UMA WEBQUEST INTERATIVA E ADAPTATIVA VOLTADA AO ENSINO DE LÍNGUAS POR MEIO DA FERRAMENTA ELO CLOUD TENDO COMO APORTE TEÓRICO A TA, A CD E O EBT

4.1.1 Primeiros passos

Como mencionado na introdução deste capítulo, o desenvolvimento da Webquest “Back to the future”⁴⁶ será explicado e discutido nesta subseção de forma que possamos compreendê-lo como um objeto de estudo inovador que, a partir dos resultados desta pesquisa, poderá trazer contribuições significativas acerca do tema Webquest.

A Webquest “Back to the future” (De volta para o futuro) foi planejada com base no plano de ensino da disciplina de Língua Inglesa VI. Este plano, que foi elaborado para ser trabalhado no primeiro semestre de 2014, tinha como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa de nível intermediário da língua inglesa por meio de conteúdos, nos quais se encontravam o estudo dos tempos presente simples, passado simples/contínuo e futuro.

Levando isso em consideração, pensamos em desenvolver uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas que abordasse um tema interessante e ao mesmo tempo motivador, na intenção de fazer com que os alunos se engajassem no processo de aprendizagem por meio de uma

⁴⁶ Disponível em < http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=355&limpa_score=1>

Webquest voltada ao aprendizado de uma língua. Ademais, sabíamos que a professora estava ensinando e revisando os tempos verbais e não poderíamos fugir do assunto. Dessa forma, optamos por desenvolver uma Webquest que tem como tema o filme “Back to the future”

Este filme norte-americano, de 1985, conta a história do personagem Marty McFly, um adolescente que acidentalmente volta no tempo, de 1985 para 1955, com a ajuda do Dr. Emmett Brown. Ao regressar no passado, Marty conhece seus futuros pais no colégio e, de maneira acidental, faz sua futura mãe ficar romanticamente interessada por ele. Nesse sentido, o filme gira em torno de Marty, que precisa encontrar um modo de voltar para o ano de 1985 e consertar a situação. Junto com o Dr. Emmett Brown, ele entra em uma aventura cheia de desafios e emoções, que traz como pano de fundo aspectos do passado, presente e futuro das personagens. Levando em consideração o plano de ensino da turma de Inglês VI e o conteúdo abordado no filme, desenvolvemos a Webquest “Back to the future” com a intenção de unir contexto e conteúdo, lembrando que o filme aborda de maneira indireta os tempos verbais que os alunos estavam estudando.

Todo o contexto da Webquest acerca do filme, bem como a metodologia, foram estabelecidos e planejados pela autora deste trabalho. Salientamos, ainda, que a construção da Webquest “Back to the future”, por meio da ferramenta ELO Cloud, também foi realizada pela autora, que buscou conhecer através do tutorial existente na ferramenta as diversas formas de criação e adaptação de atividades.

Um aspecto importante a ser discutido acerca da criação é a questão da permanência dos objetivos de uma Webquest. Como foi mencionado no referencial teórico, não descartamos o que Dodge propunha em 1995. Apenas, revisamos tudo o que já foi feito e adicionamos à Webquest um olhar voltado à aprendizagem de línguas, neste caso a estrangeira, para que tenhamos um suporte teórico que realmente valide a importância das Webquests nas práticas que focam o ensino e aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, ilustramos novamente abaixo, o esquema de Carvalho acerca da evolução dos componentes de uma Webquest, introduzindo também o modelo de Webquests Interativas e Adaptativas destinadas ao ensino de línguas, de forma a cruzar ideias e discuti-las.

Quadro 5 - Evolução dos componentes da Webquest com a inclusão dos componentes da Webquest Interativa e Adaptativa

Primeiros componentes Dodge (1995)	Atualização dos componentes Dodge (1997,1998)	Nova atualização dos componentes Dodge (1999)	Componentes de uma Webquest Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas
(Introdução)	(Introdução)	Introdução	(Pré-tarefa) (Introdução)
(Tarefas)	(Tarefas)	(Tarefas)	(Tarefas)
(Fontes de informação)	(Processo)	(Processo)	(Processo e recursos) (desafios)
(Processo)	(Recursos)	(Avaliação)	(Avaliação)
(Orientação)	(Avaliação)	(Conclusão)	(Conclusão)
(Conclusão)	(Conclusão)	(Página do professor)	(Página do professor)

FONTE: Adaptado de Carvalho (2008)

O que pode ser concluído, primeiramente, a partir do novo modelo direcionado ao ensino de línguas é que este apresenta novidades no que se refere ao Processo e a Introdução. Os outros componentes, apesar de manterem a mesma nomenclatura, também sofreram transformações, mas estes serão explanados posteriormente.

Na Webquest aplicada pela autora em 2012, que focava o ensino da língua inglesa em uma turma de 8ª série do ensino fundamental, sentimos falta de momentos específicos na Webquest que focassem o estudo da língua. Os resultados da aplicação comprovaram que a Webquest inova as práticas relacionadas ao ensino de línguas por meio de ferramentas tecnológicas, mas durante as observações feitas, notou-se que muitos alunos se dispersavam durante a navegação nos sites o que, conseqüentemente, os levavam a páginas com estruturas muito complexas e que não os ajudavam na elaboração do produto final. Quando um professor planeja uma Webquest que foca o ensino de uma língua, este já seleciona os sites com conteúdos, vocabulário e assuntos que estão ligados ao seu contexto de ensino. Contudo, se o aluno se dispersar em muitos sites, o objetivo do professor com a Webquest pode não ser alcançado. Links e hiperlinks levam os alunos a outros textos e isso é bastante

significativo no momento de pesquisar e buscar informações. Entretanto, há o perigo de ficar clicando demais na busca por informações e acabar “nafragando” na internet, como bem mencionado por Cortella (2000). Segundo o autor, essas buscas acabam ficando sem critério e os objetivos pensados pelo professor não são atingidos. Nesse sentido, a nossa proposta é adicionar no componente Processo, por ser nele que se dá o momento das pesquisas e seleção de informações, atividades que envolvam o uso comunicativo da língua e que ao mesmo tempo estejam ligadas à tarefa central da Webquest. Essas atividades, as quais chamamos de mini tarefas ou desafios, são realizadas a partir da capacidade de compreensão por parte dos alunos em relação aos conteúdos estudados. A ideia acerca da palavra compreensão agrega, também, outras ações realizadas pelos discentes para que a atividade seja concluída. Citamos aqui a percepção, o entendimento e a possibilidade de inferir e deduzir respostas sobre a utilização da língua.

Os desafios acoplados no componente Processo, ou seja, as “partes” de um todo (a Webquest), configuram o novo modelo que aqui estamos propondo. Em linhas gerais, em uma Webquest Interativa e Adaptativa, os alunos não só dependerão das pesquisas realizadas em sites para atingir o objetivo final, mas também da realização das mini tarefas/desafios relacionados ao aprendizado de línguas. As mini tarefas, por apresentarem objetivos relacionados à capacidade do aluno de compreensão do conteúdo linguístico, podem ser compreendidas também a partir do conceito de WebExercise. Cruzar as ideias de Rocha (2007) e Bottentuit Junior (2010) sobre WebExercises parece ser interessante no modelo que estamos propondo. Segundo Bottentuit Junior (2010), há várias Webquests espalhadas na rede, mas muitas são apenas WebExercises, isto é, não exploram os níveis mais elevados do domínio cognitivo (síntese, análise e avaliação). As WebExercises estariam mais relacionadas com as capacidades de conhecimento, compreensão e aplicação. O fato é que para que se aprenda uma língua, neste caso a estrangeira, a compreensão acerca de sua estrutura e do contexto comunicativo em que deve ser utilizada é fator relevante para a aprendizagem (WILLIS, 1996). Dessa forma, a nossa proposta entende que uma WebExercise não é uma Webquest, porém, uma Webquest voltada ao ensino de línguas pode incluir WebExercises. Essa ideia será desenvolvida na próxima

subseção, que analisará o desenvolvimento da Webquest “Back to the future” de forma detalhada.

4.1.2 O desenvolvimento da Webquest “Back to the future”: contribuições da TA, da CD e do EBT

Na subseção anterior, abordamos os “primeiros” passos do desenvolvimento da Webquest “Back to the future”. Comentamos de maneira mais geral as mudanças, apontando para o Processo como o alvo de transformação maior, já que este agrega as mini tarefas/desafios. Para que possamos detalhar com mais profundidade o desenvolvimento da Webquest “Back to the future” e discutir de que forma os três eixos teóricos embasam o seu desenvolvimento, esta subseção está dividida da seguinte forma:

4.1.2.1 A importância da contextualização e da existência de um momento Pré-Webquest

4.1.2.2 Introdução do tema da Webquest: a importância do *input* linguístico

4.1.2.3 A tarefa enigmática: um ato comunicativo

4.1.2.4 Processo e Recursos e a utilização de mini tarefas/desafios

4.1.2.5 Avaliação, Conclusão e Página do Professor: o fechamento da tarefa

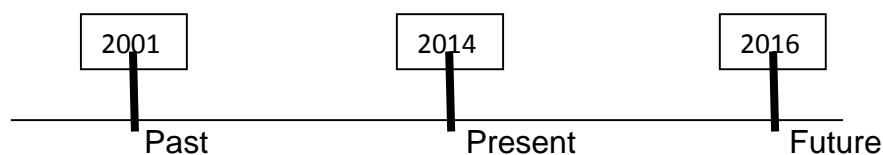
4.1.2.1 A importância da contextualização e da existência de um momento Pré-Webquest

Muitas vezes, ao utilizar uma Webquest, o professor simplesmente a aplica achando que os alunos entenderão a tarefa e tudo o que deve ser feito para que essa seja executada. No entanto, mesmo apresentando de forma clara todos os passos a serem seguidos, uma Webquest pode causar dúvidas e questionamentos. Dodge (1995) comenta que toda Webquest prevê um plano de trabalho, ou seja, deve ser muito bem estruturada para que o professor tome as

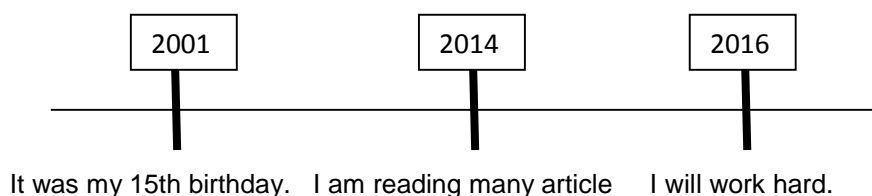
decisões referentes aos procedimentos metodológicos. Assim, entramos aqui na seguinte questão: qual seria, então, o procedimento metodológico que embasa a abertura de uma atividade Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas?

Tendo como ponto de partida esta questão, abordamos aqui dois pontos de extrema relevância encontrados na abordagem baseada em tarefas e que vão ao encontro dessa pergunta. Assim como Dodge (1995), Ellis (2003) também enxerga a construção de uma tarefa a partir da ideia de “planejamento”. A diferença é que Ellis amplia essa ideia abordando as questões referentes à língua neste processo. Segundo Ellis (2003), a construção de uma tarefa enfatiza procedimentos que podem ser de dois tipos: o desenho da lição e a estrutura da participação. O primeiro refere-se ao fato de que cada fase da tarefa deve favorecer a estrutura clara da atividade, permitindo escolhas variadas e criativas em cada uma delas. Já a estrutura da participação encarrega-se dos atores que fazem parte do processo e a forma como eles devem agir e tomar decisões durante o desenvolvimento da tarefa. Ao criar a Webquest “Back to the future”, fizemos uso dos dois tipos de desenho ao planejá-la. Tentamos explicar de maneira clara tudo o que era para ser feito em cada etapa e, ao pensarmos na estrutura da participação, percebemos que era necessário, além dos passos descritos na tela, um momento explícito acerca da participação dos alunos (atores) durante o desenvolvimento da atividade. A pesquisa piloto demonstrou que os discentes tinham dúvidas durante a execução e, assim, ficou evidente a importância da contextualização sobre o que é uma Webquest, seus objetivos e a forma com que os participantes deveriam desenvolver a atividade para atingir a tarefa. Além da contextualização em torno do que é uma Webquest, lançamos mão de um momento curto chamado de pré- Webquest. Segundo Willis (1996, p. 42), “a fase da Pré-tarefa é geralmente a mais curta” e tem como objetivo apresentar o tópico da tarefa para que os alunos sejam expostos à língua-alvo e se sintam curiosos e motivados com o que está por vir. Ainda segundo o autor, a Pré-tarefa é a certificação por parte do professor de que os alunos entenderam quais os objetivos e os resultados a serem contemplados.

Na Webquest “Back to the future”, a Pré-tarefa ocorreu da seguinte forma: no quadro branco, foi colocada uma linha do tempo com três datas referentes aos momentos da vida da pesquisadora participante:



Em seguida, foi pedido que os alunos tentassem adivinhar o que havia acontecido, o que estava acontecendo e o que iria acontecer em cada data da vida da pesquisadora. Conforme os alunos iam falando, a ânsia destes por acertar parecia aumentar. Quando um aluno acertava, a pesquisadora colocava no quadro a frase, até que todas as datas fossem descobertas. A linha do tempo completa deu-se da seguinte forma:



Ao escrever as frases, a pesquisadora levou em consideração o nível de proficiência da turma, uma vez que para Willis (1996), em alguns casos, alguns alunos podem ficar perdidos enquanto outros já compreenderam os significados das palavras. Após acertarem as datas, os alunos faziam a mesma linha do tempo em seus cadernos com suas datas e sua dupla, a que já havia sido definida para o trabalho com Webquests, deveria acertar. Neste momento, foi possível observar que muitos utilizavam a língua-alvo de forma oral por meio de perguntas como “What happened to me in _____?” Ou então “Guess? 2006?”. Além disso, houve muita tentativa de uso da língua por parte de alguns alunos mais quietos e tímidos por meio de perguntas como “Como que eu digo que eu estava triste?”, “Posso utilizar o “Will” aqui?”. Este resultado foi bastante positivo, pois os alunos interagiram utilizando a língua inglesa. Os que não utilizavam, pelo nível mais baixo de proficiência, pelo menos, se esforçavam e tentavam.

O objetivo dessa atividade de Pré-tarefa é simplesmente mostrar ao aluno a ponta do iceberg de tudo que o espera. Não utilizamos estruturas e vocabulário

complexo, uma vez que o objetivo de apresentar o tópico a ser abordado não implica em ensinar palavras e frases em grande escala, mas ajudar os alunos no que diz respeito à confiança para realizar a tarefa. Ainda sobre a importância da Pré-tarefa, Ellis (2003) ressalta que este é o momento de preparar os alunos para executar a tarefa já com o foco na aquisição da língua-alvo e sugere que sejam propostas atividades que ativem o vocabulário a ser utilizado.

A Webquest “Back to the future” trabalha basicamente com as noções de passado, presente e futuro de forma bastante abrangente. Foi possível observar que a atividade utilizada como Pré-tarefa não só motivou os alunos na realização da Webquest, mas também fez com que eles se lembrassem do passado, atividades que faziam, entre outras lembranças. Foi possível também uma breve reflexão de como suas vidas estão no presente e o que pensam sobre o futuro. Trabalha-se aqui com um tópico, no caso a vida no presente, passado e futuro, que faz parte da realidade dos alunos. Ademais, a discussão acerca do tópico é algo que eles poderão utilizar em situações de comunicação na língua inglesa fora da sala de aula, como em seus estágios, por exemplo. Essa ideia vai ao encontro do que Barato (2004) e Abar & Barbosa (2008) salientam acerca do trabalho com Webquests: a importância de temas que se aproximam do contexto real dos alunos.

Diante do exposto, temos aqui a primeira característica que deve ser levada em consideração no desenvolvimento de uma Webquest Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas: o momento Pré-Webquest. Conceituamos este como uma etapa da aplicação que envolve explicações operacionais sobre a metodologia (O que é? Como fazer? Qual o objetivo?) e atividades com foco no uso da língua que preparam os alunos para o tópico que será abordado na Webquest. Com isso, passaremos a falar sobre a etapa que ocorre após o momento Pré- Webquest: a Introdução do tema a ser abordado na atividade.

4.1.2.2 Introdução do tema da Webquest: a importância de *input* linguístico

Feito o momento pré-Webquest, o professor pede então que os alunos façam seu cadastro no ELO e acessem a atividade “Back to the future”. Todas as duplas acessaram sem nenhum tipo de problema e abriram na página principal da Webquest que aborda o componente Introdução:

Figura 18 - Introdução da Webquest Back to the future

FONTE: ELO Cloud

Ao abrir a primeira página da atividade, algumas instruções do momento Pré-Webquest foram retomadas, especialmente no que diz respeito ao ELO Cloud. Lembramos os alunos de que os passos da Webquest encontram-se na coluna da esquerda e que as atividades aparecerão no espaço maior à direita. Comentamos também que cada mini tarefa/desafio implicará em *feedbacks* que devem ser lidos com bastante cuidado, já que neles encontram-se conteúdos que auxiliarão na construção do projeto final.

Como pode ser visto na figura acima, a Introdução da Webquest “Back to the future” traz fotos dos personagens que guiarão os alunos na jornada: McFly

e Dr. Emmett. A utilização de fotos dá-se para que os aprendizes comecem a lembrar do filme e de como este aborda o tempo passado, presente e futuro. Ao lado das fotos, há um pequeno texto convidativo para que o aluno comece a se engajar na atividade. Abar e Barbosa (2008) defendem a ideia de que a Introdução transmite ao participante o contexto no qual o projeto será desenvolvido. A nossa percepção ao criar uma Webquest destinada ao ensino de línguas é de que a Introdução pode ser vista como uma ampliação do momento pré-Webquest, uma vez que os alunos já descobriram lá um pouco do tema a ser abordado. Em outras palavras, a Introdução aprofunda e gera mais discussão na língua-alvo acerca do tema. Como consequência, os alunos ficam mais expostos a um input compreensível Willis (2004). Em muitas Webquests voltadas ao ensino de línguas espalhadas pela rede, nota-se que a Introdução aborda somente o tema da Webquest fazendo com que os alunos não interajam e discutam na língua-alvo questões pertinentes. O que queremos dizer aqui é que a Introdução de uma Webquest com foco na aprendizagem de línguas pode ir muito além de uma simples apresentação do tema e, nesse sentido, a ferramenta de autoria ELO Cloud colabora de uma forma muito significativa, pois por meio de módulos o professor amplia o objetivo da introdução na intenção de trabalhar a língua-alvo. No caso da Webquest “Back to the Future”, nós utilizamos o módulo Hipertexto, uma vez que queríamos elaborar uma página da Web com imagens e vídeos. As imagens estão ligadas ao contexto do vídeo e as questões que se encontram acima do vídeo estão ligadas a este e ao tema da Webquest. Durante a aplicação, os alunos discutiram com a sua dupla as questões e, após, assistiram ao vídeo que se encontra acoplado ao módulo. Percebeu-se que os participantes gostaram de ver o vídeo, relembrou o filme, e aqueles que não haviam assistido conheceram um pouco mais da história. Ao final, a pesquisadora participante fez um fechamento da discussão perguntando aos alunos, em inglês, o que haviam discutido.

Assim, temos aqui a segunda característica de uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas: a importância de ampliar a Introdução focando o trabalho na língua-alvo por meio de um *input* compreensível (WILLIS, 2004). Em outras palavras, a ferramenta ELO Cloud possibilita que o professor utilize os módulos na intenção de ampliar a exposição dos alunos a um *input* compreensível e também de colocá-los mais ativos no processo de interação.

Este processo, por englobar os módulos (atividades), faz com que os discentes não só leiam o tópico que será abordado na Webquest, mas também interajam de forma mais ativa com seu parceiro e com a ferramenta. A realização dessas ações envolve diferentes tipos de processos cognitivos e é resultante da interação que ocorre entre humanos, no caso os alunos e o professor, e não humanos, que seriam o computador, a ferramenta ELO Cloud e a Webquest. Essa ideia, entre outras, aborda de maneira clara o porquê da nossa Webquest ser Interativa. Segundo Leffa (2005), o ser humano anseia por interagir com o outro. No nosso ponto de vista, esse “outro” não precisa ser necessariamente “humano”. Na nossa proposta, a Webquest desenvolvida por meio da ferramenta ELO Cloud pode ser o “outro” e, portanto, as interações que são possibilitadas por meio dela são de extrema importância na construção do conhecimento que se amplia por meio de um trabalho que envolve o uso da língua-alvo. Essa ideia encontra respaldo na Cognição Distribuída (COLE; ENGSTRÖM, 1993; SALOMON, 1994; HUTCHINS; KLAUSEN, 1996; HOLLAN, 2000; CLARK, 2001; KIRSH, 2006; ROGERS, 2006), que se preocupa em analisar os processos nos quais os indivíduos não só interagem uns com os outros, mas também com artefatos tecnológicos para fazer alguma atividade ou atingir algum objetivo. Ao ampliarmos a Introdução da Webquest adicionando um “toque” a mais no que se refere ao aprendizado de línguas, estamos, conseqüentemente, propondo um novo processo de interação no qual os indivíduos, por meio de um input compreensível, interagem de maneira ativa com a atividade e com o seu colega. E esta ação só é possível devido ao fato de que a ferramenta ELO Cloud amplia não só o aprendizado de línguas, mas também as interações entre humanos e ferramenta.

Para compreender de que forma a Introdução foi planejada e desenvolvida, passamos agora, antes de adentrar-nos nas considerações acerca da tarefa enigmática, na estrutura da Webquest “Back to the Future”. Para isso, abaixo, ilustramos novamente a Introdução da Webquest, de maneira que se possa entender a sua organização.

Figura 19 - Estrutura da Webquest "Back to the future"

The screenshot shows the ELO Cloud interface for a Webquest titled "Back to the future". The top navigation bar includes "Sou estudante", "Atividades", and "Webquest - Back to the future". On the left, a vertical menu lists the following stages: INTRODUCTION - LET'S START! (selected), ENIGMATIC TASK, PROCESS - PAST, CHALLENGE 1 - FOOD TIMELINE, CHALLENGE 2 - PICTURES FROM THE PAST, CHALLENGE 3 - EDUCATION, PROCESS - PRESENT, CHALLENGE 1 - WHAT IS HAPPENING IN THE WORLD?, CHALLENGE 2- BE A JOURNALIST FOR ONE DAY!, CHALLENGE 3- READING DIFFERENT TEXTS, PROCESS - FUTURE, CHALLENGE 1- DIALOGUE ABOUT THE FUTURE, CHALLENGE 2- WILL, MAY OR MIGHT?, CHALLENGE 3 - PREDICT THE FUTURE!, EVALUATION, CONCLUSION, and TEACHER PAGE. The main content area is titled "INTRODUCTION - LET'S START!". It features a welcome message: "WELCOME TO THE WEBQUEST 'BACK TO THE FUTURE'". Below this, there are three images: a young boy (Marty McFly), a man in a white lab coat (Dr. Emmett Brown), and a man in a white lab coat (Dr. Emmett Brown) holding a device. The text reads: "On this adventure you will learn english and embark in a very nice trip to the past and future. People have always been intrigued of what the future will look like and the answers are quite simple if we analyse our past and what is happening in the present." Below the images, there is a video player for "Back To The Future Part I Original Theatrical T...". The video player has a red play button and social media sharing icons. Below the video player, there are three questions: "1. DO YOU PREFER YOUR PAST, PRESENT OR FUTURE?", "2. WOULD YOU RATHER GO BACK TO THE PAST OR TRAVEL TO THE FUTURE? WHY?", and "3. HAVE YOU SEEN THE MOVIE 'BACK TO THE FUTURE'? IF YES, WHAT IS IT ABOUT? IF NO, WATCH THE VIDEO BELOW TO HAVE AN IDEA ABOUT THE PLOT OF THE MOVIE."

FONTE: ELO Cloud

Como explicado anteriormente, a Webquest "Back to the future" foi planejada dentro de um contexto que envolve o tema do filme e os tempos verbais da língua inglesa. Tendo em mente que uma Webquest dá-se a partir de relações temáticas mais ricas que contribuem para o mundo real da aprendizagem nos seus próprios processos metacognitivos (MARCH, 2003), criamos uma jornada em que os alunos voltaram ao passado, passaram pelo presente e imaginaram o futuro. A jornada foi orientada por Marty McFly e Dr. Emmett, que guiaram e auxiliaram os alunos durante as mini tarefas e na execução da tarefa como um todo. A partir da figura, pode se ver, ainda que parcialmente pelos links à esquerda, a viagem que começa com a Introdução e acaba na Página do professor. Abaixo da página do Professor, ao rolar o texto, tem-se ainda a opção Dicionário Online, onde os alunos têm a possibilidade de buscar palavras e expressões. O ELO Cloud conta, também, com a etapa "Concluir", posta nesta Webquest, que fica abaixo do módulo Dicionário Online, na qual os alunos e professores podem enviar comentários acerca da atividade.

O Processo é dividido em três etapas: passado, presente e futuro. Em cada uma há desafios (mini tarefas) que devem ser resolvidos para que a tarefa final seja atingida. Durante a jornada ao Passado, os alunos fizeram muita pesquisa acerca da origem dos alimentos, da educação e fatos que marcaram a história da humanidade. Ao chegarem ao Presente, eles tiveram que pesquisar sobre o que estava acontecendo no mundo e testar suas habilidades de escrita. Já o futuro abordou questões relacionadas às novas tecnologias e previsões. Os desafios existentes no componente Processo serviram de apoio para a construção do produto final que se encontra no componente Tarefa e que será discutido na próxima subseção.

4.1.2.3 A tarefa enigmática: um ato comunicativo

Toda Webquest prevê tarefas que sugerem a criação de algo novo, que seja relevante e faça sentido na vida dos alunos. Nesse sentido, Dodge (2002) comenta que as Webquests devem ser elaboradas a partir de tarefas interessantes e executáveis, similares àquelas que temos na vida real. Levando isso em consideração, pensamos em desenvolver algo que estivesse ligado ao momento dos alunos e também algo que os ajudasse tanto no que diz respeito ao aprendizado da língua inglesa, como também em algo que os auxiliasse nas suas futuras práticas como professores de línguas.

Além de nos preocuparmos com o desenvolvimento de uma tarefa executável e real, levamos em consideração, também, o fator aprendizado de línguas. Assim como na Introdução, pensamos na ampliação da tarefa por meio de um módulo que não só apresentasse aos alunos o objetivo da tarefa, mas também os levasse ao exercício e uso da língua-alvo. Acreditamos que essa interação mais ativa dos participantes por meio da atividade com foco na língua, que se encontra na tarefa, pode não só modificar os processos de interação entre ferramentas humanas e não humanas, mas também agregar melhorias que potencializam a língua estudada. Em outras palavras, a interatividade existente entre as ferramentas proporcionará a distribuição da cognição em prol da

transformação de algo novo. O que queremos propor a partir de uma Webquest Interativa e Adaptativa é que o objetivo da tarefa só será alcançado se olharmos pela perspectiva da distribuição e compartilhamento da cognição, que vai além de uma inteligência individual, focando no resultado das relações existentes entre as estruturas mentais e artefatos humanos e não humanos (HUTCHINS & KLAUSEN, 1996). Assim, ampliamos a tarefa em uma Webquest de língua, por meio da ferramenta ELO Cloud, levando em consideração a Teoria da Cognição Distribuída, que busca compreender a organização de sistemas cognitivos indo além do indivíduo. Com isso em mente, ilustramos a tarefa enigmática da Webquest “Back to the future”.

Figura 20 - Tarefa Enigmática

The screenshot displays the ELO Cloud interface for a Webquest titled "Back to the future". The top navigation bar includes the ELO logo and the path "Sou estudante > Atividades > Webquest - Back to the future". On the left, a vertical menu lists various stages: "INTRODUCTION - LET'S START!", "ENIGMATIC TASK" (highlighted), "PROCESS - PAST", "CHALLENGE 1 - FOOD TIMELINE", "CHALLENGE 2 - PICTURES FROM THE PAST", "CHALLENGE 3 - EDUCATION", "PROCESS - PRESENT", "CHALLENGE 1 - WHAT IS HAPPENING IN THE WORLD?", "CHALLENGE 2 - BE A JOURNALIST FOR ONE DAY!", "CHALLENGE 3 - READING DIFFERENT TEXTS", "PROCESS - FUTURE", and "CHALLENGE 1 - DIALOGUE ABOUT...".

The main content area, titled "ENIGMATIC TASK", features a photograph of Dr. Emmet Brown and Marty McFly. To the right of the photo is a text block in orange: "HEY MY FRIEND! YOU ARE GOING TO BE A FUTURE TEACHER, AREN'T YOU? BUT FIRST YOU HAVE TO FINISH THIS SEMESTER TO ACHIEVE GREAT RESULTS AND BECOME AN AMAZING TEACHER. WE ARE SURE THAT THIS WEBQUEST WILL HELP YOU A LOT!". Below the photo is a paragraph: "DR. EMMET BROWN AND I (MARTY MCFLY) WERE INVITED TO HELP YOU IN THIS JOURNEY BECAUSE WE HAVE TRAVELED TO THE FUTURE MANY TIMES. THE ONLY PROBLEM IS THAT WE FORGOT YOUR TASK IN THE PAST AND WE CAN'T GO THERE NOW. WE GOT SOME WORDS, BUT MANY OF THEM ARE MISSING. YOU WILL CHECK YOUR TASK ONLY IF YOU FIND OUT THE ENIGMATIC MESSAGE BELOW. WHAT ARE YOU WAITING FOR?".

Below the paragraph is a section titled "WORDS THAT WILL HELP YOU TO UNDERSTAND THE MESSAGE" containing a list of words: "LUCK - PRACTICE - FUN - PROJECT - ADDITION - PAST - PREDICTIONS - BESIDES - GOING TO - FUTURE - VISIT - ENGLISH - TO ORAL - TEACHERS - ARE - YOU - FAMOUS". At the bottom of the interface, there are navigation arrows and social media icons for Twitter, Facebook, and a plus sign for more options.

FONTE: ELO Cloud

Primeiramente, cabe salientar que o aspecto da narrativa, ou seja, toda “história” que se criou no planejamento de uma Webquest manteve-se por meio das personagens. Ao lado da foto, McFly lança uma reflexão acerca do futuro dos alunos que está voltado ao fato de que serão futuros professores de língua. Logo abaixo, encontra-se mais uma fala da personagem voltada à tarefa. McFly menciona que parte da tarefa da Webquest ficou no passado e que apenas

algumas palavras restaram. Pede, então, que os participantes completem a mensagem lacunada com os vocábulos que se encontram na cor laranja. Cabe ressaltar um detalhe importante: os alunos só descobrirão a segunda parte tarefa da Webquest se acertarem todas as palavras. Acreditamos que esta narrativa de McFly vai além do que poderíamos chamar de “instrução da atividade” e faz parte do momento de Pré-tarefa (WILLIS, 1996), se levarmos em consideração que a “tarefa” da Webquest Interativa e Adaptativa não só implica em dizer aos alunos o objetivo da atividade, mas também fazer com que eles exercitem a língua-alvo por meio de uma tarefa como foco na comunicação (NUNAN, 1989; WILLIS, 1996; ELLIS, 2003). A fala de McFly está ligada ao contexto da atividade e não deixa de estar mostrando ou até mesmo reforçando o tema da Webquest. Ademais, o convite de McFly para que os alunos resolvam a tarefa enigmática tem o papel de ativar a curiosidade, motivá-los a alcançar o objetivo e expô-los à língua-alvo (WILLIS, 1996). O preenchimento das lacunas está diretamente relacionado ao ciclo da tarefa (WILLIS, 1996), uma vez que envolve a ação dos alunos de maneira autônoma para que o objetivo seja alcançado.

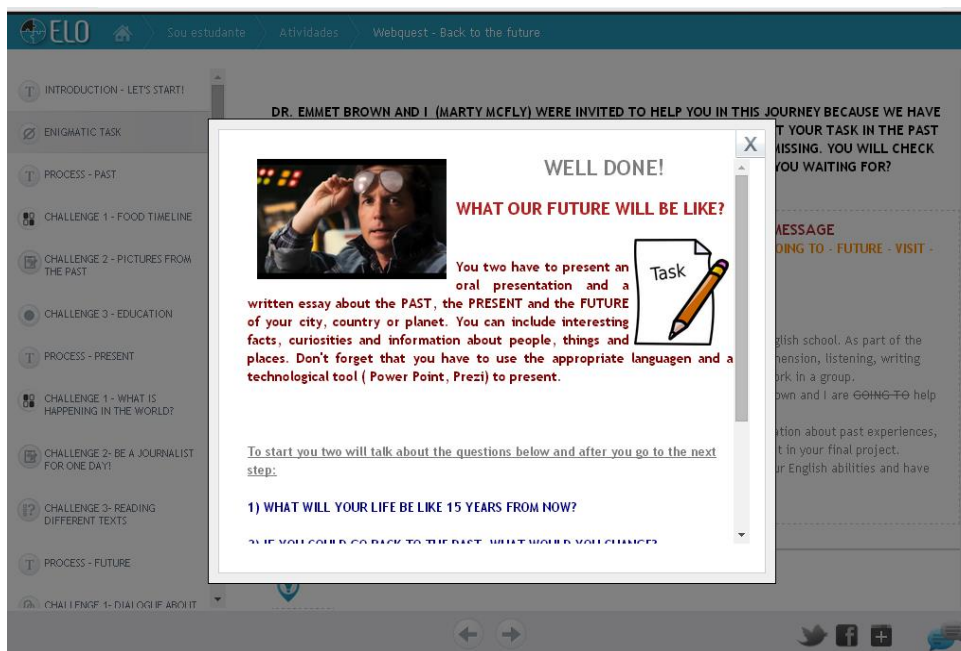
Para o desenvolvimento do componente Tarefa utilizamos o módulo Cloze, pois queríamos testar a compreensão de leitura na língua-alvo e, também, motivar os alunos no sentido de que só poderiam participar da atividade Webquest se descobrissem a segunda parte da tarefa. A ideia de haver uma mensagem que deve ser lida e compreendida para que um objetivo seja alcançado vai ao encontro do que Willis (1996) acredita. Segundo o autor:

[...] a tarefa está voltada para um objetivo que permite aos alunos usar a língua-alvo para chegarem a uma resposta autêntica. Em outras palavras, os alunos usam quaisquer recursos da língua-alvo a fim de resolver um problema, solucionar um enigma, jogar um jogo ou compartilhar experiências (WILLIS, 1996, p. 53).

Neste caso, os alunos estariam solucionando um enigma utilizando outras ferramentas para a execução deste, como, por exemplo, o item “ajuda” do ELO Cloud, o dicionário online, o professor e o colega. Novamente, apontamos para o caráter distribuído da cognição, isto é, são utilizados vários recursos e a partir das interações entre estes o objetivo é atingido (FLOR & HUTCHINS, 1991). Ao ir completando o texto, o aluno tem acesso à continuação da fala de McFly, que diz aos alunos que um grande desafio está por vir na Webquest “Back to the future” por meio de uma mensagem lacunada, a qual apresenta os

papeis de cada um na execução da tarefa. McFly diz que a dupla está participando de uma seleção para professor de inglês de uma escola renomada e como parte deste processo deverão demonstrar domínio das quatro habilidades da língua a partir dos tópicos: presente, passado e futuro. Nesse sentido, McFly argumenta que é por esta razão que ele e o Doutor Emmet os ajudarão, ou seja, os personagens já possuem experiência nos três tempos e auxiliarão os alunos na jornada de busca por informações e conhecimento. Abaixo, ilustramos o *Feedback* que aparece com a segunda parte da tarefa quando os alunos completam todas as lacunas:

Figura 21 – Feedback da Tarefa Enigmática



FONTE: ELO Cloud

O que emerge a partir da figura é a ideia de que a tarefa da Webquest aparece dentro da caixa do *feedback*. Esta ação só é possível porque a ferramenta ELO Cloud aborda a questão do *feedback* instantâneo, já que nas atividades que envolvem Webquest, geralmente, esse retorno só é dado ao final da atividade, quando os alunos apresentam o produto criado. Em uma Webquest Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas, o *feedback* instantâneo torna-se fator fundamental, uma vez que nele encontram-se informações importantes referentes a tarefa maior. No caso da figura acima, o *feedback* traz a tarefa da Webquest. Junto à tarefa descrita, encontra-se a figura de McFly,

uma vez que ele está no comando da narrativa. McFly, então, diz aos alunos que a dupla deverá fazer uma apresentação final (em Power Point, Prezi ou outro recurso) e um texto que aborde o passado, o presente e o futuro do país, da cidade, do mundo, etc. Acrescenta ainda que os participantes devem selecionar os fatos incluindo curiosidades e informações interessantes, não se esquecendo de utilizar a língua levando em consideração o contexto. Abaixo da tarefa detalhada, há ainda algumas perguntas que deverão ser discutidas entre as duplas antes de irem para o próximo passo.

Considerando o que foi abordado acerca da tarefa enigmática, temos aqui outro aspecto que caracteriza uma Webquest voltada ao ensino de línguas: a tarefa como um ato comunicativo. Em outras palavras, enfatizamos a importância de desenvolver atividades que foquem na autenticidade e na comunicação. Tendo como base o EBT, optamos por desenvolver uma tarefa que remete à solução de um problema, uma vez que, segundo Willis (2006), essas são atividades mais complexas que exigem mais dos alunos por meio de desafios. Ainda segundo a autora, este tipo de tarefa deve ser elaborado a partir das situações reais de vida, nas quais os alunos engajam-se, possuem hipóteses, descrevem experiências, concordam, discordam, avaliam e chegam a uma solução.

4.1.2.4 Processo e Recursos e a utilização de desafios

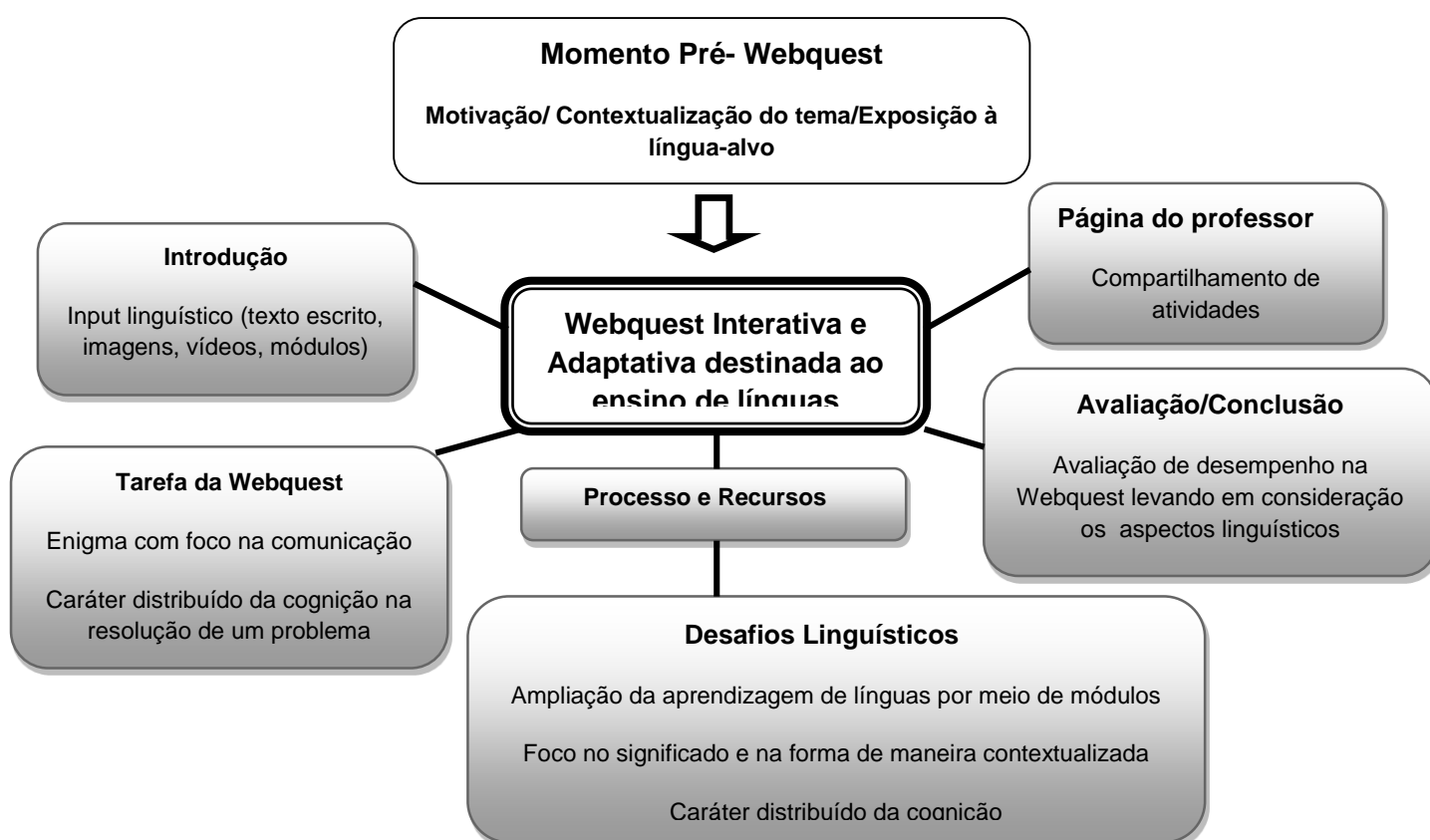
Os itens Processo e Recursos merecem atenção especial, uma vez que neles encontram-se os desafios da Webquest, as quais foram acopladas na Webquest Interativa e Adaptativa a fim de ampliar a aprendizagem dos alunos, de modo que o foco não seja somente a tarefa maior da Webquest, mas também o processo de aprendizagem de línguas que a engloba. Este argumento encontra respaldo nas ideias de Nunan (2004), que enfatiza a necessidade de não se focar somente na tarefa, já que existe todo um processo de aprendizagem que a envolve. Ainda segundo o autor, é importante que nesse processo de aprendizagem faça-se uso de conteúdos autênticos com ênfase na interação da

língua-alvo. No que diz respeito a esta interação, a nossa proposta de Webquest Interativa e Adaptativa vai além da interação aluno-aluno e aluno-professor, dando enfoque também para a interação entre ferramentas humanas e não humanas (HOLLAN, HUTCHINS & KIRSH, 2000) e para o quão positivo, ou não, é esse tipo de relação ou distribuição do conhecimento no processo de aprendizagem de línguas por meio de uma Webquest.

De maneira geral, uma Webquest apresenta os passos e os recursos necessários para que os alunos consigam criar o produto final e, assim, concluir a tarefa da Webquest. Em Webquests que focam a aprendizagem de uma língua, o mesmo ocorre e os alunos fazem suas pesquisas de acordo com os sites pré-definidos pelo professor. O *input* que os alunos recebem pode ser encontrado por meio do texto do professor ao dar os passos no Processo e também por outras ferramentas, como a utilização de imagens e vídeos, por exemplo. Em nossa proposta, objetivamos ampliar este *input* partindo de uma tarefa que exige dos alunos atenção no significado e uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o projeto da tarefa possa predispor os alunos a usar uma forma mais particular (ELLIS, 2003). No caso da Webquest “Back to the Future”, os alunos estariam utilizando as estruturas pertinentes à temática: passado, presente e futuro. Nesse sentido, cabe ressaltar que uma Webquest Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas proporciona aos alunos não só o contato com a instrução implícita acerca da estrutura a ser utilizada, mas também possibilita que o aluno exercite e reconheça estruturas linguísticas, levando em consideração o seu nível de proficiência. Esta ideia é embasada em Willis (1996), que acredita nos benefícios da integração de atividades que focam na forma e atividades que privilegiam a compreensão do significado. Segundo o autor, os alunos acabam se tornando mais confiantes para tentar novas combinações da língua quando o tarefa envolve a interação entre significado e forma. Nesse sentido, a Webquest “Back to the future” parte de uma tarefa que oportuniza uma aprendizagem focada no significado, mas que valoriza também a importância do foco na linguagem (WILLIS, 1996) para que o objetivo seja atingido. O foco na linguagem é oferecido a partir da incorporação de desafios que estão ligadas ao contexto e ao objetivo maior da tarefa na Webquest. Abaixo, ilustramos o que foi explanado até aqui para que tenhamos uma visão mais ampla do papel dos desafios linguísticos dentro da Webquest e também para que possamos analisar,

posteriormente, o item Processo e Recursos e a relevância dos desafios de maneira mais crítica e embasada por meio dos três eixos teóricos que são utilizados neste trabalho.

Figura 22 - Estrutura de uma Webquest Interativa e Adaptativa e o foco nos desafios



FONTE: Autora

O que se pode compreender no que tange à importância dos desafios em uma Webquest destinada ao ensino de línguas é o fato de que elas possibilitam a ampliação da aprendizagem da língua-alvo por meio de módulos. Cabe aqui salientar que a incorporação desses módulos só é possível devido ao sistema de autoria ELO Cloud, o qual possibilita a criação de atividades direcionadas à aprendizagem de línguas que auxiliam e potencializam o aprendizado do aluno. Em nossa proposta, a atividade seria a Webquest “Back to the future” e os módulos são utilizados, então, para criar os componentes e os passos da Webquest. No início deste capítulo, apresentamos de que forma os módulos possibilitam que o professor crie sua Webquest de maneira diferenciada. Isso foi

verificado no desenvolvimento da Introdução e da Tarefa Enigmática. Desse modo, partimos agora para a discussão de outro diferencial: os desafios. O conceito de desafio linguístico nasce da premissa de que uma Webquest voltada ao ensino de línguas necessita de momentos específicos nos quais os alunos, em grupos, resolvem pequenos ou mini problemas relacionados ao aprendizado da língua-alvo e também voltados à temática da Webquest. É como se a Webquest apresentasse uma tarefa maior no componente “Tarefa” e dentro dela outras mini tarefas/desafios devem ser solucionadas para que se atinja um nível elevado de satisfação dos alunos referente à aprendizagem de uma LE. Assim, a definimos como uma atividade, a qual faz parte de uma tarefa maior e que objetiva a utilização da língua-alvo para atingir-se um resultado linguístico, focado no significado e/ou na forma, e que está vinculado ao tema da Webquest e ao resultado final desta. Em outras palavras, para que se atinja o objetivo final da Webquest Interativa e Adaptativa de maneira satisfatória, é necessário, primeiramente, realizar as mini tarefas/desafios. Além disso, cabe discutir aqui outras características e possibilidades desse componente dentro de uma Webquest:

- Um desafio deve ser executado em grupo. Os módulos na ferramenta ELO Cloud foram desenvolvidos para que os alunos realizem as atividades de maneira individualizada. Entretanto, os desafios mantêm a importância de a Webquest ser realizada em grupos e, desse modo, utilizamos a teoria da Cognição Distribuída para embasar esta realidade em que se utiliza uma ferramenta que está associada com uma mente individual, porém implementada com um grupo de indivíduos que interagem com artefatos humanos e não humanos.
- Os desafios fazem parte do contexto da Webquest e, portanto, devem estar relacionadas com o tema da Webquest e com o objetivo final da mesma.
- Além de explicitar o Processo de uma Webquest, os desafios também apresentam os recursos (sites) que deverão ser utilizados para que a pesquisa desenvolva-se.
- O desenvolvimento dos desafios foi planejado de acordo com os processos cognitivos apresentados por Willis (1996), que focam no

aprendizado de línguas. Dentre eles, citamos os processos de listagem, ordenação, classificação, comparação, contraste e compartilhamento de experiências.

- Os *feedbacks* de cada desafio possibilitam a ligação entre os componentes da Webquest. Além disso, o *feedback* fornece, além de um retorno, recursos (sites) para que os alunos façam a pesquisa.

A partir do exposto, veremos a seguir o Processo da Webquest “Back to the future”. Lembramos que o mesmo está dividido em três partes: (1) processo/passado, em que os alunos voltam ao passado na companhia do Dr. Emmet; (2) processo/presente, no qual os alunos pesquisam acerca do que está acontecendo na cidade e no mundo na companhia de Marty McFly; e (3) processo/futuro, em que os alunos, acompanhados dos dois personagens, refletem e fazem previsões sobre o futuro. Para que o Processo ficasse estruturado e de maneira compreensível para os aprendizes criamos, antes mesmo do início dos desafios, uma explicação do que deveria ser realizado ao longo da viagem no tempo, ou seja, as três etapas do processo. Este momento explicativo e instrucional foi desenvolvido com base na ideia de Willis (1996), que acredita na importância da instrução para que a aprendizagem de línguas ocorra. Abaixo, ilustramos o Processo/Passado partindo de seu primeiro momento orientador:

Figura 23 - Processo/Passado – Momento de Orientação

The screenshot shows the ELO Cloud interface. At the top, there is a navigation bar with the ELO logo and the text 'Sou estudante', 'Atividades', and 'Webquest - Back to the future'. On the left, a vertical menu lists several sections: 'INTRODUCTION - LET'S START!', 'ENIGMATIC TASK', 'PROCESS - PAST' (which is highlighted), 'CHALLENGE 1 - FOOD TIMELINE', 'CHALLENGE 2 - PICTURES FROM THE PAST', 'CHALLENGE 3 - EDUCATION', 'PROCESS - PRESENT', 'CHALLENGE 1 - WHAT IS HAPPENING IN THE WORLD?', 'CHALLENGE 2 - BE A JOURNALIST FOR ONE DAY!', 'CHALLENGE 3 - READING DIFFERENT TEXTS', 'PROCESS - FUTURE', and 'CHALLENGE 1 - DIALOGUE ABOUT IT'. The main content area is titled 'PROCESS - PAST' and contains a photo of Dr. Emmett Brown. To the right of the photo, the text reads: 'Hey my friend! Here you will find everything you need to do your task. You and your friend will GO BACK TO THE PAST now. Think about the information and pictures you find and share your opinion with your partner about your final presentation/essay. In order to help you I have prepared some mini challenges for you two. Do these exercises with your partner and go to the next phase - PROCESS/PRESENT.' Below this text, three challenge titles are listed: 'Challenge 1 - Food time line', 'Challenge 2 - Pictures from the past', and 'Challenge 3 - Education'. At the bottom of the interface, there is a score indicator 'PONTUAÇÃO: 10 %', navigation arrows, and social media icons for Twitter, Facebook, and a plus sign.

FONTE: ELO Cloud

Neste primeiro momento do Processo, Dr. Emmett orienta os alunos ao dizer que eles irão embarcar numa viagem ao passado. Além disso, comenta que eles devem, em duplas, pensar sobre as informações e fotos que irão encontrar para produzir o que foi pedido da Tarefa da Webquest. Por fim, diz aos aprendizes que preparou alguns desafios referentes ao tempo passado e que após o término do Processo/Passado devem direcionar-se para o tempo Processo/Presente. Abaixo da fala de Dr. Emmet, há também a organização dos três desafios, os quais serão abordados com mais detalhes a seguir.

Ao clicar em Challenge 1 – Food timeline (Desafio 1 – Linha do tempo dos alimentos), os alunos dão início ao primeiro desafio:

Figura 24 - Processo/Past – Desafio 1- Linha do tempo dos alimentos

The screenshot displays the ELO Cloud interface for 'CHALLENGE 1 - FOOD TIMELINE'. On the left is a vertical navigation menu with various challenge options. The main content area features a video of Dr. Emmet, a text prompt asking about food in the past, and a link to 'THE FOOD TIME LINE'. Below this is a matching game with two rows of 'EAT' words constructed from food items. The bottom of the page shows a score of 10% and social media sharing icons.

FONTE: ELO Cloud

A figura acima ilustra o primeiro desafio, o qual foi desenvolvido a partir do módulo Memória. Dr. Emmet conversa com o interlocutor a partir da frase “Você aceitou este desafio, certo?” e em seguida comenta com os alunos que este desafio aborda a origem dos alimentos. Levando em consideração os componentes do esquema de trabalho do EBT, esta “conversa” entre o Dr. Emmet e os interlocutores faz parte de um momento Pré-tarefa, uma vez que introduz o tópico a ser abordado, motiva os alunos no que se refere à pesquisa acerca dos alimentos no passado e questiona o conhecimento de mundo dos alunos (WILLIS, 1996) por meio de questionamentos como “Você sabe o que as pessoas comiam no passado? Quando a maionese foi inventada?” Essas perguntas instigam a curiosidade dos alunos e, desse modo, Dr. Emmet já os direciona para uma pesquisa orientada por meio do *link* em laranja “The Food Time Line (A linha do tempo dos alimentos)”. Ao clicar, os alunos abrem a seguinte página:

Figura 25 - Site/The food timeline

The food timeline Ever wonder how the ancient Romans fed their armies? What the pioneers cooked along the Oregon Trail? Who invented the potato chip...and why? So do we!!! Food history presents a fascinating buffet of popular lore and contradictory facts. Some experts say it's impossible to express this topic in exact timeline format. They are correct. Most foods are not invented; they evolve. **We make food history fun.**

Have questions? [Ask!](#)...service is free & welcomes everyone

[Food Timeline Index](#)...alpha, subject & site search

[twitter](#) [FoodTimeline library](#)

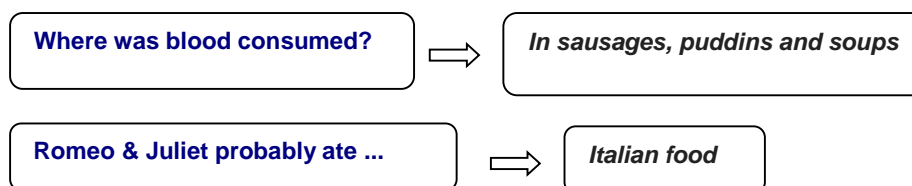
beginnings | **recipes**

water & ice-----
 salt-----
 oysters, scallops, mussels & mollusks-----
 squid, calamari & octopus-----
 insects-----
 fish & frogs-----
 mushrooms & greens-----
 bear, venison & horsemeat-----
 eggs & marrow bones-----
 rice & millet-----
 emmer grain--17,000BC--
 einkorn grain--16,000BC-- ---10,000BC---flour, bread & soup
 almonds--10,000BC--
 cherries--10,000BC--
 wheat --8,000BC--
 ...

FONTE: ELO Cloud

Neste site, os alunos têm a possibilidade de descobrir informações bastante interessantes acerca do passado dos alimentos. Ao deslizar a barra de rolagem, o aluno encontra desde os alimentos mais básicos aos mais complexos, tendo a possibilidade de clicar no nome dos mesmos e ir diretamente para outra página que aborda a história do alimento, curiosidades e em quais situações as pessoas o ingeriam. Feita esta pesquisa, os participantes têm um desafio pela frente: o jogo da memória. Dr. Emmet explica que esta atividade tem relação direta com a pesquisa feita no site “The food timeline”, isto é, o jogo da memória é composto de cartas que abordam os alimentos estudados no site sugerido. Abaixo, ilustramos dois exemplos de pares do jogo da Memória.

Figura 26 - Exemplo de pares do jogo da memória



FONTE: Autora

Como se pode notar, o jogo da memória não foi só desenvolvido a partir de perguntas e respostas, mas também de frases para serem completadas a partir da compreensão textual dos alunos referente às informações no site sobre a linha do tempo dos alimentos. Durante a execução, os alunos puderam voltar ao site, fazer várias leituras e também selecionar o que poderia ser interessante para adicionar à tarefa final da Webquest. Neste momento, em que os participantes solucionam o jogo da memória e pesquisam os alimentos, é compreendido como o ciclo da tarefa, uma vez que foca o trabalho dos alunos de maneira mais autônoma e a partir do qual estudam a língua de maneira implícita com foco no significado (WILLIS, 1996; ELLIS, 2003). Além disso, este desafio proporcionou aos discentes, por meio da associação, a compreensão do texto disponibilizado no site indicado. Desse modo, temos uma atividade de pesquisa que envolve também um desafio linguístico, ou seja, os aprendizes pesquisam acerca do assunto “alimentos no passado” e ao mesmo tempo resolvem um mini problema com foco na compreensão textual. Relacionar a pesquisa orientada na Web com os desafios é essencial em uma Webquest Interativa e Adaptativa, uma vez que essa relação possibilita que os participantes vejam a Webquest como uma atividade interessante e significativa. Nesse sentido, Leaver e Willis (2004, p.185) comentam sobre o EBT e sua possibilidade de uso nas atividades *on-line*, salientando que neste meio há os mesmos desafios do meio presencial e, portanto, o que fará a diferença é o planejamento da atividade:

Quando os alunos estão envolvidos em uma tarefa significativa e interessante que requer o uso da segunda língua, a motivação aumenta, a capacidade de processamento da língua são desafiadas e aprimoradas e uma interlíngua mais efetiva é desenvolvida.⁴⁷

Além do aspecto relacionado à compreensão textual, este tipo de desafio que envolve a pesquisa orientada e um exercício voltado aos aspectos da língua favorece uma pesquisa/leitura mais atenta das informações. Este tipo de desafio foi pensado pelo fato de que a implementação de Webquests voltadas ao ensino de línguas por meio da estrutura original (SANTOS, 2012) demonstrou que os

⁴⁷ When learners are involved in a meaningful and interesting activity that requires the use of the second language, their motivation is increased, their language processing capacities are challenged and enhanced, and a more effective interlanguage is developed.

alunos ficavam um tanto perdidos nos sites indicados e muitos deles nem utilizavam. Desse modo, acreditamos que, ao incorporar um desafio de memória que está relacionado com a temática e com a tarefa maior da Webquest, possibilite-se um trabalho mais enriquecedor no que se refere à pesquisa orientada na Web e no desenvolvimento da língua-alvo.

Além disso, o desafio conta ainda com um *feedback* após a sua finalização. Acreditamos que este *feedback* agrega sentido à ferramenta/atividade *on-line* e verificaremos na próxima seção de que modo os alunos utilizam e interagem com ele na construção coletiva do saber. Eis aqui outro aspecto da Cognição Distribuída (MOREIRA & BORGES, 2007), que busca compreender a organização dos sistemas cognitivos incluindo essas trocas/interações entre os indivíduos e as ferramentas. No caso da Webquest “Back to the future”, o *feedback* possibilitado pelo ELO Cloud é também compreendido como uma ferramenta estruturada, isto é, uma das fontes que podem vir a colaborar para que a distribuição da cognição ocorra.

Além de direcionar os alunos aos próximos passos da Webquest, o *feedback* aborda, ainda, questões da língua que foram encontradas no desafio do jogo da memória: o tempo passado. Dr. Emmett comenta a tarefa da Webquest alertando para o uso e a importância da gramática na língua falada e escrita no desenvolvimento do produto final, uma vez que os alunos estão participando de uma seleção para professores de Inglês. Nesse sentido, o *feedback* apresenta também sites com explicações do uso no passado, além de exercícios *on-line* extras. Nesse sentido, acreditamos que não só os módulos ampliam o aprendizado da língua-alvo, mas também o conteúdo que é apresentado no *feedback* que se estende, por meio de links, além da tarefa da Webquest, perpassando questões linguísticas que poderão ser utilizadas em outras situações. Abaixo ilustramos o *feedback* do desafio da memória:

Figura 27 - Feedback do desafio “The food timeline”



FONTE: ELO Cloud

Ao deslizar a barra de rolagem, os alunos encontram uma mensagem do Dr. Emmet que os instrui a ir para o próximo desafio do Processo/Passado e, ao clicar em “Challenge 2 – Pictures from the past” (Desafio 2 – Fotos do passado) na coluna à esquerda, os participantes abrem o segundo desafio da atividade. Este foi desenvolvido por meio do módulo Composer, que possibilita ao aluno a habilidade de escrita livre. O Composer é aqui utilizado uma vez que o objetivo deste desafio foi fazer com que os discentes pesquisassem fotos antigas e refletissem sobre o momento em que elas foram tiradas. Queríamos fazer uma ligação com a escrita na língua-alvo e também com a temática do Processo, o qual se direcionava aos fatos no passado. Abaixo, ilustramos o segundo desafio do Processo/Past:

Figura 28 - Processo/Past – Desafio 2 – Fotos do passado

The screenshot displays the ELO Cloud interface for a challenge. On the left, a vertical navigation menu lists various activities: INTRODUCTION - LET'S START!, ENIGMATIC TASK, PROCESS - PAST, CHALLENGE 1 - FOOD TIMELINE, CHALLENGE 2 - PICTURES FROM THE PAST (highlighted), CHALLENGE 3 - EDUCATION, PROCESS - PRESENT, CHALLENGE 1 - WHAT IS HAPPENING IN THE WORLD?, CHALLENGE 2- BE A JOURNALIST FOR ONE DAY!, CHALLENGE 3- READING DIFFERENT TEXTS, PROCESS - FUTURE, and CHALLENGE 1- DIAI OCLIF AROIT. The main content area is titled 'CHALLENGE 2 - PICTURES FROM THE PAST' and contains a photograph of Dr. Emmett Brown. To the right of the photo, the text reads: 'Great! You are here! Now you two are going to do a very nice task. I really like to see pictures from the past and I confess that sometimes I don't understand them at all. But the fact is that we always have something to say when we analyze pictures and photos. In this challenge you are going to check the following site " PICTURES FROM THE PAST" and choose 3 pictures. You are going to analyze the pictures chosen and write an e-mail to your teacher and classmates telling him/her/them your first impressions about the picture. All of them will be about the past, so try to use what you have learned in the last challenge. If you want to include something about food in the past it will be great. In addition, you can use some nice photos in your final presentation. Just open your heart about each picture, ok? And don't forget: you have to think and write together. Review your work and send it to your teacher.' Below this text, a red heading asks 'ARE YOU READY?' followed by a red paragraph: 'When you finish go to the next challenge. I will be there waiting for you! It is going to be the last challenge in the PAST. We are going to the PRESENT SOON!' and a blue link: 'CLICK HERE: PICTURES FROM THE PAST'. At the bottom of the interface, a score of 'PONTUAÇÃO: 18 %' is shown, along with navigation arrows and social media icons for Twitter, Facebook, and a plus sign.

FONTE: ELO Cloud

Neste desafio, Dr.Emmett, mais uma vez, orienta os alunos e interage com eles por meio do texto “Great! You are here! (Ótimo! Você está aqui!). Dr.Emmett comenta com o interlocutor que gosta de analisar fotos do passado e que sempre há algo a dizer sobre elas. Nesse sentido, lança o desafio no qual os participantes puderam navegar pelo site “Pictures from the past”, que se encontra em azul, e escolheram três fotos para refletir. Não estipulamos quais fotografias deveriam ser analisadas, pois segundo Leaver e Willis (2004) é interessante que os tópicos dos projetos de escrita sejam escolhidos pelos alunos para que nos asseguremos de que estão escrevendo algo que realmente lhes interesse. Além disso, as atividades de escrita no ELO Cloud possibilitam que os textos sejam compartilhados entre alunos e professores. Nesse sentido, Leaver e Willis (2004, p.232) argumentam:

Os alunos serão incentivados a compartilhar a sua escrita com outros membros da classe e com a comunidade mais ampla: avaliando, criticando e apresentando ideias para um público que faz parte da estratégia de aprender uns com os outros.⁴⁸

⁴⁸ Students would be encouraged to share their writing with other members of the class and with the broader community: evaluating, criticizing, and presenting ideas to na audience were part of the strategy to learn from each other.

A partir desse argumento, temos aqui uma atividade de escrita que não só envolve o desenvolvimento da habilidade de produção na língua-alvo, mas também a possibilidade de compartilhar esta escrita com os colegas e professores por meio da ferramenta ELO Cloud, de modo que possam comentar e avaliar os trabalhos uns dos outros. Além disso, o ELO Cloud conta também com o compartilhamento da produção dos alunos de maneira mais ampla por meio das redes sociais, por exemplo. Este caráter “compartilhado” da escrita faz com que a Webquest torne-se mais “viva” e não estática, na qual existe a possibilidade de o aluno ir mostrando o seu processo de aprendizagem a partir do compartilhamento com outros colegas, professores e amigos. De maneira geral, uma Webquest envolve um trabalho em duplas ou grupos que não interagem entre si. Uma Webquest Interativa e Adaptativa amplia esta ideia e valoriza também a importância do compartilhamento de informações e conhecimento entre os grupos envolvidos na atividade. Salientamos que isso só é possível uma vez que a ferramenta ELO Cloud possibilita novas práticas de ensino e em nossa proposta essas novas práticas ampliam o conceito de Webquest, que vai além da interatividade e adaptabilidade, passando a ser, também, compartilhada.

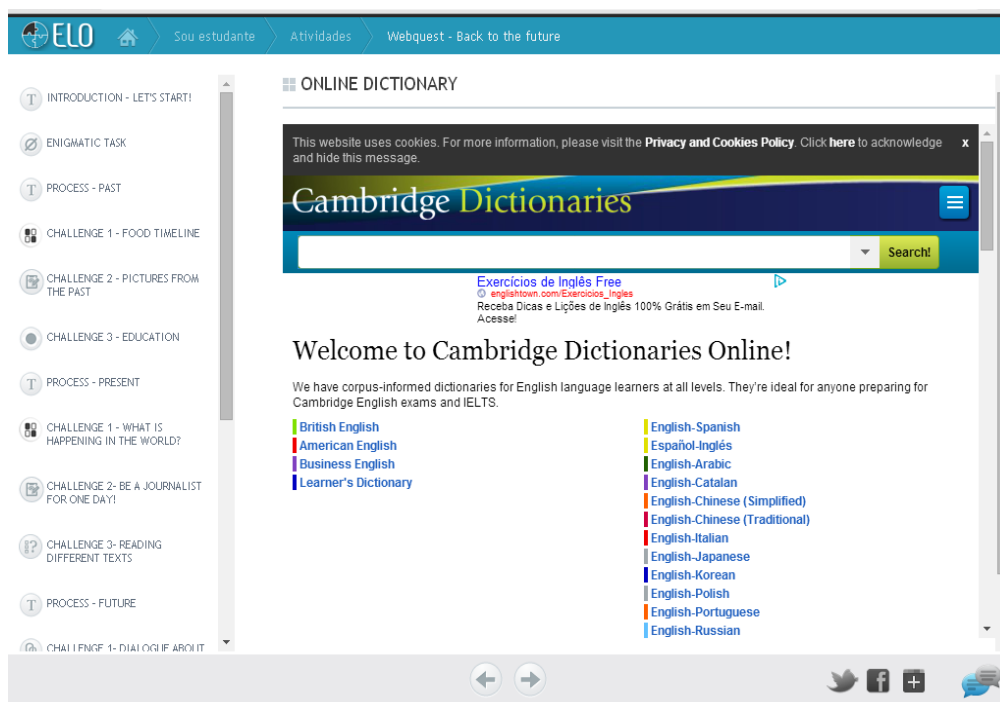
Voltando ao segundo desafio, no qual os alunos, em duplas, escrevem o que pensam e o que veem nas fotos antigas, optamos novamente por manter o caráter colaborativo nas práticas que envolvem a escrita. Acreditamos que, dessa forma, os alunos poderiam compartilhar sentidos e dar coerência ao texto de maneira conjunta. Uma vez que a tecnologia está incorporada na prática de escrita, os objetivos podem ser mais facilmente alcançados, segundo Leaver e Willis (2004). Nesse sentido, pensamos que o conteúdo oferecido aos alunos para que a escrita concretize-se promove a produção coletiva de maneira efetiva e criativa. Segundo Leaver e Willis (2004, p. 232):

Dicionários *on-line* são ferramentas facilmente acessíveis para ajudar na escrita e revisão. Variações de fonte, tamanho e cor pode adicionar diferenças interessantes e destacar partes importantes. Ilustrações, fotos digitais e fotografias podem melhorar a compreensão. A internet pode incentivar os alunos a pesquisar conceitos difíceis ou desconhecidos e permitir-lhes o

link do texto original com explicações em outras páginas da web.⁴⁹

O que fora comentado pelos autores acima é apresentado na ferramenta ELO Cloud, que proporciona ao aluno uma escrita por meio de uma caixa de texto com a possibilidade de mudança de cor nas letras, mudança da fonte, utilização de *links*, entre outros recursos de formatação que encontramos em programas como o Microsoft Word, por exemplo. Além disso, a Webquest “Back to the future” conta ainda com um componente (abaixo da página do professor) para acesso a dicionários *on-line* em caso de dúvidas de vocabulário e expressões. Um detalhe interessante é que as páginas com esse tipo de dicionário foram acopladas dentro da ferramenta ELO de modo que o aluno, ao clicar neste recurso, terá a página aberta dentro do ELO, facilitando o acesso e fazendo com que o participante permaneça dentro da atividade sem ter que abrir outras páginas/guias. Abaixo, ilustramos o componente “Dicionário On-line”.

Figura 29 - Dicionário on-line

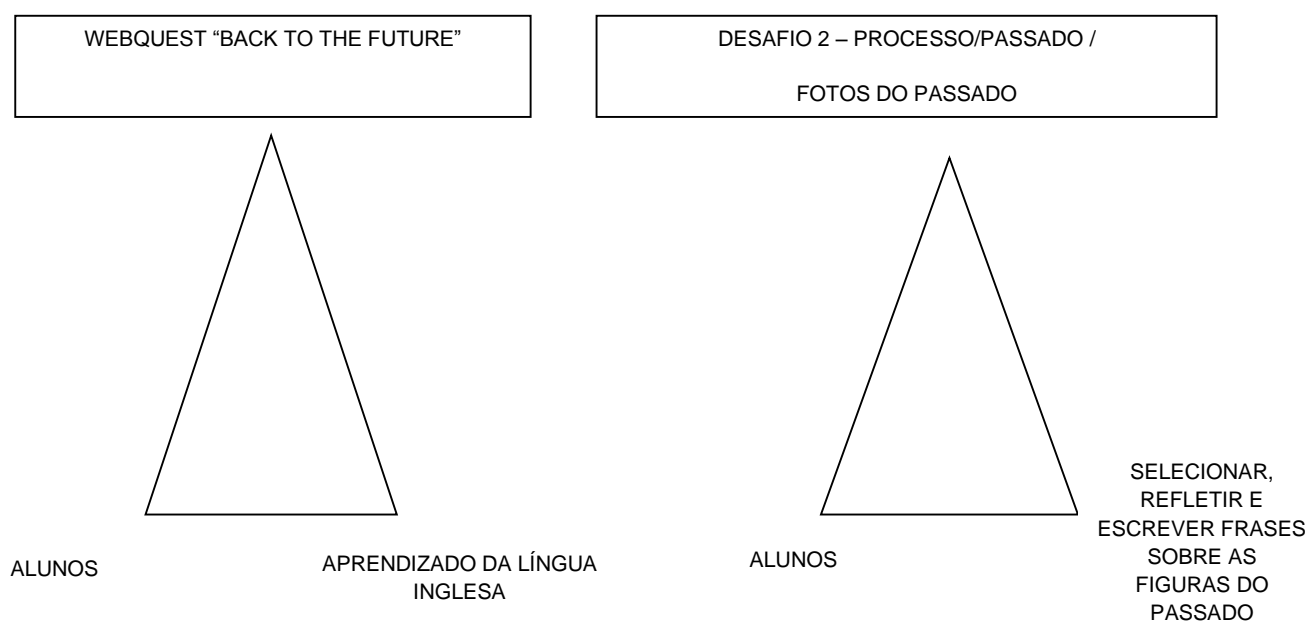


FONTE: ELO Cloud

⁴⁹ On-line dictionaries are readily accessible tools to help in writing and revisiting. Font variations, size, and color can add interesting differences and highlight important parts. Illustrations, digital pictures and photographs can enhance comprehension. The internet can encourage students to research difficult or unknown concepts and allow them to link the original text with explanations on other Web pages.

Embasamos nossa proposta na Teoria da Atividade e na Teoria da Cognição Distribuída, porque acreditamos que essas teorias interagem e colaboram para explicar como funciona uma Webquest Interativa e Adaptativa. A TA colabora no sentido de fornecer subsídios para que entendamos como a Webquest pode ser vista como um sistema da atividade no qual os alunos utilizam diferentes artefatos para alcançar um objetivo. Esta ideia de sistema pode ser entendida a partir de uma visão mais ampla e também de um olhar mais específico a partir dos módulos criados na Webquest. Utilizamos como exemplo o segundo desafio do passado “Fotos do passado”. Abaixo, ilustramos de que forma a TA pode ser entendida dentro de um contexto mais amplo (a Webquest como um todo) e mais específico (por meio de módulos).

Figura 30 - A contribuição da TA no desenvolvimento de Webquests Interativas e Adaptativas



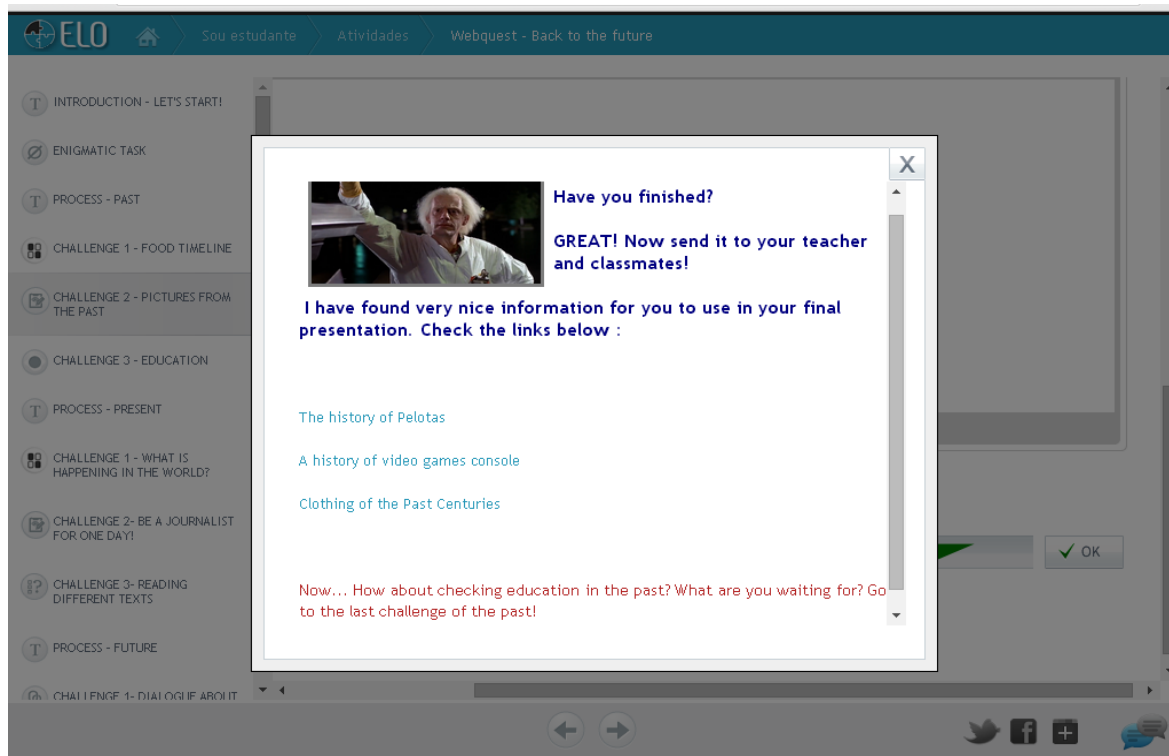
FONTE: Modelo da primeira geração da TA (Adaptado pela autora)

Ao desenvolvermos a Webquest “Back to the future” por meio de uma Teoria macro, no caso deste trabalho a TA, pensamos que seria importante aprofundar o que Nardi (1996) argumenta referente aos artefatos internos e externos que os indivíduos utilizam no ambiente e, portanto, buscamos essa resposta na Teoria da Cognição Distribuída, já que, segundo Nardi (1996), o sistema cognitivo é visto como uma “atividade” pelos teóricos que abordam a TA,

uma vez que há um objeto a ser alcançado por meio de ferramentas que podem ser humanas e não humanas. Desse modo, a Webquest “Back to the future” foi desenvolvida a partir da ampliação (módulos/desafios) dos artefatos que são utilizados em uma Webquest para que os objetivos sejam alcançados. Objetivos estes que estão relacionados ao aprendizado da língua-alvo e a solução de desafios linguísticos com foco na tarefa maior da Webquest. Portanto, o desenvolvimento de uma Webquest Interativa e Adaptativa não prevê apenas um propósito, no qual o aluno tem apenas uma tarefa a ser cumprida. Dentro dessa tarefa há vários outros objetivos menores que colaboram para que o maior seja atingido. Um entendimento mais profundo desse sistema em que indivíduos interagem, por meio de ferramentas humanas e não humanas, na intenção de alcançar objetivos será discutido na próxima subseção, que apresentará os resultados da implementação da Webquest desenvolvida.

O segundo desafio do Processo/Passado, assim com os outros, também mostra um *feedback* aos alunos no momento em que terminam o texto e enviam para publicação *on-line* no ELO Cloud. Desta vez, Dr.Emmett auxilia os participantes no que diz respeito à pesquisa que deve ser feita acerca de informações do passado. O personagem diz que encontrou vários dados interessantes para que os alunos utilizem na construção do produto final, como sites sobre o passado de Pelotas, a história do videogame e a história das vestimentas. O aluno tem a opção de checar as informações, selecionando e analisando o que será útil para a apresentação final. Abaixo dos sites, Dr.Emmett direciona os discentes para a próxima atividade, que envolve informações sobre a educação no passado.

Figura 31 - Feedback do desafio “Pictures from the past”



FONTE: ELO Cloud

O terceiro e último desafio do tempo “passado” está relacionado ao fato de os participantes da Webquest serem futuros professores de língua. Acreditamos que a reflexão sobre a educação no passado comparada à educação atual é de grande valia para os docentes em formação. Além da reflexão, este desafio teve como objetivo fazer com que os alunos praticassem suas habilidades de escuta na língua-alvo. Para o desenvolvimento deste desafio, utilizamos o módulo Eclipse, que é voltado para a recuperação de palavras dentro de um contexto. No caso da Webquest “Back to the future”, utilizamos a música da banda Pink Floyd (Another Brick in the Wall/ Outro tijolo na parede) por dois motivos: (1) não só a música é pertinente no que se refere às reflexões acerca da educação no passado, mas também o videoclipe da música e (2) a letra apresenta palavras repetidas, o que auxilia na compreensão e finalização da atividade levando em consideração as características do módulo Eclipse. Abaixo, ilustramos o último desafio do Processo/Passado:

Figura 32 - Processo/Passado – Desafio 3/Education

The screenshot displays the ELO Cloud interface for a challenge. At the top, the navigation bar includes 'Sou estudante', 'Atividades', and 'Webquest - Back to the future'. The main content area is titled 'CHALLENGE 3 - EDUCATION' and contains the following text:

Hey you two!!
How about reflecting about EDUCATION in the PAST?

The last time I went to the PAST I had the opportunity to listen to a very nice band called " PINK FLOYD". Do you know them?
 The fact is that there is a very nice song about how education was in the past that I really want to share with you.
 In this challenge you are going to do two things:

1. Watch the video and complete the text below. If you need help, you can click on the exclamation mark.
2. Reflect about the lyric and discuss the points you are going to use in your final presentation. Try to compare education in the past and education nowadays.

Have fun!

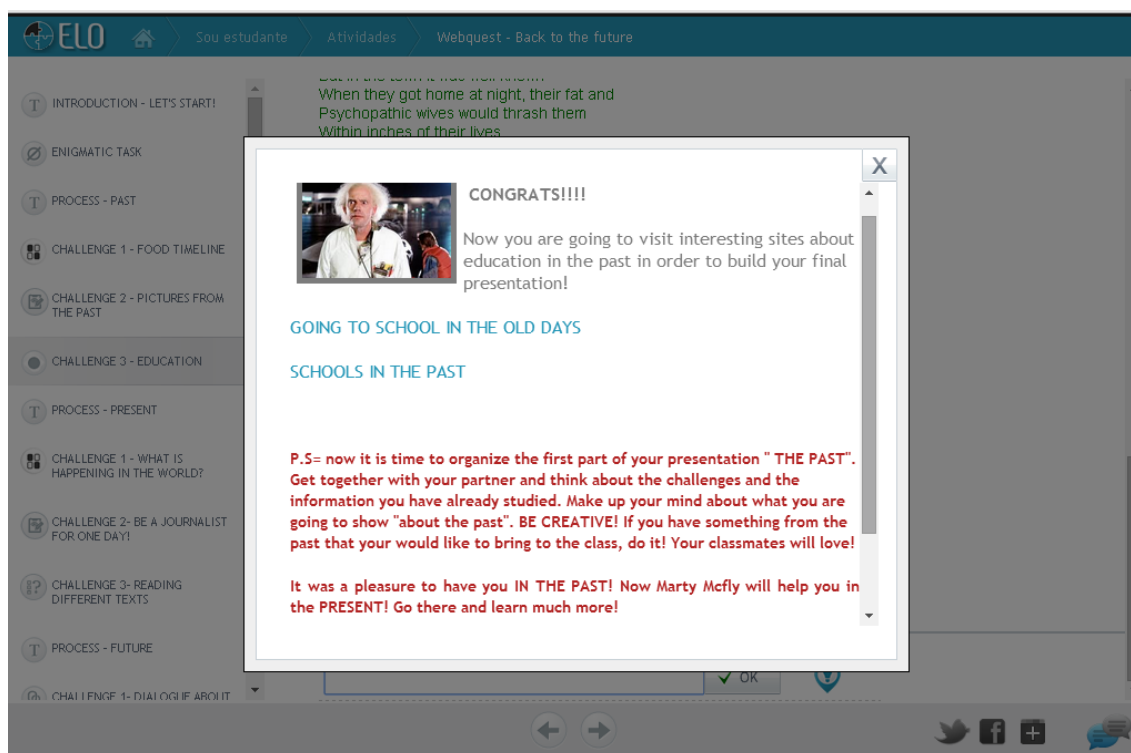
The video player shows a scene from 'Back to the Future' with Dr. Emmet Brown. The video title is 'Pink Floyd - Another Brick In The Wall (HQ)'. The interface also includes a sidebar with navigation options and a bottom navigation bar.

FONTE: ELO Cloud

Neste desafio, Dr. Emmet diz aos alunos que eles chegaram ao último desafio do passado e que os do Presente estão por vir. Nesse sentido, comenta com os participantes que na última vez em que esteve no passado teve a possibilidade de ouvir uma música da banda Pink Floyd, a qual aborda como eram os professores e alunos no passado. Em seguida desse comentário, Dr. Emmet apresenta as instruções do desafio ressaltando que os alunos devem refletir sobre o assunto, analisar a letra e organizar as ideias para a criação do produto final. Ao terminar a atividade, os discentes têm um retorno do Dr. Emmet que os orienta para um aprofundamento do assunto “educação no passado” por meio de sites. Neste momento, os alunos têm a possibilidade de pesquisar, organizar e aprofundar o tema que será apresentado na criação do produto final. Nesse sentido, Dr. Emmet avisa-os que os desafios no passado terminaram e que os no presente são os próximos passos da jornada. Porém, alerta que, antes de irem para o presente, é necessário organizar e analisar as informações estudadas na intenção de criar a primeira parte do produto final, o qual se destina ao tempo “passado”.

O que se compreende por meio deste *feedback* é que este, além de trazer sites referentes à pesquisa orientada, apresenta também a voz do personagem que orienta os alunos para os próximos passos e como o trabalho deve ser organizado. É como se o mesmo atuasse como um professor que orienta e facilita a aprendizagem do aluno. Este argumento não desmerece o papel do docente como mediador e facilitador da aprendizagem, uma vez que para Willis e Willis (2007), o professor deve atuar como organizador, facilitador, motivador, especialista e conselheiro no que se refere ao uso da língua. Dr. Emmet, na Webquest “Back to the future”, atua como organizador, facilitador e motivador, porém, o papel de conselheiro e especialista da língua ainda parece fazer parte do perfil do professor presencial. Este argumento será melhor abordado durante as análises feitas após as observações no decorrer da implementação. Abaixo, ilustramos o *feedback* do desafio “Education”:

Figura 33 - Feedback do desafio “Education”



FONTE: ELO Cloud

Passamos agora para o tempo “Presente” da Webquest “Back to the Future”, em que todos os desafios são orientados pelo personagem Marty McFly. A sequência desta Webquest foi organizada de forma a abordar primeiramente

o passado, depois o presente e por fim o futuro e está ancorada nas ideias de Willis e Willis (2007) que argumentam a importância de uma sequência de tarefas na promoção da aprendizagem da língua-alvo. Segundo os autores, uma aula baseada em tarefas não envolve uma atividade isolada, mas uma sequência delas (WILLIS & WILLIS, 2007). Ao nos ampararmos neste argumento para o desenvolvimento de uma Webquest Interativa e Adaptativa, pensamos na possibilidade de uma Webquest destinada ao ensino de línguas promover a aprendizagem da língua-alvo por meio de desafios sequenciados que auxiliarão os alunos na criação do produto final. Deve-se tomar cuidado ao desenvolvê-los, uma vez que esses precisam ser apresentados em uma sequência lógica que auxilie a compreensão dos alunos no que se refere ao tópico estudado. Segundo Willis e Willis (2007, p. 21), uma sequência de tarefas:

[...] ajuda os alunos a concentrar-se sobre o tema e envolver seus próprios conhecimentos e opiniões sobre o assunto.
[...] oportuniza a introdução de vocabulário associado com a temática da atividade.⁵⁰

Ainda segundo os autores, cada tarefa existente em uma sequência pode ser também considerada como uma preparação para o próximo estágio, em que os alunos se envolvem na atividade, trocam opiniões e decidem a melhor maneira de utilizar a língua. Ao término do Processo/Passado, os alunos tiveram a oportunidade de se preparar para a apresentação do produto final ao analisar e selecionar os conteúdos que seriam apresentados. Além disso, este momento de preparação também é marcado pelo foco na língua (WILLIS & WILLIS, 2007), uma vez que os estudantes reconhecem o tempo verbal a ser utilizado, no caso o passado, e decidem a melhor maneira de se expressar. Na Webquest “Back to the future” o módulo de apresentação do que será estudado e pesquisado no próximo estágio é também entendido como um momento de preparação que apresenta de maneira explícita a sequência das atividades. Abaixo ilustramos o módulo de abertura do tempo “Presente”.

⁵⁰ “(...) It helps learners focus on the topic and engage their own knowledge and opinions on the subject.

(...) It affords an opportunity to introduce the vocabulary associated with the topic.

Figura 34 - Processo/Presente – Momento de Orientação

The screenshot shows the ELO Cloud interface for the 'PROCESS - PRESENT' section. The navigation menu on the left includes: INTRODUCTION - LET'S START!, ENIGMATIC TASK, PROCESS - PAST, CHALLENGE 1 - FOOD TIMELINE, CHALLENGE 2 - PICTURES FROM THE PAST, CHALLENGE 3 - EDUCATION, PROCESS - PRESENT (highlighted), CHALLENGE 1 - WHAT IS HAPPENING IN THE WORLD?, CHALLENGE 2 - BE A JOURNALIST FOR ONE DAY!, CHALLENGE 3 - READING DIFFERENT TEXTS, PROCESS - FUTURE, and CHALLENGE 1 - DIALOGUE ABOUT IT. The main content area displays a message from Marty McFly: 'Hello my two friends! I'm back to help you now!' followed by a photo of him. Below the photo, it says: 'We are IN THE PRESENT and I particularly love it! In order to start I want you to visit the sites I will give you and check what is happening in the world right now. After that you and your partner have to do the challenges below:'. The challenges listed are: 'Challenge 1 - What is happening in the world?', 'Challenge 2 - Be a journalist for one day!', and 'Challenge 3 - Reading different texts'. A link for 'Interesting sites you have to visit to accomplish the challenges:' points to 'FOX NEWS', 'BBC', 'GOOGLE NEWS', 'CNN', and 'TECHNOLOGY NEWS'. At the bottom left, the score is 'PONTUAÇÃO: 10 %'. The bottom right has social media icons for Twitter, Facebook, and a plus sign, along with a chat bubble icon.

FONTE: ELO Cloud

Chegamos ao Processo/Presente e temos Marty McFly como orientador dos desafios. O personagem diz aos alunos que agora eles estão no presente e comenta que a pesquisa deverá ser realizada a partir de sites interessantes sobre o que está acontecendo no mundo neste exato momento. McFly, então, disponibiliza os sites que deverão ser utilizados para que os desafios sejam realizados, bem como a criação do produto que envolve a tarefa maior. Optamos por sites que abordassem informações autênticas de uso da língua e que fizessem parte da vida dos alunos.

O primeiro desafio foi desenvolvido a partir do módulo Memória, uma vez que o objetivo deste é promover um primeiro contato com as estruturas linguísticas que serão utilizadas a partir de um jogo que foca a associação de palavras e figuras. Esse tipo de tarefa faz parte da taxonomia apresentada por Willis e Willis (2007).

Figura 35 - Processo/Presente – Desafio 1 – O que está acontecendo no mundo?

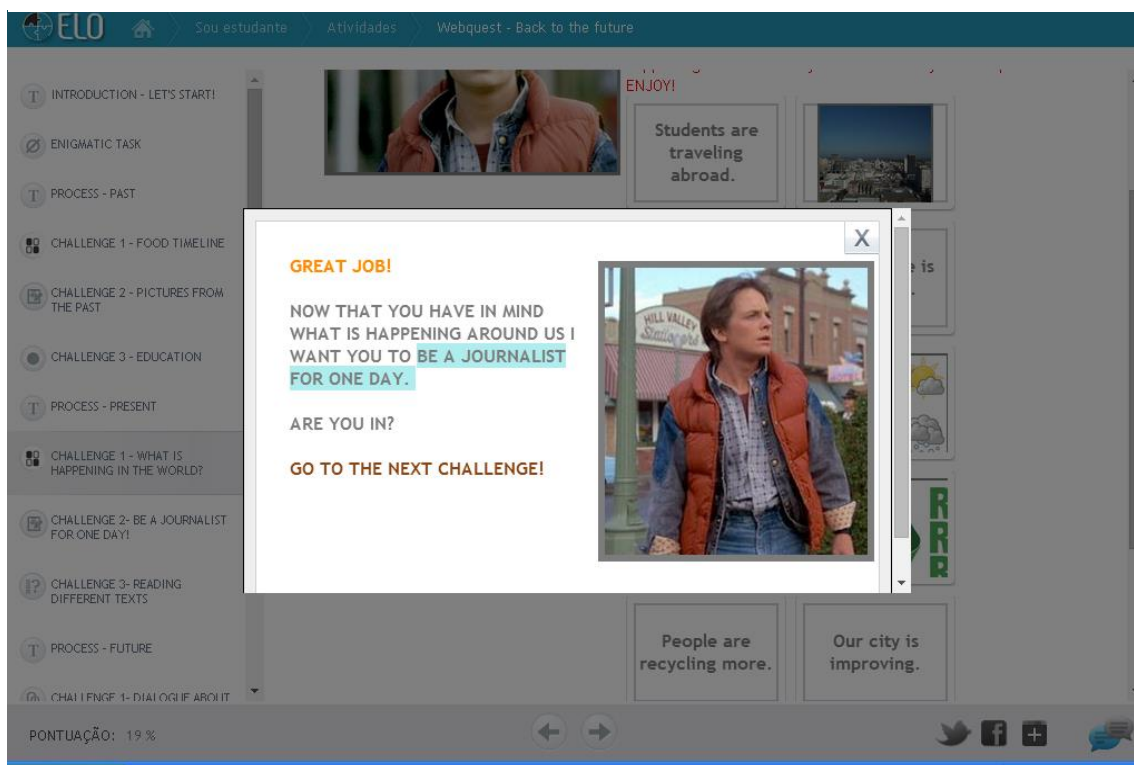
FONTE: ELO Cloud

Neste desafio, o personagem Marty McFly pergunta aos alunos se eles lembram do jogo da memória do tempo passado e salienta que o desafio da memória no tempo presente está direcionado para a associação de imagens e frases. Ademais, alerta-os que as informações abordadas pelos pares do jogo da memória são fatos reais e que poderão ser mais bem explorados na pesquisa feita por meio dos sites sugeridos no momento orientador.

O desafio “O que está acontecendo no mundo agora?” é baseado na proposta de Willis e Willis (2007), que acreditam na importância desse tipo de tarefa quando os alunos precisam de uma maior exposição à língua-alvo, como é o caso de aprendizes iniciantes. Salientamos aqui que os sujeitos da pesquisa encontravam-se no nível pré-intermediário da língua de acordo com o semestre que estavam, mas na realidade a maioria ainda possuía muitas dificuldades que os colocavam em um nível de proficiência abaixo. Desse modo, ao desenvolvermos a Webquest “Back to the future”, tivemos esta preocupação em oferecer desafios que motivassem e expusessem os alunos à língua antes de utilizá-la em módulos mais complexos.

Como se pode notar, a partir da ilustração acima, as cartas do jogo da memória traziam o tempo Presente Contínuo de modo que o aluno já fosse preparando-se para a utilização deste no próximo desafio que é abordado no *feedback*:

Figura 36 - Feedback do desafio “What is happening in the world now?”



FONTE: ELO Cloud

No *feedback* acima, temos o personagem Marty McFly indicando aos alunos o próximo passo. Temos aqui um *feedback* que aborda as orientações para a próxima etapa a partir da fala dos personagens que, como vimos anteriormente, podem ser compreendidos como orientadores no processo.

O segundo desafio do Processo/Presente foi criado por meio da ferramenta Composer, uma vez que o foco é novamente a habilidade de escrita. Porém, neste desafio os alunos, além de utilizarem a língua, estariam fazendo uso, também, de sua capacidade de criatividade, uma vez que seriam jornalistas por um dia e o desafio envolveria a elaboração de uma notícia:

Figura 37 - Processo/Presente – Desafio 2 – Seja um jornalista por um dia!

The screenshot displays the ELO Cloud interface for a challenge. On the left, a vertical menu lists several challenge stages: INTRODUCTION - LET'S START!, ENIGMATIC TASK, PROCESS - PAST, CHALLENGE 1 - FOOD TIMELINE, CHALLENGE 2 - PICTURES FROM THE PAST, CHALLENGE 3 - EDUCATION, PROCESS - PRESENT, CHALLENGE 1 - WHAT IS HAPPENING IN THE WORLD?, CHALLENGE 2- BE A JOURNALIST FOR ONE DAY! (highlighted), CHALLENGE 3- READING DIFFERENT TEXTS, PROCESS - FUTURE, and CHALLENGE 1- PING PONG 1- DIA! O QUE IF ABOI IT. The main content area is titled 'CHALLENGE 2- BE A JOURNALIST FOR ONE DAY!' and contains a small image of a woman, followed by the text: 'So you are in, right? In this challenge you and your friend will be a journalist for one day. Check the instructions and improve your writing. Don't forget that you can use all the things you are doing and creating in the mini challenges in your final presentation.' Below this is a section for 'INSTRUCTIONS:' which reads: 'Visit the sites already presented in PROCESS-PRESENT and write in your own words 1 post about something that is happening in the world right now. You have to post a new and a picture about that. BE CREATIVE! One post will be written by one of you. The other "journalist" will review the work. Thus, send to your teacher and classmates the posts, ok? You can also check what your classmates have done and comment on it! BE A GOOD JOURNALIST AND IF YOU NEED HELP ASK YOUR TEACHER!' Below the instructions is a rich text editor with a toolbar containing options like 'Código-Fonte', 'B', 'I', 'U', 'abc', 'x₂', 'x²', 'Formata...', 'Fonte', 'T...', and 'Estilo'. At the bottom of the interface, there is a 'PONTUAÇÃO: 19 %' indicator, navigation arrows, and social media icons for Twitter, Facebook, and a plus sign for more options.

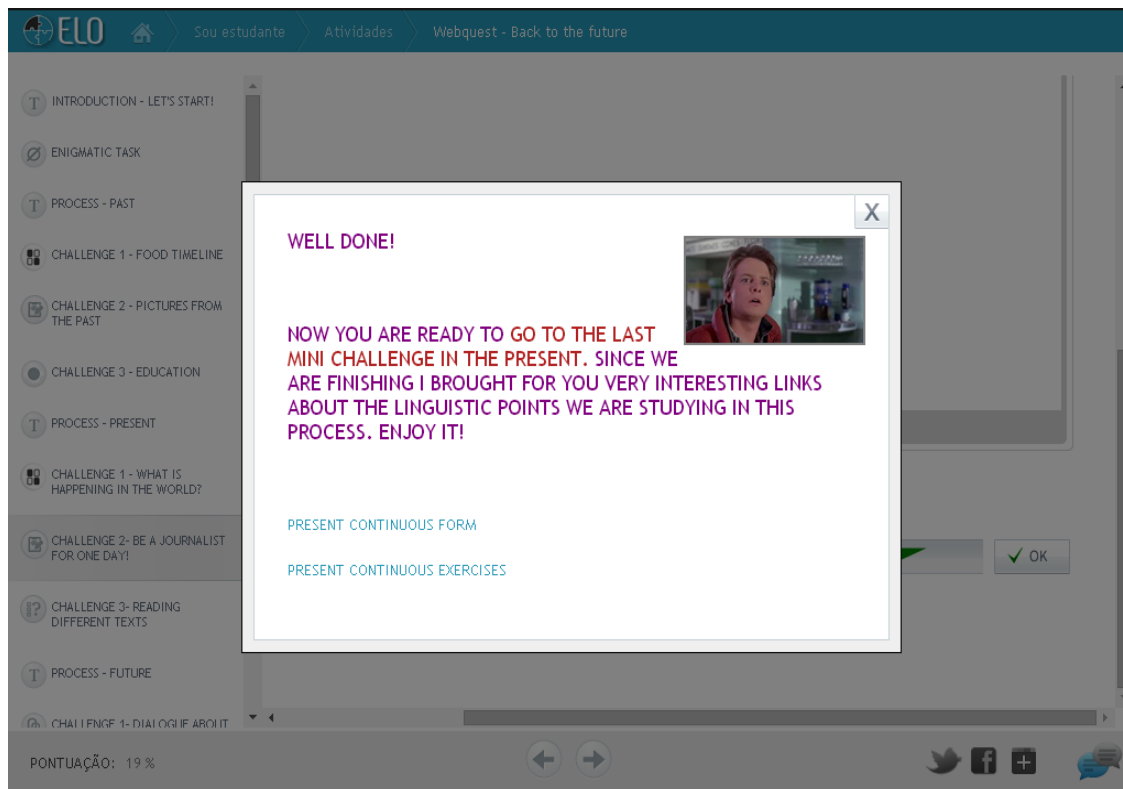
FONTE: ELO Cloud

O objetivo deste desafio foi engajar os discentes em uma atividade de uso real da língua a partir de uma situação real (WILLIS, 1996). McFly orienta os alunos a visitarem novamente os sites sugeridos no módulo instrucional e a partir desses deveriam escolher e analisar uma notícia. Assim, os participantes fariam uma postagem da mesma notícia, mas com suas próprias palavras. Ademais, McFly comenta que, além do texto escrito, devem adicionar também uma foto em cores, uma vez que são jornalistas por um dia. O personagem diz ainda que o texto deve ser postado para que os outros colegas também vejam e comentem. Eis aqui, novamente, o diferencial de uma Webquest Interativa e Adaptativa, que apresenta a questão do compartilhamento do que está sendo produzido como fator importante e que faz da Webquest uma metodologia mais “viva” por meio das interações provenientes do compartilhamento.

Esta atividade é também embasada no ciclo da tarefa (WILLIS, 2006) que envolve os três fatores: tarefa, planejamento e relatório. A tarefa seria, então, a escrita de uma notícia jornalística, a qual deveria ser planejada pelos alunos

(planejamento) e, finalmente, postada (relatório) para que o público visse e comentasse. Ao finalizar a atividade, os discentes recebiam o seguinte *feedback*:

Figura 38 - Feedback do desafio "Be a journalist for one day"



FONTE: ELO Cloud

Os alunos recebem uma mensagem positiva de McFly que os direciona, por meio de *links*, para um estudo acerca do tempo presente simples e presente contínuo. Temos aqui, novamente, um *feedback* que vai além das palavras “Well done”, ao ampliar a possibilidade de outras pesquisas acerca da estrutura do tempo verbal que está sendo estudado no Processo/Presente. Salientamos ainda que McFly avisa aos participantes que estes estão prontos para irem ao último desafio do tempo Presente, que é apresentado abaixo:

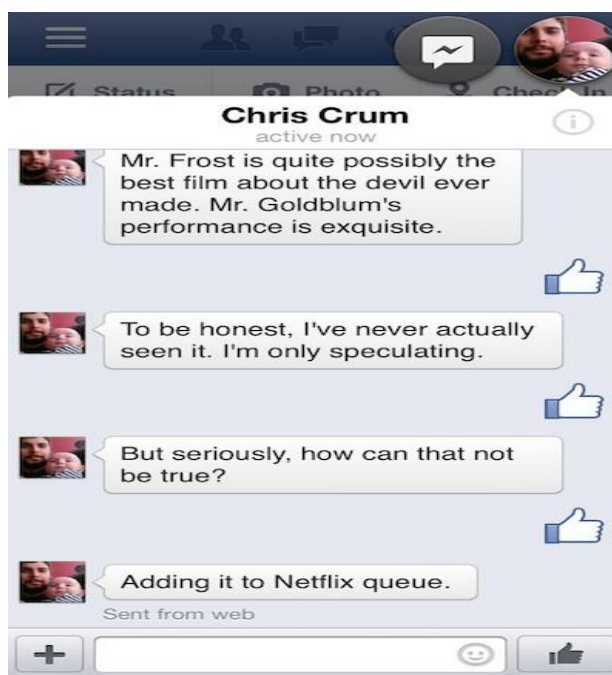
Figura 39 - Processo/Presente – Desafio 3 – Lendo textos diferentes

The screenshot shows the ELO Cloud interface. At the top, there's a navigation bar with 'Sou estudante', 'Atividades', and 'Webquest - Back to the future'. The main content area is titled 'CHALLENGE 3- READING DIFFERENT TEXTS'. It starts with a green heading: 'Hello folks! Here you are - the last challenge of the PRESENT!'. Below this, a text block says: 'Since you are going to be a future teacher I brought very nice texts that I have found around. Some of them are pretty funny and I am sure you will like it. Follow the instructions below and improve your reading skills.' To the right of this text is a small image of Marty McFly. Below the text, there are instructions: 'INSTRUCTIONS: Read the texts below and answer the quiz! You will have time to do that with your partner so read it carefully. Don't forget that you have to use the information and knowledge acquired in these activities in your final presentation, OK? What are you waiting for? Let's READ!'. Further down, there's a section titled 'What is the meaning of "exquisite" in the conversation below:' which shows a screenshot of a Facebook post from Chris Crum. The post says: 'Mr. Frost is quite possibly the best film about the devil ever made. Mr. Goldblum's performance is exquisite.' The interface also includes a sidebar menu with various challenge categories and social media sharing icons at the bottom.

FONTE: ELO Cloud

Neste último desafio do Presente, Marty McFly comenta com os alunos que encontrou alguns textos interessantes e que gostaria de compartilhar com eles, uma vez que todos serão futuros professores de língua inglesa. Optamos por utilizar três gêneros textuais neste desafio que fazem parte da vida dos estudantes: (1) conversa na rede social Facebook; (2) anúncio; e (3) tirinhas. O desafio “Reading different texts” foi desenvolvido na intenção de fazer com que os alunos analisassem e utilizassem suas estratégias de leitura para compreender a mensagem que cada texto comunica. O propósito da leitura dá-se neste desafio a partir da fala de McFly, ao falar da importância de que futuros professores de língua estejam familiarizados com diferentes tipos de texto. Esta ideia é embasada no argumento de Willis e Willis (2007), segundo o qual a leitura deve ser realizada a partir de um propósito para que esta se torne significativa. O módulo utilizado neste desafio foi o Quiz, no qual os alunos interpretaram os textos a partir de questões de múltipla escolha e questões dissertativas de compreensão. Salientamos que utilizamos o *feedback* progressivo para cada texto e ainda fornecemos uma dica para cada um. Abaixo, ilustramos os três textos utilizados com seus respectivos *feedbacks*:

Figura 40 - Texto 1 do desafio “Reading different texts”



FONTE: Elo Cloud

A pergunta que desenvolvemos para este texto refere-se a um vocabulário específico – a palavra “exquisite” – que em português significa “excelente”. Abaixo, apresentamos de que forma o *feedback* progressivo foi dado:

Chave 1 (incorreta): feio

Feedback progressivo: Not really! Try again! P.S: How do you say “feio” in English?

Chave 2 (correta): excelente

Feedback progressivo: Great! Exquisite also means rebuscado, primoroso, requintado.

Chave 3 (incorreta): esquisito

Feedback progressivo: No! This is a false friend. Check false friends in the link below: http://www.taniabasilio.com/student_false.htm

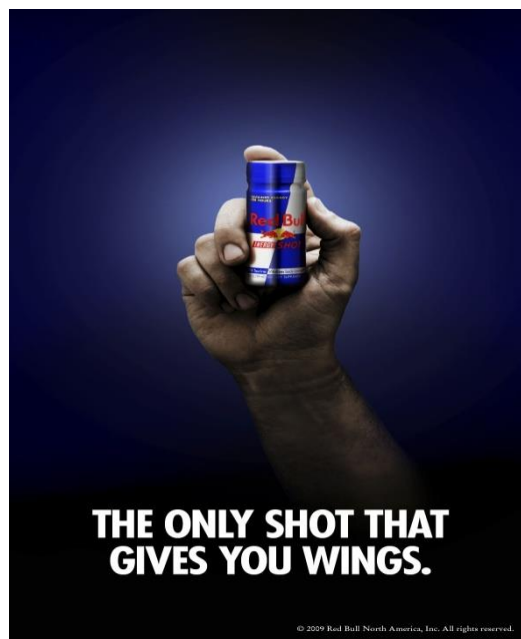
Chave 4 (incorreta): significativo

Feedback progressive: Sorry! That's not the correct answer!

DICA: This word has a POSITIVE meaning.

O que se pode notar a partir dos *feedbacks* é que estes, assim como os módulos, também ampliam a aprendizagem, uma vez que direcionam os alunos para um aprofundamento das respostas, como é o caso dos falsos cognatos, por exemplo. É como se o *feedback* funcionasse como uma atividade de “follow –up” (WILLIS & WILLIS, 2007) após a resposta que o aluno dá. Em outras palavras, o *feedback* de cada chave não acaba por si só, mas amplia a pesquisa de estruturas e curiosidades linguísticas.

Figura 41 - Texto 2 do desafio “Reading different texts”



FONTE: ELO Cloud

Neste texto, queríamos fazer com que os alunos refletissem sobre a língua e uso de certas expressões, como é o caso das palavras “shot/tiro” e “wings/asas” dentro do contexto da mensagem. Esta ideia dá-se a partir da importância que o EBT fornece ao foco na linguagem e, para que este ocorra, é necessário que os aprendizes analisem o contexto da mensagem e assim reflitam sobre a língua (WILLIS & WILLIS, 2007). A busca pelo significado, ou

seja, pela ideia que a mensagem passa é relevante em uma atividade que leva em consideração o EBT. Ainda no que se refere a este desafio, o mesmo também leva em consideração o foco na forma, uma vez que os alunos analisam a mensagem a partir de uma frase com palavras específicas (WILLIS & WILLIS, 2007). Abaixo apresentamos os *feedbacks* a partir da pergunta: “What is the main Idea of the message below?”

Chave 1 (incorreta): Se você beber Red Bull você poderá desenvolver doenças.
Feedback: No! Try again!

Chave 2 (incorreta): O Red Bull funciona como um tiro no estômago.
Feedback: Are you serious?

Chave 3 (correta): O Red Bull é o único tiro que te dá asas.
Feedback: Great! Have you ever drunk Red Bull? Do you agree?

Chave 4 (incorreta): O Red Bull te dá asas, mas pode ser prejudicial a saúde.
Feedback: Come on! Try again!
 DICA: Think about the word ONLY in the message.

Figura 42 - Texto 3 do desafio “Reading different texts”



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

5453

FONTE: ELO Cloud

O objetivo deste texto foi checar a compreensão de leitura dos alunos por meio de elementos de humor encontrados na conversa entre o Cebolinha e Mônica. Além disso, optamos por focar em um *feedback* que possibilita a colaboração entre os sujeitos, uma vez que para Willis e Willis (2007) a colaboração entre os pares é vista como o principal ingrediente para o sucesso.

No caso deste texto, os alunos deveriam responder a seguinte questão de maneira dissertativa, utilizando suas próprias palavras:

Pergunta: What does Monica mean when she says: "To remember where the door is"? (Answer in portuguese)

De acordo com as respostas dos alunos, eles tiveram os seguintes *feedbacks*:

Resposta incorreta 1: Are you sure? Read the comic again and discuss with your partner.

Resposta incorreta 2: THINK AGAIN! Pay attention in the key words: door and remember!

Resposta incorreta 3: TRY AGAIN! YOU CAN!

Resposta correta: Lembrar onde fica a porta.

Optamos por acrescentar no *feedback* um pouco do que se acredita em termos de aprendizagem de línguas, que é o poder do trabalho colaborativo. Pensamos que lembrar o aluno de que ele pode contar com o apoio do colega para solucionar um problema é de extrema importância para o aprendizado da língua. Além disso, esta ideia também pode estar voltada à ZDP, que se refere à maior ou menor proximidade entre os níveis de desenvolvimento real, intelectual e potencial em situações nas quais o indivíduo precisará de alguém mais experiente para impulsionar o aprendizado, neste caso, chegar a um consenso acerca da resposta correta.

Com esta atividade, os alunos passam, finalmente, para o último “tempo” da Webquest – o futuro. Assim como nos outros (passado e presente) os desafios foram desenvolvidos de modo a colaborar na criação do produto final e no aprendizado da língua-alvo. Abaixo, ilustramos a abertura do tempo “Futuro” que foi desenvolvida por meio do módulo Hipertexto:

Figura 43 - Processo/futuro - Momento de Orientação

The screenshot displays the ELO Cloud interface for a Webquest titled 'Back to the future'. The main content area is titled 'PROCESS - FUTURE' and features a video player showing two characters in a futuristic setting. To the right of the video, there is a congratulatory message: 'GREAT!!! We are very happy about your performance during this Webquest and we are sure that you will do well in your teacher selection.' Below this, it states: 'Now it is time to talk about the future and we have prepared some challenges for you. Check it:'. Three challenges are listed: 'Challenge 1 - Dialogue about the future', 'Challenge 2 - Will, may or might?', and 'Challenge 3 - Predict the future!'. A red instruction reads: 'Go to challenge 1 and enjoy it! But before we want you to watch the video below about what the future holds. Do you think it is possible? Talk to your partner about it!'. The video player shows a scene with a person pointing at a futuristic interface with the text 'Watch your day in 2020 [Future Technology] [HD]'. The left sidebar contains a list of challenges, with 'PROCESS - FUTURE' selected. At the bottom, a score bar indicates 'PONTUAÇÃO: 22 %'.

FONTE: ELO Cloud

Ao chegarem à etapa final da Webquest – Processo, os alunos têm a orientação dos dois personagens que agora estão juntos para instruir os grupos. Logo no início, Dr. Emmet e McFly dizem aos participantes que estão muito felizes pela *performance* deles na Webquest e comentam que o trabalho final, o qual faz parte de uma tarefa que envolve a seleção para professores de inglês em uma escola famosa da cidade, será bastante proveitoso. Como nos outros “tempos”, os personagens apresentam o planejamento das tarefas e ainda adicionam um vídeo que aborda as inovações tecnológicas para o ano de 2020. Este vídeo tem a função de ser um “brainstorming” para os desafios que virão. Sobre a relevância do brainstorming, Willis e Willis (2007, p. 66) argumentam:

Brainstorming tem sido uma maneira extremamente eficaz de obter até mesmo os alunos tímidos envolvidos em tópicos e promover uma interação mais rica. Brainstorming pode envolver toda a turma liderada pelo professor, ou com os alunos em pares ou em pequenos grupos entre si.⁵¹

⁵¹ Brainstorming has been found to be an extremely effective way of getting even shy learners involved in topics and promote richer task interaction. Brainstorming can either be teacher-led involving the whole class, or with learners in pairs or small groups among themselves.

No caso da Webquest “Back to the future”, nós ampliamos o que é dito por Willis e Willis (2007) e olhamos para o momento de brainstorming, não somente pelas interações aluno-aluno e aluno-professor, mas também pelas interações entre ferramentas humanas e não humanas que, conseqüentemente nos remetem à Cognição Distribuída. O vídeo, sendo um artefato tecnológico, também interage com os alunos no processo de brainstorming e os aprendizes dependem dele para que as ideias surjam sobre o tempo futuro. Além disso, são lançadas perguntas a partir do vídeo que podem vir a proporcionar um momento positivo para que se exercite a habilidade de “speaking/fala”. Após verem o vídeo e discutir sobre o ano de 2020, os alunos passam para o primeiro desafio do futuro, que se chama “Dialogue about the future/Diálogo sobre o futuro”.

Figura 44 - Processo/Futuro – Desafio 1 – Diálogo sobre o futuro

The screenshot shows the ELO Cloud interface for a webquest activity. The top navigation bar includes the ELO logo, a home icon, and the path: Sou estudante > Atividades > Webquest - Back to the future. On the left, a vertical menu lists various stages: INTRODUCTION - LET'S START!, ENIGMATIC TASK, PROCESS - PAST, CHALLENGE 1 - FOOD TIMELINE, CHALLENGE 2 - PICTURES FROM THE PAST, CHALLENGE 3 - EDUCATION, PROCESS - PRESENT, CHALLENGE 1 - WHAT IS HAPPENING IN THE WORLD?, CHALLENGE 2 - BE A JOURNALIST FOR ONE DAY!, CHALLENGE 3- READING DIFFERENT TEXTS, PROCESS - FUTURE, and CHALLENGE 1- DIALOGUE ABOUT IT. The main content area displays a video of Dr. Emmet Brown and Marty McFly. To the right of the video, there is a text box with the following content:

**Hey you two!
We do like to predict the future.
What about you?**

We have found a dialogue we had in the past about predictions for the future. The only problem is that this dialogue is a messy and we need it to help you in your next tasks.

Pay attention: in the end of this activity you will find some interesting links which will take you to the future. Click on them and search about what the internet says about our future. Share ideas with your partner and use the information you will find to build your final presentation.

This one is easy! Computers will disappear. According to my friend Moore's Law computer power doubles every 18 months. That means in a decade or so, chips will cost about a penny. Computer ~~as we know them will disappear~~; they will be everywhere and nowhere, ubiquitous yet hidden, just like electricity and water. **Clique e arraste para alterar a ordem** The clock will tell us silently. Did you get it?

Hey Marty! How are you doing today?

Diseased and old body parts will be replaced just as we know replace auto parts. Already from your own cells scientists can grow skin, cartilage, noses and blood vessels. In the future, scientists will grow more complex organs, like livers and kidneys. This way, the phrase "organ failure" will disappear.

At the bottom of the interface, there is a progress indicator showing 'PONTUAÇÃO: 22 %', navigation arrows, and social media icons for Twitter, Facebook, and a plus sign for additional options.

FONTE: ELO Cloud

Este desafio foi desenvolvido por meio do módulo Sequência, que envolve a segmentação de um texto em várias partes e que depois é apresentado ao aluno de forma aleatória para ser montado na ordem correta (LEFFA, 2006). O desafio dá-se a partir de uma conversa entre Dr. Emmet e McFly sobre previsões

do futuro. O diálogo foi desenvolvido a partir de textos autênticos, extraídos de um site⁵² que abordava previsões para o ano de 2020, e também pela autora, que deveria dar a ele o sentido de acordo com o tema da Webquest. O desafio “Diálogo sobre o futuro” buscou incluir o processo cognitivo de sequenciar um texto, já que este tipo de tarefa requer dos alunos um esforço cognitivo maior (WILLIS & WILLIS, 2007), uma vez que eles precisam dar sentido ao texto. Após a finalização da atividade, os alunos recebem o seguinte *feedback*:

Figura 45 - Feedback do desafio “Dialogue about the future”

The screenshot shows the ELO Cloud interface with a feedback window open. The window title is "WELL DONE!!!". The main text reads: "What do you think about the predictions mentioned in the dialogue? Talk to your partner about that and to improve your final presentation click on the sites below to have an idea about other predictions. Have fun and enjoy it!". Below this is a video thumbnail showing two people in a futuristic setting. The text continues: "When you finish go to the next challenge in the future!". Under "Links:", there are three links: "10 FUTURIST PREDICTIONS IN THE WORLD OF TECHNOLOGY", "33 Dramatic Predictions for 2030", and "The future timeline". The background shows a navigation menu on the left with various challenge steps and a main content area with text about future predictions.

FONTE: ELO Cloud

Neste *feedback*, os personagens questionam os alunos sobre as previsões mencionadas no diálogo e pedem que a dupla converse sobre o assunto, alertando que as informações serão analisadas para serem discutidas no produto final da Webquest. Além disso, este *feedback* também apresenta sites que servirão de pesquisa orientada aos participantes referente ao futuro. Ainda no que se refere ao *feedback*, os personagens orientam os alunos para irem ao próximo desafio após o término da pesquisa nos sites.

⁵² <http://thenextweb.com/insider/2014/01/27/20-visions-life-year-2020/>

O próximo desafio foi desenvolvido por meio do módulo Memória, com o objetivo de apresentar as estruturas “Will, may e might” referentes ao futuro na língua inglesa. O foco está na associação de figuras com o sentido da frase, de modo que o foco na forma ocorra de maneira mais indutiva do que dedutiva.

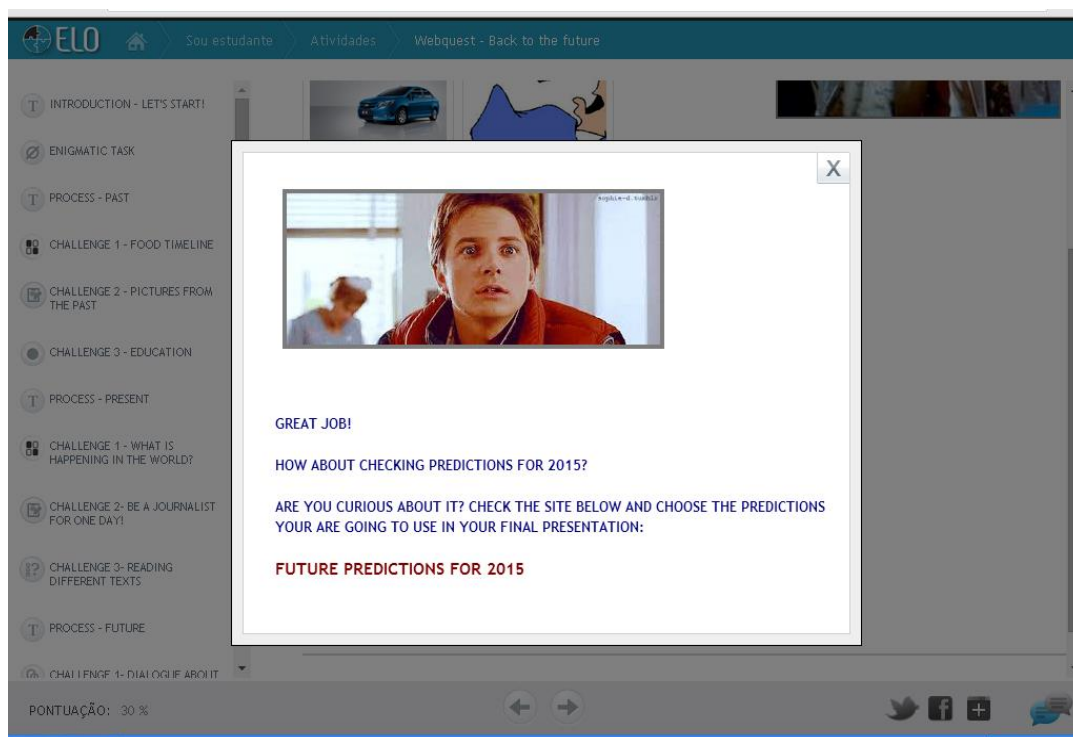
Figura 46 - Processo/Futuro – Desafio 2 – Will, may or might?

The screenshot displays the ELO Cloud interface for a challenge. The top navigation bar includes the ELO logo and the path: Sou estudante > Atividades > Webquest - Back to the future. The left sidebar lists various challenge categories, with 'CHALLENGE 2 - PICTURES FROM THE PAST' selected. The main content area is titled 'CHALLENGE 2- WILL, MAY OR MIGHT?' and contains the following text: 'Here you are!! How about practicing your memory again? Now we are going to focus on FUTURE PREDICTIONS. You have to match the picture to the sentence. Don't forget that you can use similar predictions in your final presentation/essay. GOOD LUCK!'. Below the text is a matching game with four cards on the left, each featuring a 'Welcome to The Future' logo, and four cards on the right with different images: a person in a hat, a trophy, a person holding a trophy, and another person. The bottom bar shows a score of 'PONTUAÇÃO: 22 %' and social media icons for Twitter, Facebook, and a plus sign.

FONTE: ELO Cloud

Este desafio da memória funciona da mesma maneira como os outros já explicados anteriormente. Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que os personagens estão a todo momento, nas “tarefas”, orientando os alunos no que se refere à tarefa final, isto é, eles lembram os participantes de que este desafio faz parte de um todo e que eles devem utilizar as informações estudadas nas “partes” por meio da escolha, análise e comparação para a criação de um produto, neste caso, a apresentação em Power point e o texto sobre reflexões feitas a partir do passado, presente e futuro. Como *feedback* deste desafio, os alunos recebem uma mensagem de McFly que os direciona, por meio de um site, para descobrir as previsões referentes ao ano de 2015. O personagem, mais uma vez, lembra os alunos de que esta pesquisa está voltada para a tarefa final.

Figura 47 - Feedback do desafio Will, may or might



FONTE: ELO Cloud

O último desafio do futuro foi desenvolvido a partir do Módulo Composer e objetiva a escrita na língua-alvo. Optamos por adicionar três desafios com este módulo na intenção de possibilitar uma escrita coletiva em que todos os alunos tenham a chance de escrever e revisar o trabalho do colega. Neste desafio final, os personagens mostram aos discentes algumas fotos relacionadas ao futuro e a tarefa sugere a escrita de previsões, com base nas imagens, utilizando a linguagem estudada. Após a finalização, os participantes compartilhariam suas previsões com os colegas e professor. Abaixo ilustramos o desafio:

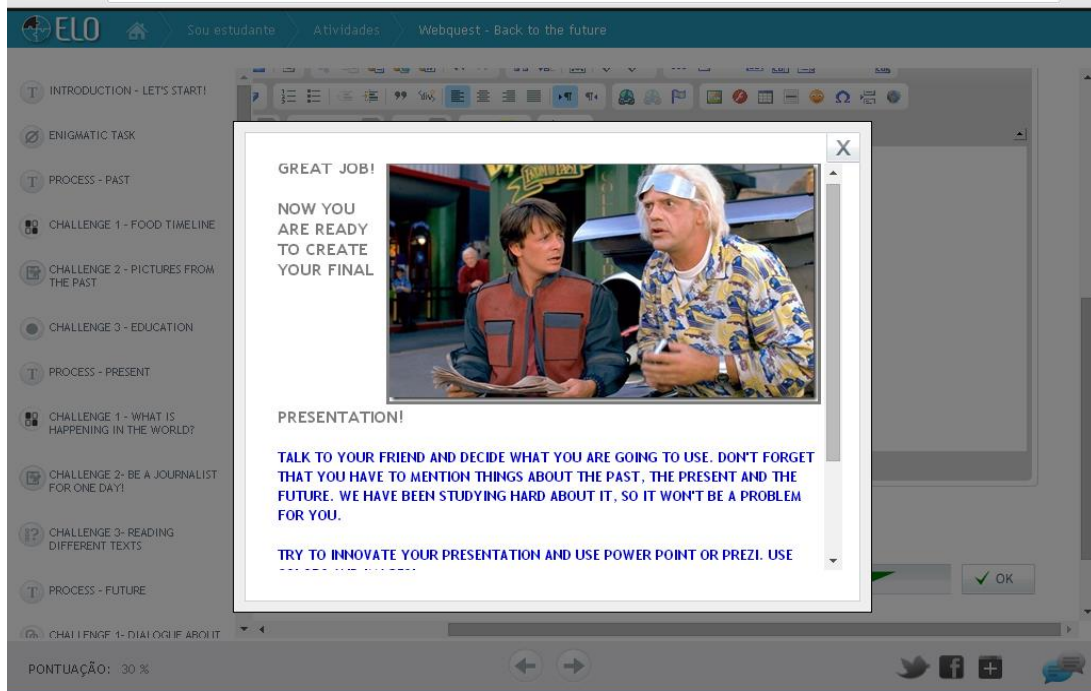
Figura 48 - Processo/Futuro – Desafio 3 – Prevê o futuro

The screenshot displays the ELO Cloud interface for a webquest titled "Webquest - Back to the future". On the left, a vertical navigation menu lists several stages: "INTRODUCTION - LET'S START!", "ENIGMATIC TASK", "PROCESS - PAST", "CHALLENGE 1 - FOOD TIMELINE", "CHALLENGE 2 - PICTURES FROM THE PAST", "CHALLENGE 3 - EDUCATION", "PROCESS - PRESENT", "CHALLENGE 1 - WHAT IS HAPPENING IN THE WORLD?", "CHALLENGE 2 - BE A JOURNALIST FOR ONE DAY!", "CHALLENGE 3 - READING DIFFERENT TEXTS", "PROCESS - FUTURE", and "CHALLENGE 1 - DIALOGUE ABOUT...". The main content area is titled "CHALLENGE 3 - PREDICT THE FUTURE" and contains the following text: "Hello my friends! This is the last challenge you have to do in order to create your final presentation and essay. Are you ready? You are going to look at the pictures below and write sentences about each one of them. You have to make predictions now, so think with your partner and write your final sentences. Then, send to your teacher." Below the text are five images: a futuristic cityscape, an astronaut in space, a modern bus, a person wearing AR glasses, and a DNA double helix. At the bottom of the main area is a rich text editor with a toolbar containing various icons for text formatting and editing. The bottom of the interface shows a score of "PONTUAÇÃO: 30 %", navigation arrows, and social media icons for Twitter, Facebook, and a plus sign for more options.

FONTE: ELO Cloud

O *feedback* deste desafio é também um fechamento de todos os realizados anteriormente. Os personagens comentam que chegou a hora de selecionar, comparar e analisar as informações estudadas e pesquisadas para a criação do produto final. Além disso, orientam os alunos no uso de alguma ferramenta (Power Point ou Prezi) para a apresentação final. Neste momento, o professor deve orientar os alunos, que possivelmente já leram de que modo a avaliação da Webquest acontece. Em nossa proposta de Webquest Interativa e Adaptativa, mantivemos o uso das rubricas de avaliação e somente enfatizamos a questão linguística. Abaixo, apresentamos o *feedback* do último desafio do futuro, bem como o processo avaliativo.

Figura 49 - Feedback do Desafio “Predict the future”



FONTE: ELO Cloud

Figura 50 - Processo de avaliação da Webquest

EVALUATION				
	Excellent	Good	Satisfactory	
Quality of work	Provides an excellent work(organized and creative)	Provides a good work, but not so organized and creative	Lack of information and grammar structures	
Content	Contain specific and interesting information.	Contain some information about the topic.	Lack of information. Ideas need to be developed.	
Internet use	Successfully uses suggested internet links to find information.	Able to use suggested links.	Occasionally able to use suggested links.	
Oral and Written presentation	Fluent, great use of grammar, ability to interact with the classmates	Good use of grammar	Not so fluent, grammar mistakes	

FONTE: ELO Cloud

Os últimos componentes da Webquest “Back to the future” são a Conclusão e a Página do professor. A conclusão é entendida como uma atividade de follow-up (WILLIS & WILLIS, 2007), na qual os alunos encontram através da fala dos personagens não somente a despedida e um fechamento da Webquest, mas também outro desafio. Essa ideia já foi previamente elaborada por Dodge (1995) e apenas adicionamos um desafio que se volte ao estudo da língua. No caso da Webquest “Back to the future”, McFly e Dr. Emmett convidam os alunos a assistirem juntamente com seu professor os filmes da trilogia “De volta para o futuro” na intenção de praticar a língua inglesa. Esta atividade de follow-up estaria ampliando tudo o que fora visto na Webquest de maneira autêntica e motivadora. Salientamos ainda que o ELO Cloud possui a sua própria ferramenta “Concluir”, na qual há a possibilidade de o aluno ou professor comentar a atividade e dar estrelas, pontuando-a de acordo com o grau de satisfação.

Já a Página do Professor não somente traz informações sobre o autor da Webquest, bem como um convite deste para que docentes e alunos utilizem e compartilhem outras atividades já criadas por ele dentro do ELO Cloud. Desse modo, os alunos poderiam praticar a língua-alvo em outros contextos e os professores poderiam utilizar as atividades e readaptá-las de acordo com o seu contexto escolar/universitário. Abaixo, ilustramos estes dois componentes:


Figura 51 - Conclusão

ELO Sou estudante Atividades Webquest - Back to the future

INTRODUCTION - LET'S START!
 ENIGMATIC TASK
 PROCESS - PAST
 CHALLENGE 1 - FOOD TIMELINE
 CHALLENGE 2 - PICTURES FROM THE PAST
 CHALLENGE 3 - EDUCATION
 PROCESS - PRESENT
 CHALLENGE 1 - WHAT IS HAPPENING IN THE WORLD?
 CHALLENGE 2 - BE A JOURNALIST FOR ONE DAY!
 CHALLENGE 3- READING DIFFERENT TEXTS
 PROCESS - FUTURE
 CHALLENGE 1- DIALOGUE ABOUT IT

PONTUAÇÃO: 30 %

Congratulations on your great participation in this webquest!!!!!!!



During this time you could learn how to talk and discuss about the past, the present and the future! That's great! You could practice your English skills while surfing on the internet websites to look for information. In addition you have learned many interesting things about people, places and things.

It was a pleasure to have you and we really wish you a good final presentation!

If you want to expand your English knowledge we suggest you to keep visiting sites and participating in Webquest activities.

How about watching our movies in English to improve your vocabulary and listening? Invite your teacher and have fun!

See you!
 Marty McFly & Dr. Emmet

FONTE: ELO Cloud

Figura 52 - Página do Professor

ELO Sou estudante Atividades Webquest - Back to the future

TEACHER PAGE

This Webquest was created by Camila Gonçalves dos Santos.
Contact: camilagds@gmail.com

If you want to do more exercises to improve your English you can check the activities below. If you are a teacher and want to use and/or adapt my activities feel free. :)

[Webquest World of music](#)
[Webquest How about traveling?](#)
[Buying online tickets - vocabulary build-up](#)
[I am not ALWAYS right, but I am NEVER wrong](#)
[Parts of the house](#)
[What do you know about phrasal verbs?](#)
[What makes you...?](#)
[IN, UNDER OR ON?](#)
[Communicative competence \(for teachers\)](#)

INTRODUCTION - LET'S START!
 ENIGMATIC TASK
 PROCESS - PAST
 CHALLENGE 1 - FOOD TIMELINE
 CHALLENGE 2 - PICTURES FROM THE PAST
 CHALLENGE 3 - EDUCATION
 PROCESS - PRESENT
 CHALLENGE 1 - WHAT IS HAPPENING IN THE WORLD?
 CHALLENGE 2 - BE A JOURNALIST FOR ONE DAY!
 CHALLENGE 3- READING DIFFERENT TEXTS
 PROCESS - FUTURE
 CHALLENGE 1- DIALOGUE ABOUT IT

FONTE: ELO Cloud

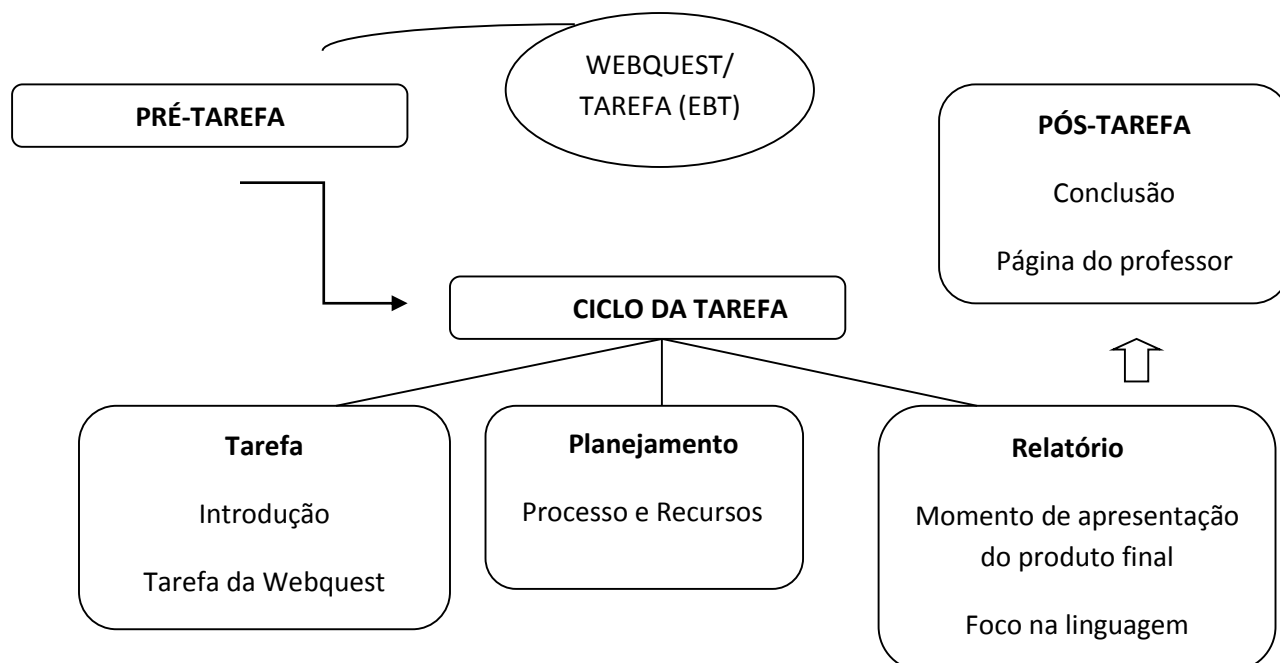
Com isso, chegamos ao final do desenvolvimento da Webquest “Back to the future”, que foi embasada nos pressupostos da Teoria da Atividade, da Teoria da Cognição Distribuída e do Ensino Baseado em Tarefas. A TA ajuda no entendimento da Webquest Interativa e Adaptativa como um sistema de atividade em que os alunos, por meio de artefatos, interagem para alcançar um objetivo. Como foi visto, este objetivo pode estar relacionado ao sistema que foca o aprendizado da língua de maneira mais ampla ou específica por meio de módulos.

A CD ajuda no entendimento do desenvolvimento dos Módulos como fatores essenciais para que o grau de interatividade aumente. Como foi possível verificar, cada módulo foi criado com o objetivo de interagir com os alunos de forma diferente, seja pelo jogo da memória, pelo Eclipse na recuperação de um texto, pela Sequência na reordenação de segmentos ou por uma atividade de escrita. Os módulos em uma atividade ELO Cloud são geralmente feitos de maneira individual pelos alunos e em uma Webquest Interativa e Adaptativa eles são feitos de maneira conjunta/compartilhada/distribuída. Temos não só um aluno interagindo com a ferramenta e o professor, mas dois ou mais interagindo com as ferramentas humanas (professor e colegas) e não humanas (Webquest, ELO Cloud, Internet). Compreender de que forma o desenvolvimento de uma Webquest baseada nos pressupostos da CD promove interações colaborativas e sua importância para o desenvolvimento dos processos cognitivos é o objetivo da próxima subseção de análise.

O EBT auxiliou de maneira bastante significativa no desenvolvimento, uma vez que possibilitou olharmos para a Webquest a partir da visão de “Tarefa”. Não estamos nos remetendo aqui à tarefa da Webquest, mas sim ao conceito de tarefa de Prabhu (1987), Nunan (1989), Willis (1996), Skehan (1998) e Ellis (2003). A possibilidade de desenvolver uma Webquest com foco no aprendizado de línguas por meio de uma abordagem de ensino só foi possível porque olhamos para a Webquest de forma que esta fosse compreendida a partir do conceito de tarefa (EBT). Obviamente, verificamos que os módulos podem envolver também esta noção, pois apresentam diferentes formas dos processos cognitivos através da síntese, seleção e análise, por exemplo. Com base nessas conclusões, queremos propor aqui que uma Webquest Interativa e Adaptativa

destinada ao ensino de línguas deve levar em consideração os momentos “Pré-tarefa”, “durante a tarefa” e o “pós tarefa”, a partir do seguinte pensamento:

Figura 53 - A Webquest sendo a “tarefa” do EBT



FONTE: Autora

No que se refere à **adaptabilidade** da Webquest, esta pode ser compreendida como fator essencial para que uma Webquest mantenha-se “viva”. O sentido de “viva” aqui é entendido como algo não estático, dinâmico, que pode sofrer transformações ou adaptações. O que temos atualmente são Webquests mais estáticas que podem ser reutilizadas por professores, mas sem sofrer modificações. Assim, acreditamos que a reutilização passa a ser dificultada, já que professores possuem realidades bastante diferentes, mesmo que às vezes o tópico seja o mesmo. O nosso objetivo, além de propor uma Webquest direcionada ao ensino de línguas, foi também o de tornar uma Webquest mais maleável para facilitar o reuso por parte dos usuários. A possibilidade de reduzir o tempo de elaboração de atividades é também um argumento relevante, uma vez que o desenvolvimento de material on-line leva tempo e muitas vezes este “tempo” é precioso para os professores que estão inseridos em uma realidade de carga de trabalho bastante alta, envolvendo a elaboração de planos de aula, projetos e atividades. Desse modo, acreditamos

que, ao transformar uma Webquest estática em uma Webquest “viva”, estamos contribuindo também com os professores que, conseqüentemente, reduzirão o trabalho na montagem das atividades (LEFFA, 2013).

A Webquest “Back to the future” foi desenvolvida para ser implementada com um grupo de alunos de um curso de Letras na disciplina de Língua Inglesa VI. A partir disso, pensamos em uma situação na qual um professor de inglês de uma turma de ensino médio tenha se interessado pela Webquest, mas precisa readaptá-la para o seu contexto. Primeiramente, sugerimos que o professor responda as questões que se encontram no Apêndice D, as quais auxiliam para que a adaptação ocorra de maneira eficaz. Elaboramos essas questões, pois acreditamos que a adaptação de uma Webquest requer este momento reflexivo no qual o professor, ao responder as perguntas norteadoras da adaptação, consegue analisar melhor o foco de sua proposta. Após, então, o docente começa o processo de ajuste. Utilizaremos como exemplo a situação acima, em que o professor gostou da Webquest, mas precisa adaptar o componente Processo/Recursos.

Desse modo, o docente percebeu que os desafios estão um tanto difíceis para seus alunos e, portanto, precisa ajustá-los no que diz respeito aos sites utilizados e aos módulos. Ele, então, importa os módulos para a sua Webquest e os adapta. No que diz respeito aos links, o professor troca os sites sugeridos na Webquest “Back to the future” por outros que condizem com a realidade e o nível de proficiência dos seus alunos. Se o professor não quiser colocar os sites na caixa do *feedback*, pode adicioná-los, por exemplo, na instrução da atividade por meio de *iframes*⁵³, recurso disponível no ELO. Digamos que o professor analisou o Desafio 1 do tempo Passado na Webquest “Back to the future” e notou que o site sobre a linha do tempo dos alimentos abre em uma outra página (fora do ELO CLOUD), o que poderia, na sua opinião, atrapalhar o raciocínio dos aprendizes. Ao adaptar este módulo, o docente insere o link por meio de um *iframe* para que o site apareça dentro do ELO.

Outro exemplo de adaptabilidade no que tange ao Processo e Recursos é a utilização de outras ferramentas existentes que facilitam o aprendizado de língua dos alunos. Imaginemos que o professor, ao analisar a fala de Dr. Emmet

⁵³ Código HTML que faz com que uma determinada página seja aberta dentro de outra.

no desafio 2 do tempo Passado, nota que esta parece rebuscada e poderá não ser compreendida, já que seus alunos ainda não têm um vocabulário extenso acerca da língua inglesa. Percebe, também, que a instrução do desafio poderá causar problemas, uma vez que os aprendizes não compreenderão a ideia por falta de vocabulário. Decidido a manter o desafio com foco na escrita, o professor instala nos computadores que serão utilizados pelos alunos o programa Google Dictionary Plug-In⁵⁴, por exemplo, que funciona como um dicionário instantâneo para a checagem de palavras e pronúncia. Em outras palavras, o aluno não precisa ir ao módulo “Dicionário On-line”, já que ao clicar na palavra ele irá, instantaneamente, ver o significado e a pronúncia desta. Acreditamos que essa ação poderá resultar em uma leitura na segunda língua com mais fluidez e por isso faz parte da adaptação por parte de um professor que sabe das dificuldades de seus alunos.

Cabe ainda mencionarmos um exemplo de adaptabilidade referente à questão que envolvia uma foto do produto Red Bull⁵⁵ com a mensagem “*The only shot that gives you wings*”. A foto foi explorada pela autora de forma simples, mas poderia ter sido explorada de forma mais complexa por meio de outras perguntas que focassem a questão ideológica da imagem, uma vez que essa se tratava de uma propaganda. As adaptações em questões acerca de imagens com mensagens específicas podem ser feitas com base no nível linguístico da turma. Muitas vezes, os textos apresentam vocabulário e estruturas que poderão ser trabalhados com alunos de nível iniciante, intermediário ou avançado. Tudo dependerá da maneira como o professor elaborará as questões.

Ainda no que diz respeito à adaptação, citamos aqui exemplos por meio do componente Processo/Recursos, mas acreditamos que uma Webquest pode ser toda adaptada dependendo do objetivo de cada professor. Se não gostou do módulo, é possível criar outro mantendo o objetivo da atividade; se não gostou das imagens, é possível optar por outras e agregá-las nos módulos das mais diversas formas; se gostou da tarefa, mas não gostou do módulo em que esta foi elaborada, é só adaptá-la para outro módulo; se gostou de todos os

⁵⁴ Complemento do Google Chrome que abre as definições das palavras selecionadas, bem com a pronúncia dessas. Depois que o plug-in é instalado, o usuário navega na internet e ao não entender uma palavra dá dois cliques nela e abre uma caixa com a definição.

⁵⁵ Ver exemplos de adaptabilidade desta atividade em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=26&etapa=3>

componentes, mas não gostou da conclusão e da maneira de avaliação, é só mudar o conteúdo da conclusão e o processo de avaliação de acordo com o contexto de ensino. Enfim, a adaptabilidade dá-se pelos mais variados modos, fazendo com que a Webquest renasça a cada momento de adaptação. Cada professor possui conhecimentos específicos acerca de conteúdos, design e ferramentas da Web que serão utilizados no momento de adaptação. E o mais interessante é que a versão original continua intacta e disponível para uso, reuso e também adaptação. Essa ideia volta-se para o que chamamos de Webquest “viva”, isto é, ela nunca perde sua força e não deixa de ser reutilizada por outros professores. Isso ocorre devido ao seu poder de adaptação, que só é possível a partir da ferramenta de ensino e aprendizagem de línguas ELO Cloud.

Feita esta explanação acerca do desenvolvimento de uma Webquest Interativa e Adaptativa intitulada “Back to the future”, passamos agora a analisar os resultados obtidos a partir da sua implementação. Temos, até então, uma proposta baseada na hipótese de que o uso de Webquests Interativas e Adaptativas para o ensino de línguas eleva o índice de satisfação dos alunos, proporcionando condições mais favoráveis para a aprendizagem. Entretanto, essa proposta só será realmente efetivada se os resultados da implementação irem ao encontro do que fora abordado no referencial teórico e na análise previamente feita acerca do seu desenvolvimento.

4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA WEBQUEST “BACK TO THE FUTURE”: A EXPANSÃO DE UM CICLO

Com base no desenvolvimento de uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas e nos três eixos teóricos que dão suporte a esta pesquisa, realizaremos agora a análise do processo de implementação da Webquest “Back to the future”. Faremos, em um primeiro momento, a análise dos dados obtidos a partir das opiniões e experiências dos alunos com a internet. Acreditamos que esta análise inicial é bastante significativa, pois revela um pouco da realidade dos alunos no que diz respeito ao uso da internet no aprendizado de uma língua. Além disso, esta análise poderá auxiliar-nos na compreensão de como cada indivíduo internaliza o conhecimento com base na

sua realidade sócio-histórica (DANIELS, 2003). Posteriormente, passaremos a analisar o processo de ensino e aprendizagem de línguas, por meio de uma Webquest Interativa e Adaptativa, à luz da Teoria da Atividade, da Cognição Distribuída e do Ensino Baseado em Tarefas. Esta análise está dividida em cinco momentos que, juntos, foram um ciclo expansivo de aprendizagem: (1) Questionando e analisando; (2) Desenhando soluções e examinando o novo; (3) Transformando as práticas; (4) Consolidando uma postura reflexiva sobre o trabalho desenvolvido; e (5) a opinião de futuros professores de língua no que se refere à utilização de uma Webquest Interativa e Adaptativa.

4.2.1 A internet e o aprendizado de uma língua

Os alunos envolvidos na pesquisa, como mencionado anteriormente no capítulo 2, possuem idades diferentes e, conseqüentemente, realidades distintas. Além disso, devemos mencionar que os discentes, apesar de estarem no sexto semestre de língua inglesa, possuíam muita dificuldade em certos aspectos da língua, por vários motivos mencionados em conversas durante a implementação da Webquest. Dentre as razões, ressaltaram a baixa carga horária oferecida para as disciplinas de Língua inglesa.

A heterogeneidade do grupo é bastante significativa, mas notamos que a questão da idade dos sujeitos não foi um diferencial nos relatórios. Todos relataram utilizar, embora alguns com menos frequência. Quando o tema é a utilização do computador e da internet no dia a dia, os alunos relatam que a internet já faz parte de suas vidas nas mais diferentes formas de uso:

Utilizo bastante. Para faculdade, os trabalhos, é o que eu faço mais. Uso Word, uso Excel até para as tarefas de casa. (E3)

Uso bastante no trabalho tem muita coisa on-line, faço bastante pesquisa. (E2)

Eu utilizo a internet desde que eu acordo até dormir, pra tudo. (E12)

Utilizo 24h do meu dia, agora tô com o celular que tá com e-mail, redes sociais, que tá com tudo. (E9)

Eu uso para pesquisa, trabalho, faculdade e outras coisas que precise de pesquisa. (E1)

Fica bastante evidente, a partir da fala dos alunos, que o uso do computador e da internet apresenta versatilidade, uma vez que agrega ações que se voltam ao contexto universitário, tarefas de casa, trabalho e lazer. Essa versatilidade do computador é bem explorada por Leffa (2006), que acredita ser o computador uma ferramenta extremamente versátil e com enorme capacidade de adaptação, podendo ser usado para inúmeras tarefas, tanto no trabalho quanto no lazer, tanto na educação como na pesquisa. Em outras palavras, os sujeitos estão cada vez mais conectados e, segundo Valente (2007), essa conectividade entre as pessoas e o meio *on-line* promove o que ele chama de “fluência tecnológica”, que se refere à importância de sabermos fazer uso da internet já que a mesma está tão infiltrada nas diversas esferas da vida pessoal e profissional.

No tocante à pergunta referente aos benefícios que a internet traz para eles, sendo acadêmicos de um curso de Letras, os alunos parecem enxergar de maneira positiva o impacto da internet nas atividades de pesquisa e leitura. Ademais, chamou a atenção o fato de mencionarem várias vezes o Google tradutor como sendo a ferramenta de mais uso:

A internet me ajuda no curso por causa do Google Tradutor. (E11)

Possibilita livros que não encontro na biblioteca, possibilita também estudar para provas, planos de aula, esquema, resumo, trabalho, tudo. (E8)

Qualquer pesquisa que se tenha que fazer é mais fácil, tu pode acessar pelo celular, qualquer lugar. (E7)

Quanto tenho dúvida que fiquei em sala de aula eu vou lá e pesquiso, a sala é meio limitada (E10)

Me ajuda no Inglês, principalmente, uso bastante o Google Tradutor (E5)

A partir do que é dito pelos participantes, fica claro que a internet influencia o processo de aprendizagem dos alunos durante a vida acadêmica, uma vez que possibilita a pesquisa ampliada em diferentes contextos: procura por livros,

dúvida na tradução de palavras, organização de aulas, entre outros. Há uma motivação maior frente à inesgotável fonte de informações e este fato pode ser mais bem entendido a partir de Moran (1998, p.128), ao discorrer sobre a internet no ensino superior: “A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece.” Entretanto, alguns discentes ainda parecem rejeitar os conteúdos oferecidos pela Web, por estes ainda não parecerem tão “confiáveis” como o conteúdo existente nos livros: “Eu prefiro pegar um livro e ler para fazer o trabalho do que pesquisar na internet. Na internet tem, principalmente, erro de português, não sei, parece que os conteúdos não são tão completos, é muita informação (E2)”. O aluno E5 vai ao encontro dessa ideia e argumenta: “Eu ainda prefiro os livros (...) gosto de sentar no meu sofá e ler, o cheirinho do livro ainda é forte”. O que temos a partir dessas falas são escolhas ou estratégias de aprendizagem que foram criadas a partir de um sistema educacional que de certa forma sempre se viu pressionado pela tecnologia e que, segundo Paiva (2008, p.1), “faz parte de um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização.” Segundo a autora:

Quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas (PAIVA, 2008, p.1).

A partir da fala dos alunos, percebe-se que a sociedade está cada vez mais utilizando a internet em suas práticas, entretanto, algumas pessoas ainda estão ligadas ou acreditam mais nas práticas que antecedem o período da Cibercultura (LÉVY, 1999). Acreditamos que essa crença ou escolha deve ser respeitada se levarmos em consideração as palavras de Paiva (2008) acerca da existência de um período de inserção e normalização.

Ao serem questionados sobre a utilização da internet nas futuras práticas como docentes, os participantes demonstram entusiasmo, já que a mesma faz parte da vida de seus futuros alunos. Este argumento é relatado pelos discentes que já passaram pelo estágio e tiveram contato com a realidade atual:

A internet pode me ajudar por causa da rede social e dessa função das informações num estalar de dedos. Os nossos alunos, eles estão conectados o tempo todo. A vida dos jovens

hoje em dia não é a mesma que foi a minha. A minha diversão era trocar cartas e na experiência do estágio anterior eu já vi é as redes sociais o tempo todo, o Face, o Face, sabe, isso me assusta. (E1)

Como professora vai me ajudar a criar alguma coisa, não que eu vá seguir o que tá ali, é um lugar que tu tira várias ideias e aí tu pega uma ideia daqui, uma dali e de repente tu junta e dá uma outra coisa que nem tava ali. (E3)

Como professora ajuda porque a cada dia os alunos usam mais, então não tem como, sou obrigada a usar, não tem como escapar. (E6)

Quando eu for professora a internet vai me ajudar a montar aulas, trazer exercícios e conciliar isso com o aluno dentro da sala de aula que hoje é muito presente essa parte da internet. (E2)

O que podemos perceber é que o ensino por meio da internet já é uma realidade na vida desses futuros professores de línguas. Todos sabem do poder da conexão e aceitar esta realidade “on-line” é essencial para que as práticas de ensino desenvolvam-se de forma eficaz. Esta ideia encontra respaldo nas palavras de Coutinho e Bottentuit Junior (2008), para quem as tecnologias geram várias potencialidades, criando ambientes ricos e promotores de experiências pedagógicas a que as escolas não podem ficar alheias. Porém, o que nos preocupa em relação ao relatório dos participantes é o fato de alguns sentirem-se obrigados a utilizar ou pensam em fazer uso da internet apenas “porque os alunos gostam”. É preciso que haja objetivos linguísticos e metodológicos para que a atividade torne-se relevante e não seja utilizada para satisfazer a vontade dos discentes. Nesse sentido, Demo (2009) ressalta que as contribuições da Web são realmente válidas na medida em que a aprendizagem ocorra através de uma pedagogia cujo objetivo seja estruturar a construção do conhecimento. Em outras palavras, compreendemos que ensinar por meio da internet exige um trabalho organizacional de conteúdos e objetivos a serem atingidos. Desse modo, estaremos não só modificando o “ensinar” por meio das tecnologias, mas também transformando os paradigmas convencionais relativos à apresentação de conteúdos. No que tange a este assunto, Moran (1998, p.130) argumenta que:

Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudar os paradigmas convencionais do ensino que mantêm distantes

professores e alunos. Caso contrário, será apenas um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e aprender.

Ainda no que se refere ao olhar dos alunos frente às tecnologias, em um futuro próximo que envolve a docência, chamamos especial atenção para o relatório do participante E3, que aborda a questão da criação de atividades a partir do conteúdo da Web. Ao dizer “aí tu pega uma ideia daqui, uma dali e de repente tu junta e dá uma outra coisa que nem tava ali” o aluno demonstra a relevância do professor selecionar conteúdos e ideias para então modificá-los e com isso gerar algo novo, isto é, uma nova atividade ou ideia. A nossa proposta em desenvolver uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas baseia-se exatamente nesta ideia, pois acreditamos que em um futuro próximo a adaptabilidade das atividades e objetos de aprendizagem disponíveis para uso do professor será algo primordial e de extrema importância, uma vez que estaríamos transformando atividades estáticas em vivas que originam outras atividades.

As próximas perguntas realizadas foram elaboradas de maneira a averiguar se os alunos acreditavam ser possível aprender uma língua, no caso a língua inglesa, por meio da Web. Uma vez que estariam participando de uma atividade que prima pelo aprendizado de línguas através do meio *on-line*, o relatório dos participantes foi bastante enriquecedor, fundamentalmente para uma posterior opinião deles acerca do assunto após terem participado de uma atividade que foca no processo de aprendizagem de línguas no meio *on-line*. Grande parte dos alunos disse utilizar esse meio para aprender a língua inglesa, já que fornece uma gama de ferramentas, em especial aquelas ligadas à música e vídeos:

Pra melhorar o meu inglês eu canto na internet, eu ponho as letras das músicas, vejo a tradução, eu to vendo inglês. (E3)
Eu vejo vídeo no You tube, não é bom, mas uso o Google tradutor, gosto daqueles joguinhos, o Duolingo, acabei o Livemocha que tu me sugeriu, ganhei até certificado. (E12)

Eu faço cursos *on-line*, o Google tradutor sempre auxilia, eu tenho aplicativo de dicionário no celular, na dúvida rápida é muito bom. (E9)

Podemos notar que os alunos utilizam a internet para melhorar o seu nível de proficiência na língua inglesa por meio de diferentes ferramentas que ajudam no desenvolvimento de diferentes habilidades. O uso da música e do vídeo, por exemplo, pode auxiliar na questão de escuta, vocabulário novo e pronúncia. O Google Tradutor, se bem utilizado, auxilia na compreensão das estruturas linguísticas em um texto. O Duolingo motiva o aprendizado por oferecer ao aluno uma espécie de “game”. Os cursos *on-line* geralmente oferecem plataformas ricas em ferramentas que objetivam a discussão na língua-alvo a partir dos Fóruns de Discussão. O que fora relatado pelos alunos vai ao encontro do que Paiva acredita acerca da aprendizagem de línguas e a internet:

O acesso à internet também pode facilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras, pois através dela, os aprendizes podem ter acesso a várias páginas e então interagir com falantes das línguas por meio de email, listas de discussão e fóruns. Essas tecnologias – computador e internet – podem contribuir para “experiências linguísticas não artificiais e a língua pode ser entendida como comunicação” (PAIVA, 2008, p. 9).

Nesse sentido, perguntamos aos alunos se acreditam na aprendizagem de línguas por meio do computador. As respostas demonstraram que é possível, desde que haja um comprometimento por parte do aprendiz: “Acredito que tu tem que se empenhar bastante. Com certeza tem como tu aprender, mas tem que se empenhar” (E5). Já um aluno de 44 anos relacionou a aprendizagem por meio da Web com a sua realidade: “Eu vejo adolescentes aprendendo na frente do computador e acho que é possível, mas para aqueles adolescentes que não tem o que fazer, eu já tenho uma vida para me preocupar” (E1). O que se percebe são alunos que acreditam no aprendizado por meio da Web, mas sabem que existem limitações para que ele ocorra, ou seja, não é só navegar na Web, escutar músicas e ver vídeos. É preciso que se tenha autonomia suficiente para encarar tais atividades de “lazer” como algo que vai potencializar o aprendizado da língua-alvo. Ademais, é necessário que se entenda o contexto de cada sujeito, prioridades e objetivos. Segundo Willis (1996), fatores como motivação, idade, conhecimento prévio e personalidade devem ser levados em consideração para uma aprendizagem de língua eficaz.

A última pergunta buscou averiguar se os alunos conheciam ou já tiveram alguma experiência com a metodologia Webquest. Dos doze sujeitos, nenhum

tinha conhecimento sobre o assunto e quando foi pedido que eles tentassem imaginar do que poderia se tratar, as respostas foram:

Webquest? Não conheço. Deve ser um programa com perguntas e respostas sobre inglês que ajude no processo de aprendizagem, aquisição da linguagem. (E7)

Não sei. Não tenho nem ideia. (E3)

Eu acho que deve ser um jogo de questões, uma coisa assim só que na Web, um jogo de perguntas e respostas. (E11)

Não sei. Deve ser um teste ou questões pela internet pra serem feitas ali no computador *on-line*. (E10)

Nunca ouvi falar. Webquest? Ah, um desafio como se fosse um quiz. Tô certa? (E9)

O fato de os alunos não conhecerem a Webquest não causa estranhamento, mas pode levar a uma discussão acerca da importância de se incluir em currículos de cursos superiores, neste caso o curso de Letras, disciplinas voltadas ao ensino e aprendizagem de línguas por meio da internet. Há muitas ferramentas disponíveis na Web as quais devem ser estudadas, analisadas e utilizadas pelos discentes no estágio e também nas futuras práticas docentes. A partir da fala dos participantes, percebemos que eles gostam do meio *on-line* e sabem que este pode fazer a diferença. Nesse sentido, é interessante que os alunos (futuros docentes) não só percebam a importância de ver vídeos, por exemplo, para aprender a língua-alvo, mas também desenvolver objetos de aprendizagem utilizando esses vídeos. Em outras palavras, é necessário haver, pelo menos, uma disciplina que aborde a relevância das ferramentas disponíveis na Web. Ora, se os futuros professores de língua estão cientes da importância de uso das tecnologias na sala de aula e os benefícios que esta pode trazer para o aprendizado de uma língua, porque não haver disciplinas que se voltem para essas práticas? O futuro da aprendizagem de línguas está cada vez mais relacionado ao uso que o professor faz das ferramentas que estão ao seu redor. Nesse sentido, Leffa (2013, p. 174) diz que “cada vez mais, a aprendizagem de uma língua estrangeira depende da distribuição de tarefas entre o professor e os recursos disponíveis em seu entorno”. Ainda segundo autor, hoje esses recursos se ampliaram a partir do advento das tecnologias e, para que essa ampliação aconteça, é importante que

“o professor se projete nesses objetos, integrando-os na sua atividade de ensino” (LEFFA, 2013, p.174). Com isso, nós voltamos à metáfora mencionada no capítulo 1, que se refere ao fato das Webquests voarem para além da academia e pousarem nas instituições de ensino. Não somente pelo fato de que a metodologia Webquest deve ser utilizada por professores nas escolas, mas também estudada em disciplinas oferecidas no ensino superior que objetivem a análise e implementação de atividades *on-line* no estágio e nas futuras práticas docentes.

4.2.2 Primeiro encontro: questionando e analisando

Antes de nos adentrarmos no que se refere aos acontecimentos do primeiro encontro, iremos, primeiramente, abordar de que forma a Teoria da Atividade ajuda-nos a entender e até mesmo a agir no processo de implementação de uma Webquest. Acreditamos que para implementar um tipo de metodologia é necessário, antes, compreender e analisar os elementos que fazem parte do processo e a forma como eles interagem.

Os quatro encontros, de 3h/a cada, que envolveram o trabalho com a Webquest “Back to the future” focaram na atividade de ensino e aprendizagem de línguas por meio de uma metodologia que fora apresentada em uma ferramenta de autoria interativa. Este processo é entendido como um trabalho que, de forma concreta, envolve professores, alunos e o uso da internet e das ferramentas disponíveis na elaboração de um novo produto na busca pela construção coletiva do conhecimento na língua-alvo. Este novo produto foi elaborado de forma a abarcar a realidade dos alunos, uma vez que a atividade humana é intencional e direcionada a um objeto que busca satisfazer uma necessidade dos participantes. É essa necessidade que origina a atividade e que, segundo Leontiev (1978), é constituída por três elementos: sujeito, objeto e instrumento de mediação. Como foi mencionado na seção direcionada ao desenvolvimento da Webquest “Back to the future”, essa ideia pode ser vista de uma maneira mais ampla, em que o objetivo maior da atividade era aprender a língua, sendo a Webquest o recurso mediador para que o objetivo fosse atingido

pelos sujeitos. Há também um sistema de atividade mais específico no qual, por meio de módulos/desafios, os participantes tinham objetivos menores, como a escrita de uma notícia em língua inglesa, por exemplo. Neste caso, a finalidade era escrever um texto focando o gênero notícia, em que o elemento mediador era o módulo e as ferramentas que este fornecia para que o objetivo fosse alcançado.

Durante a implementação, levantamos questões no que se refere as ações dos participantes em relação à solução de problemas menores, no caso os desafios por meio de módulos, em prol da solução de um problema maior que seria o produto final da Webquest. Esta questão que abarca as “ações” dos sujeitos será entendida com base nas discussões do ciclo expansivo (ENGESTRÖM, 1999) que será discutido durante esta análise. O ciclo expansivo colabora no sentido de que, para Engestrom (1999), o sistema de atividade é formado pela ação do coletivo e composto por opiniões e interesses dos sujeitos envolvidos. Durante as observações feitas, notou-se que a força motriz que impulsionou a resolução de problemas e a transformação desses em conhecimento constituiu-se a partir das contradições dos participantes quanto ao conceito de Webquest, as regras que a envolviam, a divisão de trabalho e os objetivos de cada desafio. Algumas dessas “tensões” podem ser compreendidas por meio da fala dos participantes:

O que nós temos que fazer aqui neste módulo, professora? (E7)

Isso é muito novo para nós que não estamos acostumados. (E8)

Só eu escrevo ou ele também digita? (E8)

Segundo Engeström (1999), durante o processo em que a atividade ocorre os sujeitos tomam atitudes que os levarão a uma nova prática. As questões iniciais feitas ao professor no primeiro encontro foram desaparecendo nos outros, uma vez que os alunos tomaram atitudes que os levaram a uma nova prática para realizar a atividade. Segundo Engeström (1999), é neste momento que se inicia o ciclo expansivo, no qual os sujeitos questionam as práticas cotidianas, os conflitos e “tensões” em prol de uma transformação. Esta modificação dos alunos no que se refere ao trabalho com a Webquest foi aparecendo ao longo dos encontros. Nesse sentido, apresentaremos cada

encontro como sendo parte de um ciclo expansivo que foca na transformação expansiva (ENGESTRÖM, 1999) do conhecimento a partir de um trabalho voltado à aprendizagem da língua inglesa.

O primeiro encontro teve como objetivo a apresentação de quatro momentos da Webquest: (1) o momento Pré-tarefa, (2) o componente Introdução; (3) a Tarefa enigmática; e (4) Processo/Passado. Para que possamos compreender de que forma ocorre o ciclo expansivo na implementação de uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas, apresentamos abaixo a análise feita durante o processo com base no ciclo expansivo de Engeström (1999).

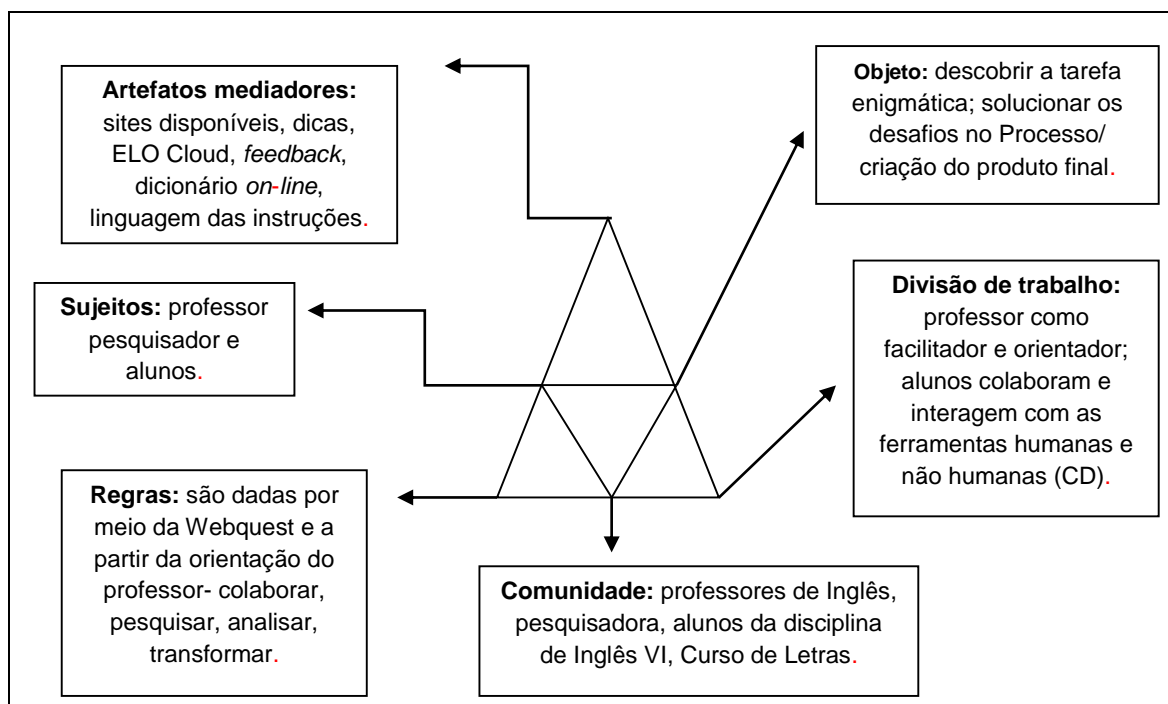
Levando em consideração os quatro encontros, o ciclo expansivo deu-se da seguinte forma:

- Questionar o conceito de Webquest; questionar os objetivos da proposta; questionar acerca da ferramenta ELO Cloud.
- Analisar o contexto e os aspectos sócio-histórico-culturais dos alunos no processo de execução das atividades; analisar os desafios e seu grau de dificuldade; analisar os conteúdos disponíveis para atingir a tarefa final.
- Desenhar novas soluções e práticas frente aos desafios e a tarefa final.
- Examinar se as ações realizadas têm relevância no processo de ensino e aprendizagem de línguas.
- Implementar, reinventar e transformar as práticas realizadas.
- Refletir sobre o processo de aprendizagem para saber se houve construção de conhecimento de língua.
- Consolidar e estabelecer uma postura reflexiva acerca do trabalho desenvolvido.

Assim, a Teoria da Atividade e o ciclo expansivo de Engeström (1999) ajudam-nos a compreender as ações que ocorrem durante o processo de implementação de uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas a partir de um trabalho direcionado ao desenvolvimento coletivo. Este ciclo abrange a resolução de problemas ou “tensões” a partir da formação de um sistema de atividade que agrega sujeitos, regras e artefatos que fazem a

mediação. Abaixo, ilustramos como o sistema de atividade e a expansão de um ciclo ocorrem nos quatro encontros:

Figura 54 - Componentes de um sistema de atividade expansivo



FONTE: Estrutura de um sistema da atividade humana adaptado de Daniels (2003)

O primeiro momento, voltado à Pré-tarefa, ocorreu de maneira bastante satisfatória e os alunos participaram de maneira ativa na atividade. Foi possível verificar a importância do momento Pré-tarefa, o qual foi criado vendo a Webquest como a tarefa de Willis (1996). Este momento não só fez com que os alunos ficassem a par do tema da Webquest, mas também notamos que muitos escreviam em seus cadernos o vocabulário exposto no quadro. Dúvidas quanto ao léxico e uso oral da língua por meio das interações entre os pares e o professor proporcionou um momento de questionamentos e aprendizado. As “tensões” que surgiram no momento Pré-tarefa foram mais voltadas à língua inglesa e a sua estrutura.

Após este período inicial, os participantes já estavam com todos os computadores ligados, com a página do ELO Cloud aberta para que o cadastro fosse realizado. Foi pedido então que eles, em duplas ou trios, fizessem o

registro para que pudéssemos dar início à atividade. Neste momento, surge uma “tensão” por parte de um aluno: “Quem da dupla tem que fazer o cadastro?” (E1) Este ponto não havia sido pensado pela pesquisadora anteriormente que pede para que todos façam o cadastro. Neste momento, outro participante pergunta: “Pode só um fazer o cadastro já que a atividade é em dupla?” (E6). A fala do aluno E6 é entendida como uma ação que muda as regras Engeström (1999). Segundo o autor, as contradições dentro de uma comunidade têm o potencial de impulsionar mudanças e ativar o desenvolvimento dela (ENGESTRÖM, 1999), e foi exatamente isso o que ocorreu após a negociação entre professor e alunos. Abaixo, ilustramos por meio da fotografia, a sala de aula onde ocorreu a pesquisa e o momento em que os alunos fizeram o cadastramento.

Figura 55 - Primeiro encontro: momento de cadastramento no ELO Cloud



FONTE: Autora

Após o cadastramento no site ELO, por meio das instruções da pesquisadora, os alunos entraram, com seu *login* e senha, na página de abertura da atividade e deu-se então início ao componente Introdução. Neste, os alunos tiveram um primeiro contato com os personagens da atividade (Dr. Emmett e Marty McFly), que os conduziram para uma atividade envolvendo o trailer do

filme De volta para o futuro. Aqui se deu início ao processo de interação envolvendo não apenas a relação aluno-aluno, mas também aluno-Webquest. Esta ocorre através da fala dos personagens, por meio de uma ferramenta não humana (Webquest/ELO Cloud). Além disso, o vídeo acoplado no componente Introdução também é entendido como um elemento mediador, uma vez que facilitou a compreensão dos alunos acerca do tema:

Então prof. vamos falar do presente, passado e futuro, é isso?
(E8)

Desse modo, entendemos que o vídeo, uma ferramenta de representação humana acoplada ao módulo, que também faz parte de um artefato tecnológico, demonstrou que o processo de cognição é inseparável da interação com o mundo, fazendo com que os processos cognitivos beneficiem-se da interação entre humanos e não humanos (HUTCHINS, 1991). Neste caso, o processo cognitivo dos alunos no que se refere à compreensão do tema que será abordado na Webquest foi beneficiado a partir da fala dos personagens e do artefato vídeo. Cabe salientar que as perguntas sobre o vídeo, que tinham como foco gerar conversar na língua inglesa, também contribuíram neste processo, uma vez que o filme gerou mais questionamentos e argumentos, que puderam ser utilizados na discussão em pares. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de operar a inteligência distribuída entre pessoas (o colega) e os artefatos tecnológicos (Webquest, ELO, vídeo). A ideia da efetivação dos processos cognitivos a partir de uma inteligência distribuída pode ser entendida a partir do argumento de Norman (1993) que defende a ideia de que o comportamento dos indivíduos resulta da interação de processos mentais com os objetivos e restrições do mundo e nos quais os comportamentos ocorrem por meio de um processo cooperativo com outras pessoas.

No que se refere ainda ao ciclo expansivo, o componente Introdução originou outras perguntas por parte dos alunos em relação à estrutura da Webquest e o que iria ser trabalhado naquela aula. Esta etapa exigiu mais do pesquisador, uma vez que foi o primeiro contato dos participantes com a ferramenta.

Após esse momento, os alunos passaram à execução da tarefa enigmática. Esta gerou bastante entusiasmo e foi perceptível a curiosidade dos alunos em descobrir o que era a tarefa. Algumas perguntas surgiram quanto à digitação no ELO, mas nada que atrapalhasse o aprendizado. Neste momento, em que perguntas técnicas surgiram, o papel do professor foi bastante importante. Uma vez que estamos fazendo uso de uma ferramenta nova – o ELO Cloud –, foi necessário não só dar explicações acerca da metodologia Webquest, mas também referente à ferramenta ELO em si. Dessa forma, acreditamos que o papel do professor foi fundamental, uma vez que para que se alcançasse o objetivo, o qual envolvia a descoberta da tarefa, foram necessárias também instruções de digitação. A importância do professor em atividades Webquest é comentada por Abar e Barbosa (2008), que acreditam na relevância do professor monitorar os alunos, lidar com suas dificuldades e pensar em estratégias que ajudem os discentes. Ressaltamos que, durante a execução da tarefa enigmática, os participantes também demonstraram ter dúvidas no que tange à língua inglesa:

O que é besides? (E7)

Que letra tá faltando aqui? (E6)

Além do que Abar e Barbosa (2008) pensam sobre o papel do professor, verificamos também que, numa Webquest Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas, o professor mantém o papel tradicional de promover o conhecimento da língua e de *input* (LEAVER; WILLIS, 2007). Ademais, o docente deve organizar o ambiente de aprendizagem de forma a auxiliar os alunos no trabalho com a tarefa, neste caso, a Webquest.

Ainda no que tange à Tarefa Enigmática, verificamos que os discentes pareciam estar divertindo-se ao mesmo tempo em que tentavam encaixar as palavras. Ademais, cabe ressaltar o papel da colaboração de um colega com o outro para solucionar o problema. A turma, mesmo estando abaixo do seu nivelamento ideal, possuía diferentes níveis linguísticos. Alguns tinham mais dificuldade na habilidade de escrita; outros, nas atividades de leitura. A colaboração, nesse sentido, foi interessante não somente por agregar conhecimentos relativos à pesquisa orientada na Webquest, mas pelo fato de

que o aluno com maior nível linguístico auxiliava o colega que estava abaixo do seu nível. Vygotsky (1998) defende a ideia de que as atividades devem proporcionar aos aprendizes oportunidades de aprofundar seus conhecimentos a partir do conhecimento que já possuem e da interação com os colegas. Abar e Barbosa (2008) comentam que é “na zona de desenvolvimento proximal que se encontram as operações e conhecimentos quase prontos, que possivelmente em interações com outros mais experientes, possam efetivar-se” (ABAR & BARBOSA, 2008, p.30). Os “outros” de Abar e Barbosa (2008) são entendidos no nosso trabalho não somente como outros humanos, mas também outros não humanos. No caso de uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas, foi possível verificar que a ZDP contribui para o aprendizado da língua, uma vez que ocorre por meio de interações, mas muitas vezes o “outro” foi também o dicionário e/ou o Google tradutor:

Já colocou aquela palavra? Checa no dicionário o significado primeiro. (E2)

Joga no Google Tradutor. (E5)

A partir da fala dos alunos, ampliamos a questão do “outro” na ZDP e introduzimos a relevância de pensar na existência de uma cognição distribuída que vai além da interação com as ferramentas humanas. Nesse sentido, trazemos novamente a ideia de Leffa (2005, p.22), ao dizer que “o ser humano não tolera a ausência do outro”. Notamos durante a implementação que os alunos, por estarem envolvidos com uma atividade baseada no conteúdo da Web, pareciam não suportar ausência das ferramentas que lhes auxiliam no dia a dia, no caso o Google Tradutor e os dicionários *on-line*. Em nenhum momento, os participantes voltaram-se para a professora pesquisadora a fim de fazer questionamentos acerca do significado de uma palavra, mas se direcionavam para os artefatos não humanos, aqueles “outros”, os quais parecem não poder estar ausentes em suas vidas. Desse modo, a resolução da tarefa enigmática deu-se a partir de uma inteligência que não é individual, mas o resultado das relações entre as estruturas mentais e os artefatos humanos e não humanos existentes no ambiente (SALOMON, 1993).

Ao serem questionados sobre a tarefa da Webquest, a qual foi descoberta por meio de um *feedback*, os alunos demonstraram ter apreciado a atividade não só por abordar questões importantes da língua, mas também pelo fato de estar ligada a uma situação que poderá ocorrer em um futuro próximo: uma seleção para professores de inglês:

Gostei, porque apresentamos **algo que realmente procuramos entender e não usar só o Google Tradutor**. (E9)

Foi algo fantástico, pois podemos **olhar um pouco para trás e ver o que passou, olhar para o agora e tentar projetar o futuro**. Achei demais! (E4)

De início um pouco complexa, mas trouxe reflexões sobre os tempos passado, presente e futuro, curiosidades **e relembrou termos**. (E11)

Interessante. A nossa escolha em falar dos games no passado, presente e futuro **me fez voltar à infância** e lembrar o quão era bom ter tempo para essas coisas. (E7)

Achei muito interessante, é uma maneira de **trabalhar os tempos verbais de uma forma leve**. (E8)

A partir da fala dos alunos, notamos que a tarefa foi bem vista por vários motivos que merecem atenção. Quando o aluno E9 diz que a atividade o levou além da “tradução”, isso aponta para o fato de que a tarefa da Webquest “Back to the future” conseguiu fazer com que os participantes realmente pesquisassem e transformassem a pesquisa e os desafios realizados em conhecimento. Essa verificação encontra respaldo nas ideias de Bottentuit Junior (2010, p 184):

A inevitável moda do copiar e colar faz parte da realidade de muitos alunos e uma possível solução para este problema é utilizar a metodologia Webquest, pois nesta, se bem construída e com tarefas bem elaboradas que envolvam a necessidade de trocar ideias, do debate e da discussão para que um problema seja solucionado [...]

Desse modo, podemos dizer que uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas não só pode colaborar para o desenvolvimento da reflexão, indo além do copiar e colar, mas também ajudar os alunos no que diz respeito ao “fazer sentido” em relação ao aprendizado de línguas. Em outras

palavras, não é só colocando no Google Tradutor que alcançaremos as respostas, é preciso mais do que isso, é necessário ver língua dentro de sua totalidade com foco no significado e na forma (WILLIS, 1996; ELLIS, 2003).

Os depoimentos dos alunos E4, E11 e E7 levam-nos a crer na importância de desenvolver tarefas que estejam ligadas à vida real deles. Na Webquest “Back to the future”, percebemos que mais interessante do que a futura participação em uma seleção para professores, foi o fato de eles terem a chance de voltar ao passado, refletir sobre o presente e prever o futuro. Segundo Willis (1996), esse tipo de tarefa envolve engajamento por parte dos alunos, uma vez que se expressam de forma significativa e descrevem experiências.

A “leveza” na aprendizagem dos tempos verbais, mencionada pelo aluno E8, parece apontar para o EBT, que trabalha a língua por meio de um processo de aprendizagem focado no significado e na importância de um *input* compreensível (WILLIS, 1996). Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de usar a língua em diferentes situações, por meio de módulos, na intenção de alcançar objetivos. Dessa forma, essa “leveza”, que também pode ser entendida como a aquisição da língua de forma natural (PRABHU, 1987), dá-se pelo fato de a Webquest possuir uma abordagem de ensino de línguas e este argumento vai ao encontro do que acreditamos em nossa proposta.

Ainda nesta primeira aula, após descobrirem a tarefa da Webquest, os alunos passaram para o componente Processo/Passado. O primeiro desafio, o qual se referia ao jogo da memória sobre a história dos alimentos, gerou alguns questionamentos iniciais nas duplas que tinham mais dificuldade na compreensão das instruções. A dupla E4 e E8, por exemplo, não havia entendido que as cartinhas faziam parte do jogo e neste momento o professor entrou em ação novamente com as orientações.

Durante as observações feitas, notou-se que os alunos estavam gostando da atividade e faziam muita pesquisa no site indicado para solucionar o jogo da memória. Buscavam por palavras-chave, as quais se encontravam nas cartas, e anotavam no caderno as informações que utilizariam para a apresentação final. Esta ação foi bastante relevante, pois eles sabiam que havia um objetivo maior que estava além do desafio. O dicionário *on-line* foi usado com frequência, tanto para solucionar alguns problemas de vocabulário do jogo da memória quanto para sanar dúvidas durante a navegação no site da linha do tempo dos

alimentos. Eis aqui um ponto da Cognição Distribuída que se volta para a importância do sujeito dispor de competências necessárias para otimizar os recursos e parcerias à sua disposição na realização de uma tarefa. Verificamos que, primeiramente, os alunos buscavam sanar os problemas linguísticos com o parceiro e, quando não conseguiam, os dois buscavam ajuda na ferramenta não humana. Como mencionado no Capítulo I, consideramos essa otimização de recursos e parcerias mencionadas por Salomon (1993) de extrema relevância para que o objetivo final da tarefa fosse atingido. Algo interessante e que deve ser mencionado é o fato da dupla E1 e E3 pedirem para utilizar o dicionário impresso: “A gente pode usar o meu dicionário mesmo?” (E3). Toda Webquest prevê o uso de material disponível *on-line*, mas se a preferência do aluno for a utilização do seu próprio dicionário, não há problema algum. O mesmo ocorre quando os discentes querem utilizar o livro impresso. O importante é que as ferramentas ampliem e orientem as atividades fazendo com que a solução de um problema que envolve processos cognitivos liguem a mente aos artefatos mediadores disponibilizados (PEA, 1997). Nesta etapa, os participantes buscavam pela solução de problemas, através da tradução, na intenção de compreender e interpretar as informações que estavam presentes no jogo da memória e no site sobre os alimentos.

Após realizarem o jogo da memória e a pesquisa nos sites, os alunos receberam um *feedback* orientado que criamos na intenção não somente de guiar, mas também de ampliar a pesquisa realizada a partir de outros sites. Notamos que os alunos, quando terminaram o jogo da memória, não leram as informações do *feedback*, as quais eram de extrema importância para a próxima etapa. Neste momento, o professor teve que intervir novamente orientando a lerem todos os *feedbacks*, pois estes traziam conteúdo importante para que o objetivo fosse alcançado. Nesse sentido, acreditamos que o docente tem papel fundamental de fornecer aos alunos orientação no que se refere à apropriação dos artefatos na promoção da percepção e da seleção das informações para que se possa então colocá-los juntos num grande sistema sócio-técnico (KIRSH, 2006).

O segundo desafio do Processo/Passado envolveu a habilidade de escrita dos alunos e foi possível averiguar de que forma a Cognição Distribuída socialmente ocorreu. Os alunos navegaram pelo site das fotos na intenção de

analisá-las e escolhê-las para então descrevê-las na caixa de texto. A instrução para a atividade de escrita conjunta foi dada de modo que os dois deveriam selecionar as fotos e pensar juntos o conteúdo que abordariam na descrição. A atividade de escrita na ferramenta ELO é, na maioria das vezes, direcionada para que os alunos façam de maneira individual. O nosso objetivo com essa experiência foi o de verificar de que forma os comportamentos individuais mudam, ao aprender uma segunda língua, quando as pessoas são colocadas juntas (KIRSH, 2006). Algumas conversas foram observadas durante a execução:

Quem sabe a gente faz no papel primeiro? (E6)

Eu só digito, pode ser? (E4)

Vai procurando como se diz “era” no **Google Tradutor**. (E9)

Peraí que eu vou usar **um aplicativo do meu celular** pra ver essa palavras. (E11)

O que podemos inferir a partir da fala dos alunos é que as ações realizadas em uma atividade que foi criada para ser realizada individualmente ocorreram por meio de uma negociação e distribuição de trabalho. Um aluno sozinho, ao escrever um texto, faz tudo o que foi comentado nos relatórios acima, mas quando estão em colaboração parecem dividir as tarefas e a realização dessas está bastante ligada às ferramentas não humanas, como se pode ver nas partes em negrito. Temos também alunos que preferiram escrever em um papel como se este lhes passasse mais confiança, para que depois o texto fosse escrito no meio eletrônico. Verificamos que a negociação e o compartilhamento do trabalho a serem feitos pelos alunos podem ser compreendidos a partir da ideia de Hollan, Hutchins e Kirsh (2000) no que tange à formação de uma arquitetura cognitiva. Esta ocorre quando uma organização social, neste caso os alunos e o desafio, determinam amplamente a maneira como as informações vão fluir no grupo de indivíduos. A utilização de ferramentas extras, o Google Tradutor e o aplicativo de celular, demonstram aspectos sócio-histórico-culturais dos alunos, uma vez que buscaram por soluções através de ferramentas não humanas. Nesse sentido, Hollan (2000) argumenta que a cultura implica em um processo que acumula soluções parciais para problemas que ocorrem seguidamente, fazendo assim com que o ambiente em que vivemos se torne

uma grande fonte de recursos para a aprendizagem e soluções. Abaixo, mostramos alguns textos escritos pelos participantes e que foram postados para que todos os colegas e professor envolvidos pudessem ler e comentar.

Quadro 6 - Frases produzidas pelos alunos no desafio "Pictures from the past"

<ul style="list-style-type: none"> • Einstein report card: This image represents that everybody can do big thing, even when they are not "genial" at school; • Construction of Christ the Redeemer: A big social mobilization that Built the most famous Brazilian monument • Brighton Swimming Club: Vanguard image from man who were wearing caps even though they were in a swimming club.
<ul style="list-style-type: none"> • Che guevara was in Brazil and tried chimarrão. • Hitler was in Paris. • Beatles did to pose for photos.
<ul style="list-style-type: none"> • The boys were very happy with their guitars. • The children were smoking cigarettes. • The first computer was so big.

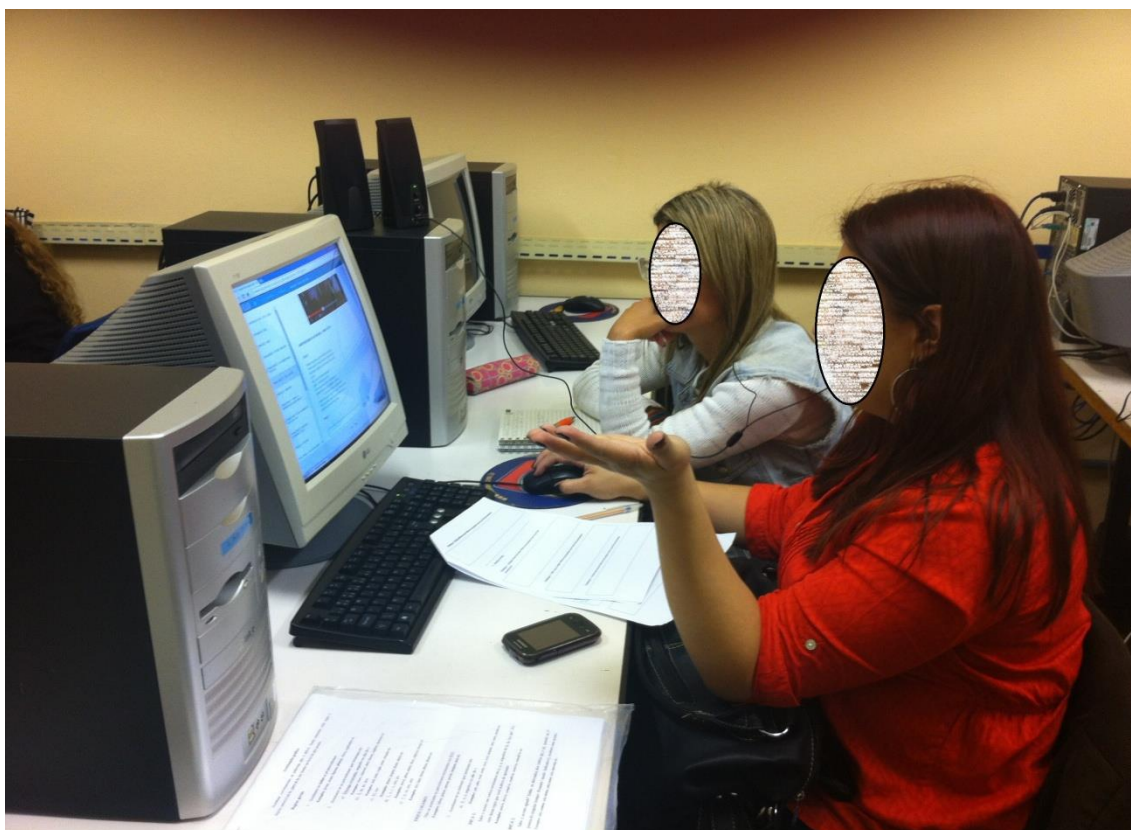
FONTE: Autora

A partir dos textos elaborados pelos alunos, foi possível verificar o uso dos tempos verbais Passado Simples e Passado Contínuo da língua inglesa. Uma vez que a atividade foi elaborada por meio da abordagem baseada em tarefas, em nenhum momento foi pedido aos alunos explicitamente que eles utilizassem alguma estrutura linguística. O foco desta atividade estava ligado ao significado, indo ao encontro do pensamento de Willis (2004), que acredita no fato de ser a língua mais bem aprendida quando o trabalho é focado no significado. Salientamos que o foco na forma não foi esquecido, aparecendo em alguns *feedbacks* por meio da indicação de sites.

O último desafio, o qual estava relacionado a uma atividade de escuta, gerou algumas tensões, uma vez que não havia fones de ouvido suficientes para todos os alunos. Percebemos que o ciclo expansivo da aula começava a

avançar, pois foi feita uma análise, por parte dos alunos e professor envolvidos, de possíveis soluções na busca de um novo modelo ou de uma nova ideia que oferecesse uma saída para o problema. Foi então que uma dupla tentou uma nova prática, na qual o fone de ouvido foi utilizado de maneira colaborativa:

Figura 56 - Colaboração entre colegas no desafio "Education"



FONTE: Autora

O que se conclui a partir de uma ideia/solução advinda dos alunos é que a ação e sugestão deles quanto ao uso do fone de ouvido deu início à experimentação por parte dos outros colegas, que checaram a potencialidade de uso dos fones de maneira colaborativa, o que consolidou uma nova prática em sala de aula. A professora pesquisadora, ao ver o quão positivo fora a prática, interveio pedindo que todas as duplas fizessem o mesmo para que a atividade de escuta fosse realizada. Entender as tensões que ocorrem durante a implementação de uma Webquest a partir do ciclo expansivo faz com que enxerguemos as transformações qualitativas do sistema. Segundo Engeström (1999), as transformações são movimentos contínuos de resolução de tensões

e contradições em sistemas que envolvem ferramentas, objeto e objetivos dos participantes envolvidos. Ainda segundo o autor:

Na aprendizagem expansiva, os alunos aprendem algo que ainda não está lá. Em outras palavras, os alunos constroem um novo objeto e conceito para sua atividade coletiva, e implementam este novo objeto e conceito na prática (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010, tradução minha⁵⁶).

No que tange ao aprendizado da língua, foi possível verificar em alguns diálogos que os alunos escutavam várias vezes, analisavam e utilizavam a ferramenta “dica” e estratégias. Além disso, o clipe da música colaborou de maneira positiva para o entendimento da letra:

Vai na dica. (E10)

Aqui deve ser *school*. Lembra do vídeo? (E12)

Aqui deve tá mal digitado. Tenta pôr com dois s. (E3)

Ao final do primeiro encontro, foi possível verificar que os participantes estavam começando a sentir-se mais confortáveis com a ferramenta, utilizaram de estratégias, navegaram nos sites e fizeram uso de ferramentas humanas e não humanas para atingir o objetivo de cada desafio. Passaremos agora a discutir o segundo encontro, que foi direcionado às atividades do Processo/presente.

4.2.3 Segundo encontro: desenhando soluções e examinando o novo

O segundo encontro foi marcado pela exploração do tempo presente, em que os alunos tiveram a possibilidade de explorar sites e participar de desafios. Cabe ressaltar que este encontro se deu de maneira mais curta, uma vez que os alunos tiveram que sair antes do término da aula em função de outra atividade acadêmica.

⁵⁶ In expansive learning, learners learn something that is not yet there. In other words, the learners construct a new object and concept for their collective activity, and implement this new object and concept in practice.

O primeiro desafio, que envolvia o jogo da memória, foi realizado de maneira mais autônoma se formos comparar com a realização do jogo do primeiro encontro. Isso demonstra que os alunos estavam mais acostumados com a ferramenta e já não faziam tanto o uso do professor, direcionando-se a ele para fazer algumas perguntas relativas à instrução dos desafios e à fala dos personagens. Ressaltamos que o professor alertou os alunos para se atentarem ao *feedback*, pois este ampliava seus conhecimentos por meio de outras ferramentas que poderiam ser utilizadas para a apresentação final. Foi pedido aos alunos que eles tentassem utilizar a língua-alvo durante a execução das atividades, mas percebeu-se que poucos utilizavam e quando o faziam voltavam ao uso do português. Willis (1996) comenta do assunto e diz que os aprendizes tendem, durante um diálogo, a fazer uso da língua materna em algumas situações. No caso do grupo em questão, o emprego da língua-alvo tornou-se um pouco mais difícil pelo nível de proficiência da turma.


No segundo desafio, o qual engajava os participantes na escrita de uma matéria sobre uma notícia atual, os mesmos pareceram motivados, mas com dificuldades no momento da pesquisa de informações. Verificou-se que eles navegaram nos sites escolhidos, mas demoraram muito tempo para selecionar o que utilizariam na sua postagem. Além disso, os *links* que surgiam no meio do processo os dispersaram. Moran (1998) já dizia que ensinar utilizando a internet exige uma forte dose de atenção do professor, uma vez que diante das possibilidades de busca a navegação torna-se mais sedutora do que o trabalho de interpretação. Nesse sentido, ampliaríamos o foco na interpretação e também adicionaríamos a importância da seleção de conteúdo. O papel do professor foi primordial neste momento, uma vez que este questionou o objetivo dos alunos e os orientou na busca pelas informações. Sobre o papel do docente frente a estas tensões referentes à navegação, Moran (1995) diz que as tecnologias não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. O papel dele ao implementar uma Webquest Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas está voltado para a questão organizacional do sistema de atividade, de modo a coordenar o processo de ensino e aprendizagem de línguas a partir de situações que envolvam o uso do idioma.

Durante a atividade de escrita da notícia, os participantes apresentaram dúvidas em relação à colocação de imagens dentro da caixa de texto do ELO.

Com o auxílio do professor, partiram então para a escrita do texto, em que o grupo pensava, mas um digitava. Notamos que, para a elaboração da postagem em língua inglesa, os alunos fizeram uso das ferramentas humanas (professor e colegas) e de ferramentas não humanas (a caixa de texto do ELO com suas ferramentas, os sites em língua inglesa, o dicionário *on-line*, os aplicativos de língua do celular e o Google Tradutor). No que se refere à caixa de texto, cabe ressaltar que um aluno fez uma comparação com a ferramenta Microsoft Word ao dizer “É fácil. Que nem o Word” (E8). No momento em que o aluno diz isso, a sua cognição é facilitada, pois emerge a partir do que vimos no capítulo I acerca da Cognição Distribuída no tempo. A questão do “tempo” refere-se ao fato de que os sujeitos recorrem a recursos, quando surge um problema a ser resolvido, que os conectam a situações semelhantes a outras que já ocorreram em suas vidas. Digitar na ferramenta Microsoft Word, por exemplo, é uma atividade bastante comum na vida das pessoas e a ferramenta ELO Cloud, por apresentar uma caixa de texto similar, auxilia neste processo de cognição distribuída no tempo. Segundo Hollan, Hutchins e Kirsh (2000, p.178), “a Cognição Distribuída retorna à cultura, ao contexto, à história da cognição.” Abaixo, ilustramos uma das postagens feitas pelos alunos:

Quadro 7 - Postagem do desafio “Be a journalist for one day”

Brazilian player is offended by racist act during game.
Supporter of Spain throws a banana while the player prepares to be a lack better.



FONTE: ELO Cloud

O terceiro desafio, que estava voltado para a leitura na língua inglesa, poderia ter sido mais interessante no sentido de que as perguntas poderiam ser feitas de maneira a aguçar mais a curiosidade dos alunos na promoção do aprendizado da língua-alvo. Verificamos que o *feedback* dado em cada questão

foi bastante proveitoso, pois este interagiu com os alunos, causando sorrisos e também frustrações quando não acertavam. “Ah não, erramos de novo. (E7)” e “Eba! (E4)” foram algumas das reações dos alunos. Notamos que, neste desafio, os participantes não utilizaram muito as ferramentas não humanas, como o dicionário e o Google Tradutor, por exemplo. Focaram-se mais na ajuda do colega e no que o ELO disponibilizava em termos de *feedback*. Após a finalização do desafio, os alunos voltaram aos sites disponibilizados para que a pesquisa continuasse a fim de se chegar à elaboração do produto final.

No que se refere ao ciclo expansivo, notamos que os desafios do Processo/Presente direcionaram-se para uma mudança nas práticas, uma vez que os participantes já estavam mais familiarizados com a Webquest e organização da mesma. Por parte do professor pesquisador, foi possível examinar as ações realizadas pelos alunos de maneira a definir o que foi realmente relevante durante o processo de aprendizagem de línguas por meio de uma Webquest. Assim, passamos agora ao terceiro encontro.

4.2.4 Terceiro encontro: transformando as práticas

O terceiro encontro foi marcado pelos desafios do tempo futuro. Os participantes tiveram a oportunidade de pesquisar o que os cientistas preveem e praticar a língua inglesa por meio de desafios de sequência, memória e escrita. O vídeo e a discussão introdutória sobre o futuro gerou surpresa e questionamentos por parte dos alunos que, neste momento, tentavam utilizar a língua-alvo.

O primeiro desafio causou uma tensão grande, pois os discentes disseram não estar acostumados com aquele tipo de atividade. Durante a execução, percebemos que os alunos recorreram, primeiramente, ao colega, mas as dúvidas continuavam: “Não estamos conseguindo prof.”(E1). A professora pesquisadora orientou então que eles fizessem uso dos dicionários disponíveis no ELO para checar palavras-chave na conversa e colocá-la na ordem correta. Após, percebeu-se que alguns estavam conseguindo a partir da

interação com as ferramentas não humanas: “Agora parece que vai dar” (E9). Porém, verificou-se que outros grupos não estavam conseguindo mesmo com o auxílio das ferramentas *on-line*. Desse modo, a professora entrou em ação mais uma vez e conseguiu, por meio de estratégias de leitura, orientar os participantes em como proceder quando um texto parece difícil ou impossível de ser compreendido. Cabe discutir, a partir desses dados, até que ponto a ferramenta não humana pode colaborar com o ensino e o aprendizado de uma língua. Sabíamos da dificuldade linguística dos alunos, mas percebemos que, se o docente não estivesse ali naquele momento, os discentes poderiam desmotivar-se e desistir do desafio. Este, por sua vez, exigia a atenção dos participantes e percebeu-se que eles estavam afoitos por não conseguir e acabam dispersando-se. Este evento pode ser entendido como uma forma de cognição incorporada, na qual os processos cognitivos são mais complexos porque envolvem uma coordenação da atividade mental interna, como a memória e a atenção, por exemplo, e a utilização de artefatos que se encontram no ambiente externo. Os alunos não estavam conseguindo se concentrar para colocar o diálogo em ordem “Desisto professora” (E11); “ Fica tudo bagunçado” (E7), perante o módulo Sequência que ali se encontrava. A percepção dos participantes perante a atividade e as ações que ocorreram a partir da interação entre percepção e ação é o que Hollan, Hutchins e Kirsh (2000) pensam acerca da Cognição Incorporada.

O segundo desafio, elaborado a partir do módulo Memória, fez com que os alunos relembassem a diferença de estruturas da língua inglesa que são utilizadas para falar de planos futuros. No *feedback* dessa atividade, os alunos encontraram sites para que a pesquisa sobre o futuro fosse realizada. Durante esta busca, um participante comentou: “Professora, vamos fazer mais atividades assim? Eu gostei.” (E2). Esta fala nos remete a todos os outros estudos mencionados no capítulo I desta tese, os quais apontam serem as Webquests motivadoras, no sentido de que aguçam a curiosidade dos alunos por meio de assuntos que fazem parte do mundo real. Nesse sentido, Valente (1997, p. 2) afirma que:

[...] primeiro, o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado através do fazer, do “colocar a mão na massa”. Segundo, o fato de o aprendiz estar construindo algo do seu

interesse e para o qual ele está bastante motivado. O envolvimento afetivo torna a aprendizagem mais significativa.

O último desafio envolveu novamente a prática da habilidade de escrita e os alunos já estavam totalmente familiarizados com a ferramenta e não pediam auxílio ao professor. Fizeram a pesquisa a partir da colaboração entre os pares de maneira autônoma e interagiram, mais uma vez, com as ferramentas não humanas disponibilizadas na Webquest, por meio do ELO, e também ferramentas e sites que achavam durante a navegação na Web. Fizeram uso, também, de anotações que seriam mencionadas na apresentação do produto final. Abaixo, ilustramos as previsões feitas por dois grupos a partir da atividade de análise de fotos:

Quadro 8 - Postagem do desafio "Predict the future"

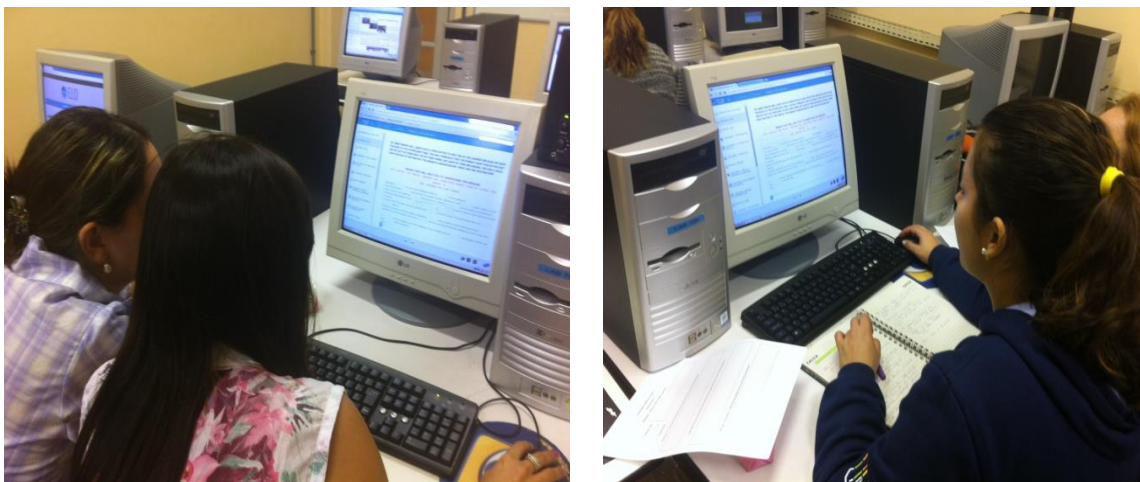
<ul style="list-style-type: none"> • we will have a futuristic town. • we will have a robot. • We will have a flying bus. • We will a 3d glass. • Will we collaborate more?
<ul style="list-style-type: none"> • In the future all cities will have flying cars. • The people will be secure. The power rangers will protect the cities. • All buses will be change for electric trains. • The glasses will be in 4D. • All people will work together for a better world.

FONTE: ELO Cloud

Após, o término do desafio, os alunos tinham ainda no *feedback* mais uma possibilidade de pesquisa através dos sites. Desta vez, os discentes pesquisaram e organizaram o produto final que seria apresentado na aula seguinte. Algumas dúvidas foram esclarecidas e os grupos montaram as apresentações finais a partir do que fora estudado nos desafios e por meio das pesquisas orientadas nos sites. Abaixo, apresentamos o momento de interação dos grupos na construção do produto final. Salientamos que os alunos pediram para não entregar a parte escrita, pois não teriam tempo em função da semana acadêmica do curso e de provas das disciplinas de Língua Inglesa. Desse modo,

eles criaram apenas o produto final, que tinha como objetivo fazer com que eles apresentassem oralmente as pesquisas realizadas acerca do passado, presente e futuro do país, da cidade, do mundo, dentre outras coisas.

Figura 57 - Interação durante o desenvolvimento do produto final



FONTE: Autora

As observações feitas até aqui acerca das ações dos alunos pertencentes a um sistema de atividade demonstraram que os desafios da “Webquest Back to the future” não só ampliaram o conhecimento linguístico e a capacidade de fazer pesquisas orientadas na Web por meio da seleção, análise e comparação dos conteúdos, mas também proporcionou situações de uso de ferramentas humanas e não humanas que, ao interagirem, promoveram um

ambiente onde a cibercultura (LEVY, 1999) se fez presente. Ou seja, o histórico dos alunos referente ao uso da internet, as relações existentes entre humano-máquina surgiram como um novo ambiente de interação e, conseqüentemente, como meio de formação de uma inteligência coletiva. Verificamos que a produção do conhecimento deu-se de forma distribuída, uma vez que durante os desafios e durante a pesquisa orientada os alunos trabalharam em conjunto e souberam fazer uso de ferramentas humanas e não humanas para atingir seus objetivos. Nesse sentido, os desafios tiveram um papel muito importante, pois nos possibilitaram averiguar a pergunta de Hollan, Hutchins e Kirsh (2000, P. 177) “Como se dão os processos cognitivos que normalmente associamos com uma mente individual implementados em um grupo de indivíduos?”. Implementar uma Webquest por meio da ferramenta ELO Cloud foi um desafio, por esta ter sido desenvolvida com foco no trabalho individual do aluno. Não sabíamos quais seriam suas reações, nem que ferramentas utilizariam para alcançar os objetivos. Na intenção de ir além das observações feitas acerca dos desafios e a importância desses e das ferramentas utilizadas para que o objetivo fosse atingido, perguntamos aos discentes a opinião deles sobre os desafios desenvolvidos em cada etapa do Processo e se eles ajudaram na elaboração da tarefa final:

Sim, ajudaram. Porque através dos desafios e tarefas **tínhamos mais conhecimento** acerca do assunto que escolhemos falar. (E1)

Ajudaram muito, pois **chamou a atenção para palavras e temas novos**. (E2)

Sim, pois as **pequenas tarefas deram base para a tarefa final**. (E3)

Com certeza! A partir destes desafios pudemos embasar nosso trabalho final, **tirando dali tanto a gramática quanto o conteúdo em si**. Também nos possibilitou ter acesso a uma ferramenta fundamental: **nosso esforço**. (E4)

Ajudam. Até diria que **são fundamentais**, pois dali se tirou a ideia final. (E6)

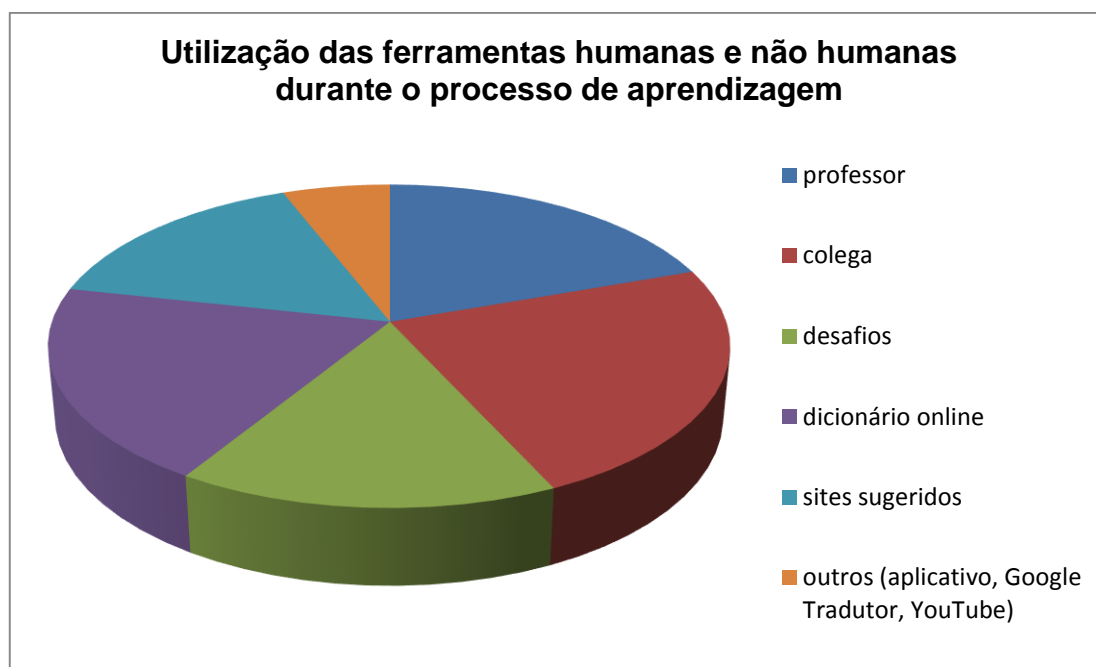
Confesso que no início **me senti confusa**, digamos. Não sabia ao certo como proceder. Mas após o resultado os desafios ajudaram bastante. (E10)

Ajudaram. A cada atividade desenvolvida **foi possível aprender um pouco mais. (E8)**

Os aspectos mencionados pelos alunos, em negrito, relevam o importante papel dos desafios para a construção do conhecimento em uma Webquest Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas. A discussão referente à elaboração da Webquest mostrou que um dos diferenciais dessa proposta era a adição de atividades voltadas ao ensino da língua-alvo, que teriam relação com a tarefa final. Tal argumento ganha força, uma vez que esta ideia foi mencionada pelos sujeitos participantes ao dizerem ter sido “fundamental”, que “tiraram gramática e conteúdo” e “palavras e temas novos”. Além disso, os desafios foram elaborados com base na importância da ampliação e da expansão do conhecimento, o que também foi verificado pelos participantes: “foi possível aprender um pouco mais”, “tínhamos mais conhecimento”. Cabe ressaltar aqui que, no início, os desafios causaram uma tensão ou confusão, como dito pelo aluno E10, mas acreditamos que esta tensão foi positiva, uma vez que auxiliou para que a aprendizagem ocorresse de forma expansiva e ampliada.

Na intenção de averiguarmos de que forma os grupos utilizaram as ferramentas colaborativamente em prol de um objetivo, perguntamos aos alunos de quais instrumentos eles fizeram uso para alcançar o objetivo da tarefa e abaixo ilustramos os resultados obtidos:

Quadro 9 - Utilização das ferramentas humanas e não humanas durante o processo de aprendizagem



FONTE: Autora

Notamos que a fatia maior volta-se à utilização da ferramenta humana, no caso, o colega ou os colegas do grupo. Este resultado é bastante relevante, pois corrobora com a importância do “outro” humano no processo de aprendizagem de línguas. Este argumento é abordado por Paiva (2011), a qual diz que, com a influência predominante da teoria sociocultural no ensino de línguas, as palavras chave são interação, mediação, colaboração e construção social do conhecimento. Ainda segundo a autora, “a literatura sobre ensino *online* sempre ressalta como características positivas desse tipo de atividade educacional a interação e a colaboração, ou seja, o aprender com o outro” (PAIVA, 2011, p.2). Ao serem questionados acerca da importância do colega na execução das tarefas para que o produto final fosse atingido, os alunos relataram:

Fundamental para a realização do trabalho, sem ele teria sido bem complicado, pois sei pouquíssimo tanto de inglês quanto de informática, agradeço a ele. (E6)

Foi bem importante porque **duas cabeças pensam melhor do que uma**. (E4)

Uma opinião diferente que me **mostrou coisas que eu não havia observado**. (E2)

Muito importante, **o aprendizado acontece quando se divide os conhecimentos, quando há troca de saberes**. (E7)

Na hora de responder algumas questões ficamos na dúvida, **o colega sempre ajuda** neste momento. (E9)

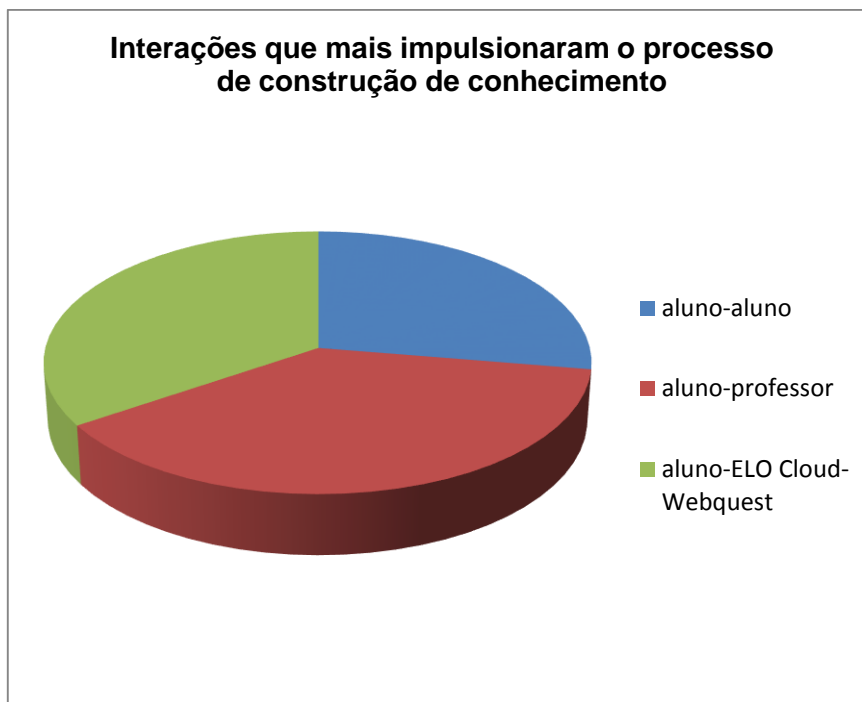
A troca de informações e conhecimento. **O que eu não sabia, o outro tinha um conhecimento um pouco maior e completava.** (E5)

Com base no relatório dos alunos, fica claro que a Webquest “Back to the future” ativou o processo de ZDP, o que corrobora com o que é dito pela literatura acerca do trabalho com Webquest. Ampliamos esta ideia, pois quando um discente diz que a presença do colega é “fundamental” e ainda argumenta que o trabalho final não teria sido o mesmo se o colega não estivesse ao seu lado “Eu acredito que a troca de conhecimento facilita o trabalho, duas cabeças e uma ferramenta como essa pensam melhor que uma (E6)”, demonstrasse um trabalho em prol da aprendizagem por meio de uma Cognição Distribuída. Esta ideia vai ao encontro do estudo de Hutchins e Klausen (1996) com um simulador de voo da NASA. Percebeu-se que um jato moderno não pode ser conduzido, pelo menos por enquanto, por uma única pessoa, isto é, segundo a pesquisa, a segurança dos passageiros depende mais do trabalho colaborativo executado pelos sujeitos do que das habilidades individuais dos pilotos. Este estudo está também voltado à Cognição Distribuída socialmente por apresentar a importância dos processos cognitivos que são socialmente distribuídos entre sujeitos de uma organização social. Ainda não há qualquer pesquisa que envolva o trabalho com Webquest de maneira individual, até porque a metodologia está baseada na ideia de que aprendemos mais quando trabalhamos com os outros. Desse modo, esta ideia do estudo comentado anteriormente refere-se à importância da colaboração entre indivíduos para que o produto final seja desenvolvido. Em outras palavras, a segurança em criar um trabalho relevante e criativo depende mais do trabalho colaborativo executado pelos sujeitos e do uso que fazem das ferramentas do que das habilidades individuais de cada um: “Talvez eu conseguiria fazer sozinha, pois me esforço bastante quando é preciso, mas com certeza não teria o mesmo êxito. (E8)”. É o fenômeno cognitivo manifestado por meio de uma visão sistêmica, diferentemente do nível cognitivo individual (FLOR & HUTCHINS, 1991).

Temos ainda a forte influência no processo de ensino e aprendizagem do “outro” não humano. As fatias referentes ao uso do professor e do dicionário

igualam-se demonstrando, assim, que as ferramentas tecnológicas também possuem seu papel, que é diferente da mediação humana, mas que colabora de maneira a ampliar e expandir a aprendizagem. Após, temos as fatias do uso dos sites indicados e dos módulos que também são considerados não humanos e demonstraram contribuir de forma significativa, tanto para a construção de conhecimento de mundo, por meio da pesquisa, como conhecimento de língua, por meio de módulos. As ferramentas não humanas também são apontadas no item “outros” através do YouTube, do Google e do Tradutor. Se analisarmos o gráfico como um todo, veremos que os alunos utilizaram as ferramentas de maneira distribuída, uma vez que várias fontes foram utilizadas para que a distribuição ocorresse. Nesse tipo de situação, Moreira e Borges (2007) argumentam que os estudantes comparecem no meio em que estão inseridos com a sua estrutura cognitiva, que deve ser interpretada em sentido amplo, onde o aprender significa uma ação de corpo inteiro. Compreendemos que esta ação de corpo inteiro dá-se a partir das interações e conexões que os sujeitos fazem a partir das ferramentas disponibilizadas. Ainda no que tange ao assunto, ao serem questionados sobre as interações que mais impulsionaram e ajudaram no processo de transformação das informações em conhecimento, chegamos aos seguintes resultados:

Quadro 10 - Interações que mais impulsionaram o processo de construção de conhecimento



FONTE: Autora

A partir deste dado, é possível observar a importância do papel do professor. Os dados do quadro 9 demonstraram que os alunos primam pelo trabalho colaborativo com o seu par, entretanto, ao serem questionados pelo tipo de interação que mais impulsionou a construção do conhecimento, os participantes acreditam ser a relação aluno-professor. Isso não somente vai ao encontro do que é dito pela literatura no que tange ao papel do professor em atividades Webquests (ABAR & BARBOSA, 2008) e sobre a importância do professor como mediador da aprendizagem na língua-alvo (WILLIS, 1996), mas também pelo fato de que o ciclo expansivo de Engeström (1999) importa-se com o papel do pesquisador durante o desenvolvimento do ciclo na medida em que este pode observar as ações, identificar as tensões e provocar transformações de cunho qualitativo no sistema. Segundo Engeström e Saninno (2010, p.15, tradução minha⁵⁷), durante a expansão de um ciclo “o pesquisador tem o papel de provocar e sustentar a transformação expansiva do processo”. Ainda segundo os autores, a intervenção deve ser compreendida como uma ação que vai ser transformada em algum tipo de mudança dentro do ciclo. Nesta pesquisa, o professor como orientador e facilitador provocou os alunos no sentido de propor,

⁵⁷ The researcher aims at provoking and sustaining an expansive transformation process.

durante os desafios, o uso da língua-alvo, além de auxiliar na compreensão das instruções e orientar acerca dos tipos de ferramentas utilizadas para a produção do produto final.

4.2.5 Quarto encontro: consolidando uma postura reflexiva sobre o trabalho desenvolvido

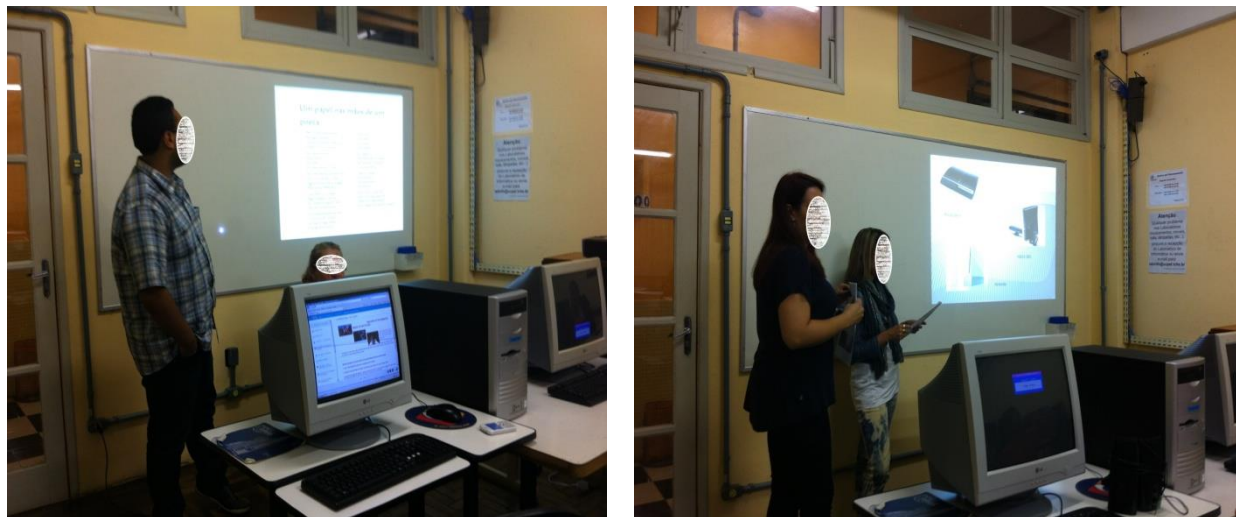
O quarto encontro foi marcado pela apresentação final dos alunos e também pela verificação de suas opiniões acerca da Webquest “Back to the future”. O produto final (apresentação em slides) desenvolvido pelos participantes está disponível no Apêndice E. O trabalho teve como objetivo apresentar a pesquisa realizada a partir de algum aspecto estudado e que envolvesse os tempos presente, passado e futuro. Verificamos que os alunos atingiram os objetivos propostos de diferentes formas: um grupo decidiu falar da história do videogame desde seu passado, passando pelo presente e chegando ao futuro. A partir dessa apresentação, constatamos que os sites sugeridos foram utilizados de maneira satisfatória assim como a língua nos três tempos verbais estudados. Além disso, por meio da apresentação oral, foi possível verificar a pesquisa profunda, por meio de análises e comparações, que os alunos desenvolveram sobre a história do video game. O segundo grupo optou por falar dos três tempos verbais a partir de temas diversificados, os quais foram vistos durante a Webquest. Uma vez que este grupo possuía um nível de inglês mais abaixo dos outros grupos, foi possível verificar também problemas linguísticos e o não uso das estruturas linguísticas estudadas durante a Webquest. Durante a apresentação, os componentes do grupo foram bastante reflexivos no que se refere às fotos dos slides, mas fizeram pouco uso da língua.

O grupo 3 fez uma mescla de assuntos referentes aos tempos estudados e utilizaram o filme “Back to the future” como pano de fundo. Na apresentação demonstraram domínio do que havia sido pesquisado, bem como da língua inglesa. O quarto grupo não entregou a atividade proposta, pois comentaram não ter tempo de concluir o trabalho.

Abaixo, ilustramos o momento de apresentação oral dos alunos. Ele foi importante, pois possibilitou ver toda a trajetória dos alunos no desenvolvimento

da apresentação por meio de sua implementação na qual se deu o processo reflexivo e consolidado sobre o aprendizado. Efetivou-se, dessa forma, o final de um ciclo expansivo de aprendizagem.

Figura 58 - Apresentação do produto final



FONTE: Autora

Durante o momento da apresentação, foi possível verificar que os alunos tentavam utilizar a língua-alvo mesmo em situações difíceis. Foram feitas várias perguntas ao professor referente à pronúncia, uma vez que este era a ferramenta mais próxima, naquele momento, para sanar problemas que surgiram, no caso, a pronúncia das palavras.

O ciclo expansivo durante a implementação da Webquest “Back to the future” deu-se devido ao fato de que o objeto e o motivo da atividade foram modificados e as transformações no processo de aprendizagem ocorreram quando as tensões e contradições foram superadas. A partir dessa superação por parte dos sujeitos envolvidos percebemos mudanças de papéis e de diferentes usos dos artefatos disponíveis. O artefato Webquest, a partir da ferramenta ELO Cloud, mostrou ter poder de ação sobre os indivíduos, provocando tensões e modificando ações, o que conseqüentemente impulsionou potenciais de uma aprendizagem expansiva.

Passamos agora a analisar a opinião dos alunos envolvidos em relação à Webquest “Back to the future”. As apreciações relatadas são de suma

importância para a pesquisa, uma vez que as Webquests Interativas e Adaptativas serão utilizadas por professores de língua. Analisar o que futuros docentes pensam acerca do trabalho desenvolvido nos fornecerá subsídios para compreender os benefícios e possíveis limitações desse tipo de Webquest, bem como proporcionar novos olhares para pesquisas futuras.

No que diz respeito à possível aprendizagem da língua inglesa por meio da Webquest “Back to the future”, os alunos comentaram que:

Sim. É possível, **porque faz com que nós se interesse mais pela língua inglesa**, enquanto que o método tradicional não incentiva muito, principalmente para mim que sei pouco da língua e nesse método gostei da maneira como é abordado o ensino. (E2)

Sim. **Algo dinâmico e interativo** sempre chama mais a atenção do que aulas tradicionais. (E7)

Acho que o uso da Webquest, **retomando termos, sendo interativo, lembrando uma história, ouvindo música**, enfim, acrescentou algo bastante produtivo. (E10)

Sim. Tivemos **um maior envolvimento com a língua inglesa**. (E5)

Eu tenho certeza que o uso da Webquest foi de essencial ajuda, pois **nos ajudou a ver de uma maneira diferente o aprendizado da língua**. E também tivemos contato com o professor e o computador em sala de aula o que culminou numa aprendizagem interessantíssima. (E8)

Sim. Ficou muito mais interessante, pois é uma **forma lúdica e motivacional** para o aprendizado de língua inglesa. (E11)

Sim. Até mesmo para mim que não gosto muito de tecnologia. Mas aprendi muito mais dessa forma diferente e divertida. (E2)

Pelas declarações dos alunos, constata-se a motivação e o interesse pela língua inglesa que a participação em uma atividade Webquest gerou neles. Os depoimentos ressaltam a possibilidade de um maior envolvimento com a língua por meio da metodologia. Desse modo, entendemos que o ensino dos tempos verbais da língua inglesa, por meio de um trabalho contextualizado como o estabelecido pela Webquest “Back to the future”, é percebido como algo positivo, dinâmico e interativo. O ensino dos tempos verbais, por meio de um trabalho contextualizado a partir de desafios que estão ligados a um objetivo

final, aprofundou e/ou revisou os seus próprios conhecimentos, bem como proporcionou uma compreensão maior acerca do uso dos tempos verbais. Este argumento pode ser também verificado nos depoimentos abaixo:

Em questão de conteúdo, apesar de não gostar de inglês, mas gosto de jogos. **Adorei o jogo da memória e as respostas.** Trazem um **conhecimento além.** (E12)

Conheci e adquiri **palavras novas.** (E9)

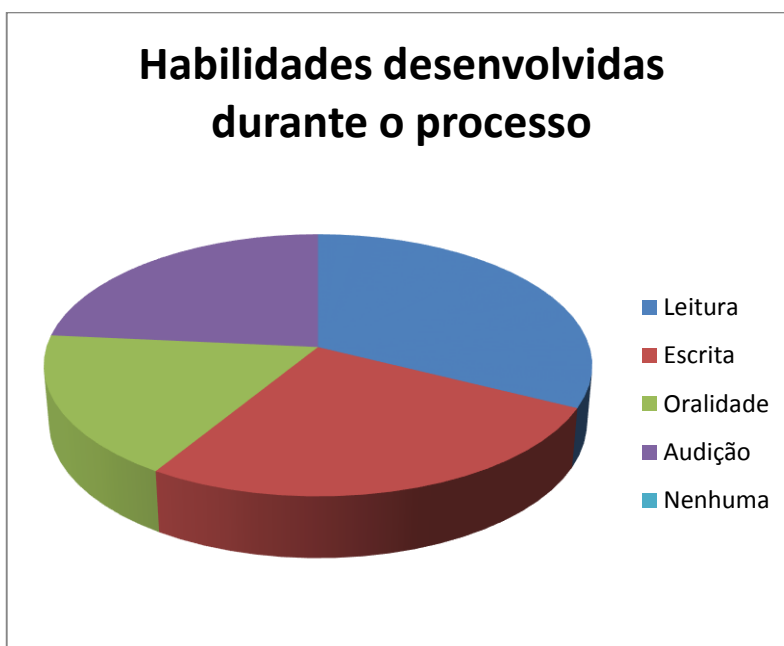
Nos mostrou algumas expressões que até então não conhecíamos e nos **instigou a usar habilidades para podermos resolver os exercícios.** (E7)

Contribuiu para um **maior desenvolvimento da escrita e da leitura.** (E4)

Retomou bastante alguns termos, principalmente no que diz respeito ao futuro. (E8)

Nos depoimentos acima, o grupo pesquisado utiliza expressões como “conhecimento além”, “palavras novas”, “habilidades”, “desenvolvimento” e “retomar termos”, que levam à ideia do “aprender uma segunda língua” por meio de uma Webquest. Nesse sentido, ainda perguntamos aos alunos acerca das habilidades da língua inglesa que puderam ser desenvolvidas durante o processo:

Quadro 11 - Habilidades desenvolvidas durante o processo

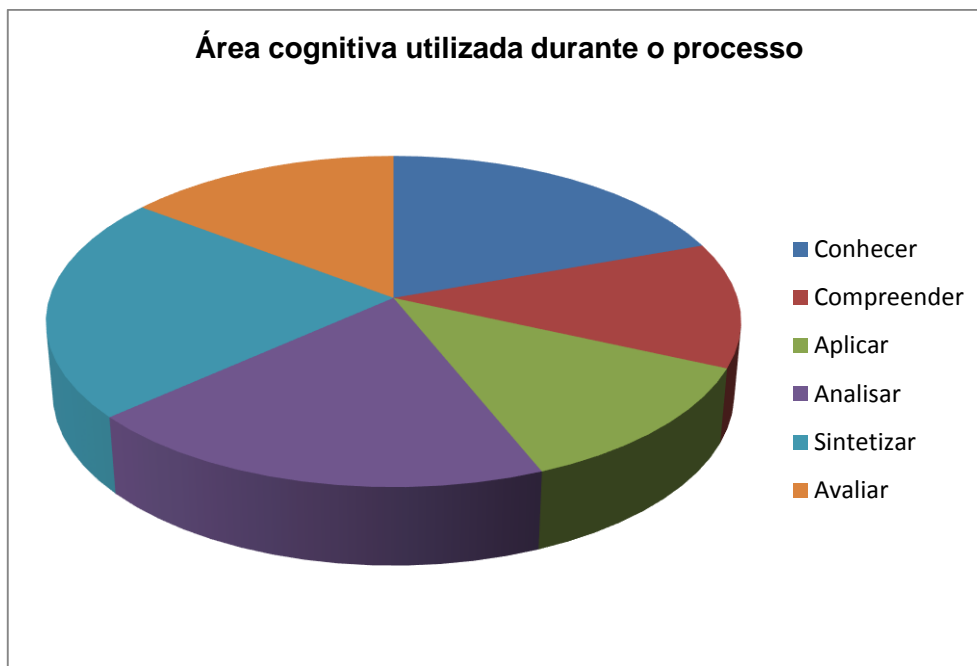


FONTE: Autora

Com base no gráfico, notamos que as fatias mais representativas estão ligadas às habilidades de leitura e escrita. Segundo os participantes envolvidos, a habilidade de leitura pode ser praticada em diversos momentos, como na leitura da Webquest, que estava toda em inglês, por exemplo. Na opinião do aluno E6, ela foi bastante desenvolvida em conjunto com a habilidade de escrita: “ao lermos as atividades propostas temos que praticar também a escrita ao resolvermos as questões (E11)”. Os discentes também comentaram as atividades voltadas à audição e à oralidade. Segundo o aluno E9, os vídeos e as discussões na língua-alvo contribuíram para esta aprendizagem: “Assistimos a vídeos, lemos textos, discutimos as questões e também fizemos leituras”. Ressaltamos que, na opinião dos alunos E5 e E12, a Webquest proporcionou o desenvolvimento das quatro habilidades da língua: “O fato de termos contato com a ferramenta virtual nos possibilitou o desenvolvimento dessas quatro habilidades por se tratar de uma atividade multimídia.”

Entendemos, a partir do relatório dos participantes, que a Webquest “Back to the future” atingiu o seu objetivo, de acrescentar à Webquest convencional, por meio da ampliação através de módulos, o trabalho mais específico voltado à língua-alvo. O Ensino Baseado em Tarefas contribui neste ponto, uma vez que prima pelo desenvolvimento das quatro habilidades por meio uma tarefa contextualizada (WILLIS, 1996, ELLIS, 2003) com foco no significado e exposição à língua-alvo.

Na tentativa de averiguar os processos cognitivos que envolveram a tarefa da Webquest de maneira geral, pedimos que os alunos marcassem com um x os verbos que apresentavam os processos cognitivos realizados durante o processo de aprendizagem. Esse resultado é muito importante no sentido de que nos fornece subsídios para compreender o grau de complexidade da tarefa e se esta estava de acordo com o que é argumentado por Rocha (2007). Webquests devem oportunizar a transformação do conhecimento por meio de um trabalho que envolva os níveis de análise, síntese e avaliação. Se estes níveis não aparecem no processo, teríamos, então um exemplo de WebExercise.



FONTE: Autora

Segundo o gráfico acima, a Webquest “Back to the future”, na visão dos alunos, envolveu com mais profundidade as ações de análise e síntese de dados, o que faz da Webquest uma “verdadeira Webquest” (ROCHA, 2007). Entretanto, não podemos descartar que outras áreas do nível cognitivo também foram utilizadas, como por exemplo, a fatia significativa do “conhecer”. Entendemos, assim, que durante os desafios os alunos fizeram uso de níveis cognitivos que são compreendidos por Rocha (2007) e Bottentuit Junior (2009) como sendo níveis encontrados nas atividades chamadas de WebExercise. Desse modo, percebemos que os desafios da Webquest podem ser entendidos como sendo WebExercises, mas que quando estão inseridos em uma tarefa que envolve outros níveis cognitivos, como a síntese e a análise, por exemplo, interagem e proporcionam uma aprendizagem efetiva. Não estamos aqui nos referindo apenas ao ensino de línguas, mas de uma maneira mais ampla. No que tange ao ensino de línguas, o uso dessas WebExercises deram base para a construção do trabalho final, tanto no que se refere aos aspectos linguísticos, como também ao conteúdo informacional. Salientamos que os módulos só puderam ser criados porque utilizamos a ferramenta ELO Cloud, que possibilita este tipo de atividade. No que diz respeito ao uso do ELO Cloud para a

elaboração da Webquest, os alunos mostraram-se bastante atraídos pelo fato de ela facilitar a aprendizagem:

Acho que o ELO **possibilita toda a interatividade: conteúdo, conhecimento e mundo virtual**. Uma ferramenta que possibilita conhecimento em línguas. (E10)

Eu achei interessante o ELO. **Qualquer pessoa independente da idade** pode gostar de fazer e aprender inglês. (E4)

É **simples** e **fácil** de usar. (E6)

O ELO foi uma experiência sensacional, pois **nos permite realizar tarefas de forma simples, embora seja uma ferramenta sofisticada**. Eu espero poder usar mais vezes. (E2)

O ELO é uma forma **agradável** de aprender a língua. (E11)

Por meio da fala dos alunos, verificamos que o ELO Cloud é uma ferramenta potencializadora no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas, por agregar vários aspectos, como a questão da interatividade, a facilidade de uso e a elaboração de atividades independente da idade, além do fato de tornar o aprendizado de línguas mais agradável. Chamamos a atenção para a fala do aluno E2, que sabe da sofisticação da ferramenta, mas comenta que ao mesmo tempo permite que o aprendiz realize tarefas de forma simples. A interatividade comentada pelo aluno E10 é argumentada por Leffa (2006), quando o autor inclui quatro aspectos fundamentais em um sistema de autoria interativo: (1) o conteúdo; (2) a maneira como este será apresentado; (3) os tipos de *feedback*; e (4) as ajudas por meio de pistas e dicas. Nesse sentido, a Webquest “Back to the future” agregou esses quatro aspectos durante a criação e manteve as características fundamentais de uma Webquest educacional, transformando-se, assim, em uma Webquest Interativa e Adaptativa. O resultado, como pode ser visto, foi bastante produtivo e enriquecedor. Ainda acerca da ferramenta, os alunos mencionaram que:

O ELO tem em si **o feedback quase instantâneo** e permite que possamos realizá-las quantas vezes for necessárias. (E1)

Ele é simples e claro. **Tá tudo ali** nele mesmo, não preciso abrir outra janela de site. (E3)

Amplia o aprendizado pelas atividades porque em qualquer momento utilizamos ferramentas que nos ajudam com a língua. (E8)

Ele possibilita o uso virtual, pesquisas, ícones como o dicionário que servem de ajuda durante o processo. (E6)

Ele traz mais recursos e **aperfeiçoa a nossa capacidade de interação com a atividade.** (E12)

A partir do exposto pelos alunos, percebemos que a elaboração da Webquest “Back to the future” por meio da ferramenta ELO Cloud fez toda a diferença em termos de ampliação da aprendizagem. O *feedback* instantâneo, o fato de podermos acoplar os sites dentro do ELO, o uso de ferramentas como os dicionários *on-line*, por exemplo, transformam a Webquest de língua em uma Webquest Interativa e Adaptativa. A fala do aluno E12 remete-nos ainda à possibilidade de ampliação da Cognição Distribuída, já que há uma interação maior entre aluno e a atividade *on-line*.

Ao serem questionados sobre o uso de Webquests por meio da ferramenta ELO Cloud em suas práticas futuras como professores de línguas, os alunos demonstraram querer usar por todas as possibilidades que foram vistas durante o processo.

Sim. Eu usaria e já estou usando em uma disciplina que escolhi para fazer neste semestre. (E10)

Sabendo como desenvolver, sabendo da realidade do meu público alvo que fosse usar utilizaria sim. Há muitos recursos. (E1)

Sim. Porque achei a ferramenta uma excelente maneira de trabalhar a língua. (E8)

Sim. Se eu achar que meus alunos estão preparados para lidar com uma ferramenta virtual. (E5)

Sim. Infelizmente dependemos dos recursos que as escolas onde estivermos forneça, mas eu usaria se fosse possível. (E3)

Sim. Com certeza meus alunos iriam gostar por ser uma atividade parecida com as que eles têm no computador (E7)

Os alunos mostram-se otimistas quanto à prática com Webquests, mas sabem que o uso depende do público, dos objetivos e da estrutura escolar na qual estão ou estarão inseridos no futuro. A aluna E6, sobre as limitações, comenta “eu não vejo limitações ou problemas porque os alunos estão a cada dia mais ligados em computadores”. Salientamos aqui que os discentes vivem

sim na era digital, mas a questão do conteúdo ainda é fator primordial, como salienta Demo (2009), isto é, tem que haver uma pedagogia por trás da atividade interativa para que a construção do conhecimento ocorra.

Nesta tese, buscamos uma pedagogia baseada em três eixos teóricos que fundamentasse as práticas de desenvolvimento e elaboração de Webquests voltadas ao ensino de línguas. A transformação da aprendizagem, por meio de um ciclo expansivo, ocorreu por meio de tensões e contradições durante o processo de aprendizagem de línguas, o qual foi mediado por ferramentas humanas e não humanas. Assim, julgamos que o resultado esperado para a Webquest Interativa e Adaptativa empreendida foi atingido, uma vez que, como mostram os dados apresentados neste estudo, o desenvolvimento e a implementação de uma Webquest voltada ao ensino de línguas com base na Teoria da Atividade, na Teoria da Cognição Distribuída e do Ensino Baseado em Tarefas mostrou a ampliação do aprendizado de línguas em uma Webquest gerando, assim, a expansão de um ciclo voltado à aprendizagem de línguas mediada pelo computador.

4.2.6 Desenvolvendo e implementando Webquests Interativas e Adaptativas voltadas ao ensino de línguas: uma proposta

Com base nos dados analisados, foi possível compreender de forma detalhada como se deu o processo de desenvolvimento e implementação de uma Webquest Interativa e Adaptativa com foco no aprendizado de línguas. Assim, apresentaremos agora a tese, que só pode ser concluída a partir das leituras realizadas acerca dos três eixos teóricos utilizados e dos dados obtidos a partir dos sujeitos e da implementação.

Nossa proposta será discutida levando em consideração o título deste trabalho. Primeiramente, falaremos sobre uma Webquest Interativa com foco no aprendizado de línguas e, após, trataremos de discutir a questão da adaptabilidade. Optamos por fazer esta divisão, pois concluímos que a nossa tese está focada na elaboração de Webquests Interativas voltadas ao ensino de línguas. A questão da adaptabilidade só ocorreu, de fato, por utilizarmos uma ferramenta de autoria que possibilita o trabalho por meio de módulos adaptáveis.

Em outras palavras, é possível que professores desenvolvam Webquests Interativas com foco no aprendizado de línguas sem que haja possibilidade de adaptação. Tudo dependerá da ferramenta. A utilização do ELO Cloud nesse trabalho só enriquece as possíveis ações que poderão ser realizadas no futuro por viabilizarem a elaboração de Webquests reusáveis e adaptáveis.

4.2.6.1 Webquest Interativa destinada ao ensino de línguas

Uma Webquest Interativa destinada ao ensino de línguas é aquela que não só viabiliza a transformação das informações provenientes da Web em conhecimento, mas também amplia e/ou reforça aspectos relacionados à língua-alvo por meio de desafios interativos e comunicativos. Esses desafios ampliam e expandem o aprendizado de línguas por meio de interações distribuídas entre os sujeitos e os recursos existentes no sistema de atividade. Concluímos que uma Webquest Interativa com foco no ensino e aprendizagem de línguas deverá ser desenvolvida a partir de quatro aspectos que a difere de uma Webquest comum:

1. O momento Pré-tarefa;
2. A importância de *input* linguístico;
3. A tarefa como um ato comunicativo;
4. A utilização de desafios linguísticos/WebExercises menores, com foco na língua-alvo e que estejam relacionados com a tarefa maior.

O primeiro aspecto, *O momento Pré-tarefa*, tem como objetivo apresentar ao aluno: (1) o desenho da lição; (2) a estrutura de participação; (3) *input* sobre o tema a ser abordado e (4) explorar o conhecimento de mundo dos alunos diante do tema da Webquest. O desenho da lição e a estrutura de participação (ELLIS, 2003) estão voltados para as explicações preliminares de como a atividade ocorrerá a partir de orientações sobre o papel de cada um durante o processo de aprendizagem. Explicações sobre a metodologia Webquest, incluindo seus componentes, são bem-vindas neste momento. Os itens 3 e 4

estão direcionados ao uso da língua por meio de atividades curtas (WILLIS, 1996) que ativem o conhecimento de mundo dos alunos e exponha-os a um *input* relacionado com o tema da Webquest.

O segundo aspecto, *o input linguístico*, parece ser um tanto simples, pois ao se criar Webquests voltadas à língua inglesa, por exemplo, estas serão elaboradas com textos e orientações em inglês e isto já faz com que elas tenham um *input*. Entretanto, nos referimos aqui à importância de um *input* compreensível (KRASHEN, 1993), de modo que o aluno perceba a língua por meio de expressões linguísticas e extralinguísticas ligadas a um contexto específico. Em uma Webquest Interativa voltada ao ensino de línguas, o *input* compreensível deverá aparecer de forma contextualizada em todos os componentes.

O terceiro aspecto, *a tarefa como um ato comunicativo*, deverá ser entendido a partir de dois atos comunicativos. O primeiro está relacionado à relevância de se propor tarefas autênticas, comunicativas, executáveis e que estejam relacionadas à realidade dos alunos. Já o segundo ato comunicativo diz respeito à maneira como o discente chegará à tarefa, ou seja, em uma Webquest Interativa voltada ao aprendizado de línguas a tarefa é compreendida compreendida por meio de um desafio linguístico, que pode ser entendido como um ato comunicativo. Pensemos na Webquest “Back to the future”, como exemplo. Para que os participantes chegassem à tarefa, eles deveriam, primeiramente, ler uma carta do personagem McFly, a qual era apresentada de forma enigmática. Foi somente pelo uso da língua, ao completar a carta, que os alunos compreenderam a tarefa maior da Webquest. Assim, as Webquests Interativas voltadas ao ensino de línguas devem proporcionar aos alunos mais oportunidades de uso do idioma por meio de seus componentes, neste caso, a tarefa.

O quarto e último aspecto, *a utilização de desafios interativos linguísticos*, é relevante pelos seguintes motivos: o primeiro diz respeito ao fato de que estes desafios podem ser compreendidos como micro tarefas comunicativas (ELLIS, 2003), que fazem parte de uma macro tarefa (a tarefa maior da Webquest) e que desenvolvem habilidades específicas de uso da língua, as quais auxiliam na elaboração do produto final. Esses desafios devem ser elaborados a partir da atenção voltada ao significado, mas nada impede que o foco na forma também

seja praticado. Tudo dependerá dos objetivos da Webquest e do professor ao elaborá-la ou reutilizá-la. O segundo motivo refere-se ao fato de que esses micro desafios devem ser realizados de maneira conjunta entre os sujeitos envolvidos, de modo que se estabeleçam relações entre os alunos, o professor e o artefato não humano (Webquest). Nesse sentido, ressaltamos que a interatividade é fator primordial na elaboração dessas atividades. Na Webquest “Back to the future”, por exemplo, a ênfase na interatividade deu-se a partir dos desafios que, ao serem elaborados por meio da ferramenta ELO Cloud, proporcionaram aos alunos *feedbacks* imediatos a partir da interação simulada.

Os quatro elementos citados acima fazem da Webquest Interativa voltada ao ensino de línguas uma metodologia de ensino capaz de agregar elementos importantes relacionados aos aspectos linguísticos. Como mencionamos anteriormente, a nossa proposta visa ampliar o que já fora proposto por Dodge, de modo a beneficiar alunos e professores que estão envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas.

De maneira a comparar a nossa proposta com aquela apresentada por Dodge em 1995, desenvolvemos uma tabela comparativa com os atributos de cada modelo, bem como suas especificações.

Quadro 13 - Comparação do modelo de Webquest Interativa voltado ao aprendizado de línguas com o modelo proposto por Dodge (1995)

Modelo de Webquest desenvolvido por Dodge (1995)	Modelo de Webquest Interativa desenvolvido por Santos (2014), com foco no aprendizado de línguas
<p style="text-align: center;">Introdução</p> <p>Visão geral do tema da Webquest Aguça a curiosidade do aluno.</p>	<p style="text-align: center;">Pré- tarefa e Introdução</p> <p>Orientação sobre o funcionamento da atividade e sobre os papéis de cada um.</p> <p>Exposição à língua-alvo por meio de uma pré-atividade.</p> <p>Exposição a um <i>input</i> compreensível</p> <p>Momento de averiguar o conhecimento de mundo que os alunos trazem.</p>
<p style="text-align: center;">Tarefa</p> <p>Descreve o produto a ser criado de forma objetiva. Motivadora</p>	<p style="text-align: center;">Tarefa</p> <p>Só poderá ser descoberta por meio de um desafio linguístico.</p> <p>Exposição à língua-alvo</p> <p>Um ato comunicativo</p>

<p style="text-align: center;">Processo e Recursos</p> <p>Indicam os passos a serem tomados. Disponibilização dos sites a serem utilizados.</p>	<p style="text-align: center;">Processo, Recursos e Desafios Linguísticos</p> <p>Indicam os passos a serem tomados por meio de desafios</p> <p>Foco no significado e na forma</p> <p>Pesquisa orientada por meio de informações autênticas na língua-alvo.</p> <p>Desenvolvimento das quatro habilidades da língua por meio de desafios</p>
<p style="text-align: center;">Avaliação</p> <p><i>Feedback</i> construtivo Rubricas de avaliação</p>	<p style="text-align: center;">Avaliação</p> <p><i>Feedback</i> com base na performance linguística dos alunos</p>
<p style="text-align: center;">Conclusão</p> <p>Fechamento da atividade Retomada do que foi pesquisado e estudado.</p>	<p style="text-align: center;">Conclusão</p> <p>Sugere aos alunos novos desafios relacionados ao uso da língua-alvo.</p>
<p style="text-align: center;">Página do professor</p> <p>Apresenta as fontes consultadas e informações sobre o autor.</p>	<p style="text-align: center;">Página do professor</p> <p>Sugere por meio de <i>links</i> a outras atividades interessantes com foco na língua-alvo.</p>

Salientamos que em nossa proposta as especificações do modelo de Dodge foram mantidas e, portanto, o que fora apresentado no modelo Interativo é a ampliação do modelo de 1995. Com ela, conseguimos desenvolver um modelo de Webquest que, além de promover a pesquisa orientada na Web por meio de tarefas motivadoras, também promove o estudo da língua-alvo através de desafios interativos/linguísticos que foram elaborados por meio da abordagem baseada em tarefas.

A Teoria da Atividade colaborou no sentido de que a construção da Webquest Interativa envolveu um objetivo a ser alcançado pelos sujeitos envolvidos. No momento da implementação, surgiu um sistema de atividade no qual as ferramentas/recursos tecnológicos foram utilizados pelos sujeitos, transformando, assim, suas ações e decisões perante a pesquisa orientada e a solução dos desafios em prol de uma tarefa/motivo maior. A Teoria da Cognição Distribuída auxiliou na compreensão de como os alunos fizeram uso dessas

ferramentas tecnológicas dentro do sistema de atividade e de que forma elas agregaram melhorias que potencializaram o desenvolvimento da língua-alvo.

4.2.6.2 Webquest Adaptativa

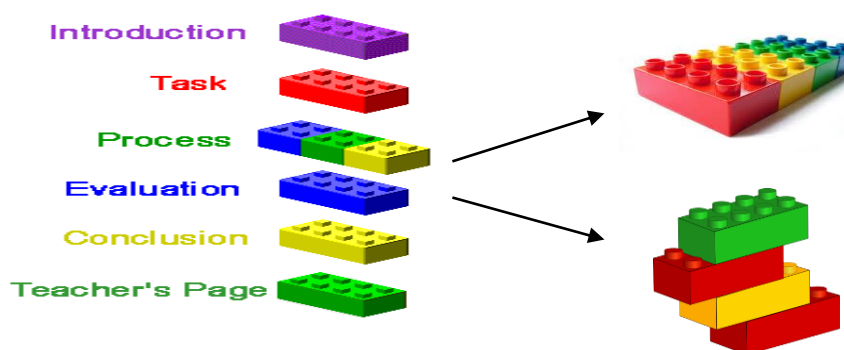
Uma Webquest Adaptativa é aquela que poderá ser reutilizada e adaptada pelo usuário de acordo com as suas necessidades. Como mencionado anteriormente, o conceito de adaptabilidade é compreendido como a capacidade do sistema em se adaptar de acordo com as preferências e limitações dos aprendizes que estão inseridos em um determinado contexto educacional. No que tange à elaboração de Webquests, estas são tradicionalmente desenvolvidas por professores e hospedadas em *sites* para que outros docentes utilizem-nas. A reutilização dessas Webquests é feita “por inteiro”, em que o professor não pode escolher apenas o que lhe interessa. Muitas vezes, as Webquests chamam a atenção dos docentes, mas quando estes analisam o conteúdo e os sites disponíveis, percebem que os seus alunos não estariam preparados para participar daquele tipo de atividade, ou já teriam visto o conteúdo apresentado. Nesse sentido, entendemos que as Webquests ainda se encontram “engessadas” e “estáticas” sem que o usuário possa utilizá-la de forma mais maleável. Atualmente, com as discussões que tratam dos Recursos Educacionais Abertos, a importância do compartilhamento e da possibilidade do usuário tornar-se mais ativo em relação ao conteúdo da Web, cabe a reflexão sobre a possibilidade de haver Webquests mais “vivas” e “maleáveis”, as quais os professores possam adaptar e readaptar para o seu contexto de ensino. A reusabilidade (WILEY, 2001) é um fator relevante no que se refere às Webquests elaboradas, mas é também importante pensar que, além de reusá-las os professores podem ainda adaptá-las.

A ferramenta de autoria ELO Cloud possibilitou esta discussão, uma vez que fornece ao professor autor módulos que podem ser reutilizados e adaptados. Segundo Leffa (2013), os módulos em uma atividade no ELO Cloud são pequenos e moldáveis, podendo ser compartilhados, usados, reusados e, principalmente, adaptados pelo docente. Ainda segundo o autor, a questão da adaptabilidade está relacionada com a possibilidade do ELO Cloud de expandir

a colaboração por meio da implementação dos quatro 'R's: reusar, redistribuir, revisar e remixar (HILTON *et al*, 2010).

Ao desenvolvermos uma Webquest Interativa com foco no aprendizado de línguas por meio do ELO Cloud, chegamos à conclusão de que estávamos, também, desenvolvendo uma Webquest “viva”, que poderia ser adaptada por outros professores, levando assim, a uma Webquest Adaptativa. Isso acontece porque o ELO Cloud possibilita a montagem de atividades a partir de componentes separados, os módulos. O termo “separado” é utilizado aqui para mostrar a diferença entre uma Webquest estática, criada por meio de outras ferramentas, em que os componentes são colocados juntos na mesma página, formando um bloco monolítico que é acessado por meio de links. Já o ELO Cloud possibilita que o usuário crie uma atividade “por inteiro”, mas não monolítica, na medida em que pode ser adaptada por meio dos módulos que são criados separadamente. Como mencionado na análise de dados, foi possível compreender algumas das formas de adaptação de Webquests envolvendo cores, uso de imagens, conteúdo, entre outros elementos. A adaptação de uma Webquest faz com que esta se mantenha “viva” e renasça a cada nova versão. A Webquest “Back to the future”, por exemplo, foi elaborada para ser implementada em uma turma de nível pré-intermediário, mas um professor de nível avançado, por exemplo, poderia readaptá-la e transformá-la em uma Webquest mais complexa, e um docente com uma turma de nível básico poderia simplificá-la. Teríamos, assim, três Webquests com o mesmo tema, mas com níveis diferentes.

Figura 59 - Webquest Adaptativa



FONTE: Autora

O conceito de Webquest Adaptativa surge como uma nova perspectiva no que tange ao desenvolvimento e utilização de Webquests no âmbito educacional. Como vimos, é preciso que a ferramenta de autoria de elaboração de Webquests tenha a capacidade de fazer com que a Webquest torne-se maleável e adaptável. No que se refere ao ensino de línguas, parece que já temos uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento desse tipo de Webquest – a ferramenta interativa de autoria ELO Cloud. Dessa forma, com a análise feita neste trabalho, apontamos também para outra possibilidade de uso da ferramenta ELO Cloud além das que já foram apontadas por Leffa (2013): o desenvolvimento de Webquests Adaptativas para o ensino de línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas mediadoras em atividades direcionadas ao ensino e à aprendizagem de idiomas já faz parte da realidade de muitos indivíduos que buscam o aprendizado de línguas, sejam estas maternas ou estrangeiras, por meio de aplicativos, jogos, redes sociais e objetos de aprendizagem. A partir desta realidade, parece que não podemos ignorar a questão de como reusar e adaptar esses para uma aprendizagem de língua mais efetiva, abordando as teorias que estão por trás dessas atividades que parecem motivar e aguçar a curiosidade de muitos. Nesse sentido, esta pesquisa foi norteadada pelos questionamentos da pesquisadora sobre uma metodologia de ensino *on-line* que ganhou espaço nos últimos anos, embora muitos professores e alunos ainda não a conheçam: a metodologia Webquest. As Webquests apresentam-se como uma forma de introduzir a pesquisa orientada por meio das informações da Web, com ênfase na construção coletiva do conhecimento. A tarefa é considerada a alma da Webquest (BARATO, 2004), onde todo o processo de aprendizagem ocorre em função dos objetivos a serem atingidos. Julga-se que para as Webquests serem trabalhadas de maneira efetiva é necessário que os objetivos pedagógicos estejam claros para a atividade elaborada ser construída com finalidades pedagógicas. Entretanto, acreditamos que uma Webquest destinada ao aprendizado de línguas necessita não somente de objetivos pedagógicos, mas também de propósitos linguísticos. É necessário que os alunos não só trabalhem em grupos por meio da pesquisa orientada na Web para solucionar

um problema, mas também que tenham contato com a língua-alvo, usando-a na prática de habilidades linguísticas durante o processo de desenvolvimento do produto final. Levando isso em consideração, este trabalho procurou contribuir de forma significativa com a literatura da área, defendendo a ideia de que as Webquests voltadas ao ensino de línguas merecem atenção especial e sejam desenvolvidas e implementadas através de um olhar “linguístico”, levando em consideração que a aprendizagem da língua-alvo é o objetivo maior.

Para que fosse possível desenvolver uma proposta consistente de Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas, apresentamos neste trabalho três momentos importantes: (1) as teorias/abordagens que embasaram a nossa proposta; (2) a análise e discussão ao desenvolvermos uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas; e (3) a implementação da proposta desenvolvida com um grupo de alunos. Ao cruzarmos estes três momentos, foi possível, então, discutir de maneira embasada o que é uma Webquest Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas e de que forma ela se difere e complementa o modelo de Dodge (1995). Foi a partir dessa triangulação que levantamos os dados para responder e discutir os objetivos desta pesquisa.

Com o intuito de responder o primeiro objetivo específico desta pesquisa – *explicar o trabalho de desenvolvimento e implementação de Webquests voltadas ao ensino de línguas sob a perspectiva da Teoria da Atividade (TA), da Teoria da Cognição Distribuída (CD) e do Ensino Baseado em Tarefas (EBT)* – nos direcionamos para o cruzamento dos dados obtidos de modo a interligá-los ao referencial teórico. Assim, a nossa proposta teve como termo norteador a questão da “ampliação”. Em outras palavras, não modificamos o que Dodge propunha em 1995, mas ampliamos sua ideia por meio de uma proposta voltada ao ensino e aprendizagem de línguas. Como já mencionado, esta ampliação permitiu-nos desenvolver um modelo de Webquest que além de preocupar-se com os objetivos educacionais da Webquest de Dodge, atenta também para os objetivos linguísticos na promoção do estudo e da prática da língua-alvo por meio de desafios linguísticos que foram elaborados por meio da abordagem baseada em tarefas. Durante a análise e discussão do desenvolvimento da nossa proposta foi possível verificar de forma detalhada e embasada os elementos que compunham uma Webquest Interativa e Adaptativa e de que forma esses

elementos estariam ampliando a aprendizagem da língua-alvo. O Ensino Baseado em Tarefas ajudou de forma significativa no desenvolvimento, uma vez que a abordagem por tarefas traz elementos que, no nosso ponto de vista, faltavam em uma Webquest de língua. A Teoria da Atividade colaborou não somente pelo fato de que o desenvolvimento de uma Webquest Interativa e Adaptativa envolve a mediação do artefato tecnológico, mas também por possibilitar uma análise mais profunda das modificações, tensões e transformações que ocorreram no processo de aprendizagem de línguas por meio de uma Webquest Interativa, dentro de um sistema de atividade. Esta análise levou-nos a enxergar a expansão de um ciclo de aprendizagem que se desenvolveu durante os quatro encontros com a turma. Nesse sentido, tivemos as contribuições da Teoria da Cognição Distribuída, que nos auxiliou na verificação das interações existentes entre artefatos humanos e tecnológicos e de que forma essas interações agregam melhorias na expansão de um ciclo focado no aprendizado de uma língua.

No que se refere ao segundo objetivo específico – *verificar todas as possibilidades disponíveis na ferramenta ELO Cloud de modo a potencializar o trabalho com Webquests direcionadas ao ensino de línguas, incluindo o recurso da contextualização, com a produção de Webquests Interativas e Adaptativas* – constatamos que a nova versão do ELO possibilita, por meio da interação simulada nos diferentes módulos, que a interatividade da Webquest aumente, bem como a sua capacidade de adaptação, transformando-a em uma Webquest “viva”, “maleável” e “adaptável”. O conceito de Webquest Interativa surgiu a partir das possibilidades existentes na ferramenta ELO, apresentadas no Capítulo III, que aumentam a interatividade das relações entre alunos e Webquest por meio da interação simulada. Já o conceito de Webquest Adaptativa surge a partir do conceito de módulos que, segundo Leffa (2013), são pequenos e moldáveis, podendo ser usados, reusados, compartilhados e adaptados.

No que tange ao terceiro objetivo específico – *verificar, a partir da opinião dos alunos envolvidos, os benefícios e limitações de uma Webquest destinada ao ensino de línguas e, a partir disso, possibilitar maior visibilidade às futuras pesquisas acerca do tema desenvolvimento e implementação de Webquests direcionadas ao ensino de línguas* – foi possível constatar que os alunos tiveram

um maior contato com a língua-alvo por meio dos desafios ligados à tarefa maior. Além disso, eles demonstraram ter praticado as quatro habilidades da língua de maneira interativa e comunicativa, por meio dos desafios, e relacionaram o sucesso do produto final com a prática da língua por meio dessas atividades. Dessa forma, entendemos que os desafios linguísticos foram essenciais no que diz respeito à prática das habilidades, à importância de *input* compreensível e à exposição à língua-alvo. No que concerne às limitações, percebemos que estas estavam ligadas ao nível de conhecimento linguístico dos alunos, uma vez que os sujeitos com baixo nível de proficiência tiveram problemas maiores referentes às instruções, por exemplo. A turma-alvo era bastante heterogênea, não somente em relação à idade, mas também quanto ao nível linguístico. Acreditamos que essa heterogeneidade linguística poderá limitar um pouco o aprendizado da língua-alvo por meio de Webquests Interativas e Adaptativas, uma vez que os aprendizes não conseguirão tirar proveito significativo da atividade. A Webquest “Back to the future” foi desenvolvida para ser implementada com discentes de curso superior em nível pré-intermediário, mas esta nomenclatura não condizia com a realidade da turma. Assim, pensamos que em grupos mais homogêneos, em se tratando do nível linguístico, as Webquests Interativas e Adaptativas voltadas ao ensino de línguas poderão potencializar de maneira mais efetiva a aprendizagem. Perante os depoimentos dos alunos que serão futuros professores de línguas, constatamos que uma Webquest Interativa poderá vir a ser uma ferramenta que enriquece o trabalho com a língua estudada, por oferecer ao aluno uma atividade que envolve a pesquisa, a interação entre os pares, professor e computador e a exposição à língua-alvo por meio de desafios dinâmicos e interativos, os quais são essenciais para o desenvolvimento do produto final. Uma limitação apontada pelos futuros professores foi o fato de que muitas vezes as escolas não possuem estrutura para esse tipo de atividade, já que a mesma depende do acesso à internet.

Este trabalho corroborou a hipótese de que o uso de Webquests interativas e adaptativas para o ensino de línguas com base nos três eixos teóricos abordados eleva o índice de satisfação dos alunos na execução da atividade, proporcionando condições mais favoráveis para a aprendizagem. Dessa forma, a nossa proposta volta-se para a exploração de aspectos linguísticos por meio de desafios interativos durante o processo de construção

do conhecimento em Webquests, transformando-as, assim em Webquests Interativas destinadas ao aprendizado de línguas. Este estudo ainda tomou como base a importância da evolução da ciência por meio das transformações. Acreditamos que, ao transformarmos uma Webquest comum em uma Webquest Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de línguas, estamos contribuindo com o avanço da ciência no que tange aos estudos sobre Webquest e o seu papel na promoção da aprendizagem de línguas.

Este trabalho baseou-se em um estudo de cunho qualitativo com um grupo de alunos inseridos em um curso superior de Letras, e por isso julgamos importante que outras pesquisas sejam realizadas, em outros contextos, na intenção de corroborar e até mesmo averiguar outros benefícios e limitações do uso de Webquests Interativas destinadas ao ensino de línguas. Como mencionamos no início, o futuro das Webquests parece bastante promissor, uma vez que a metodologia enriquece as práticas educativas e, dependendo da ferramenta de autoria, potencializa a questão da interatividade e da adaptabilidade, como foi o caso deste estudo. Porém, é necessário que as pesquisas voltem-se para as práticas em sala de aula, de modo que professores conheçam e façam o uso da metodologia dentro de uma proposta curricular baseada na importância do emprego das TIC na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABAR, C. A. A. P.; BARBOSA, L. M. **WebQuest, um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da Internet.** São Paulo: Avercamp, 2008.

ALMEIDA, D. C. **Validade ecológica de um simulador de voo para PC no uso de inglês como L2.** 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ANTUNES, C. **Como transformar informações em conhecimento.** 7ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARATO, J. N. El Alma de las WebQuest. In **Revista Electrónica Quaderns Digitals.** Espanha, 2004. Disponível em: <www.quadernsdigitals.net>. Acesso em: 10 out. 2013.

BARRETO, A de A. **A transferência da informação para conhecimento,** 2002. Publicado na coletânea 'O campo da ciência da informação'. Disponível em: <<http://aldoibct.bighost.com.br/A%20transfInform.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

BLOOM, B. S. **Taxonomia dos objetivos educacionais.** Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Ed. Globo, 1972.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, San K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. 335p.

BOHN.V.C.R. O uso da Webquest e Podcast na criação de material didático para o ensino de língua estrangeira. In **Anais do SILEL,** v. 1, Uberlândia, EDUFU, 2009.

BOSWELL, N. A WebQuest for "because of winn-dixie." In **Reading Online,** v. 6, n. 6, 2003.

BOTTENTUIT. J. J.B. Análise de WebQuests em língua portuguesa disponíveis on-line: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade. In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 90, n. 224, Brasília, pp. 102-121, jan./abr. 2009.

_____. **Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de WebQuests em Língua Portuguesa.** 2010. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 2010.

BOTTENTUIT. J. J. B.; SANTOS. C. G. (no prelo) **Revisão sistemática da literatura das dissertações sobre a metodologia Webquest.**

BRAHIM A. C. S. N.; BRUZ I. M.; SILVA E. M. O. O uso da metodologia Webquest no ensino de língua inglesa no curso de secretariado executivo trilingue: um relatório de experiência. In **Revista X,** v. 1, 2013.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1983, 1, pp. 1-25,

CARELLI, I. M. **Estudar on-line**: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade. 2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

CARVALHO, A. A. A. WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal. In COSTA, F. A. PERALTA, H & VISEU, S. (Orgs.) **As TIC em Portugal**: concepções e práticas. Porto: Porto Editora, 2008.

_____. WebQuest: desafio colaborativo para professores e para alunos. In **Elo, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda Guimarães** (Portugal), n. 10, pp. 142-150, 2002.

CELCE-MURCIA, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. In M. Celce-Murcia (Ed.), **Teaching English as a Second or Foreign Language**, pp. 3-11. Boston: Heinle & Heinle.

COELHO, L. C. A.; SILVA, L. R. C. **Análise de Webquests**: a problematização como critério de elaboração. 2008. Disponível em: <<http://www.portalwebquest.net/referencias.htm>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

COLE, M. Cultural Psychology: Some general principles and a concrete example. In: ENGESTRÖM, Y.; PUNAMÄKI, R. L. **Perspectives on Activity Theory**. UK: Cambridge University Press, 1999. pp. 87-106.

COLE, M.; ENGESTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: SALOMON, G. **Distributed Cognitions**: Psychological and educational considerations. Cambridge: CUP, 1993.

COSTA, I. M. S. **A WebQuest na Aula de Matemática**: um estudo de caso com alunos do 10º ano de escolaridade. 2008. Dissertação (Mestrado) – Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2008.

COUTO, M. S. **A Eficácia da WebQuest no Tema — Nós e o Universo — usando uma Metodologia numa Perspectiva CTS**: um estudo de caso com alunos do 8º ano de escolaridade. 2004. Dissertação (Mestrado) – Braga: Universidade do Minho, 2004.

CLARK, A. **Mindware**: an introduction to the philosophy of cognitive science. New York/Oxford: Oxford University Press, 2001.

CORTELLA M. S. **O naufrágio de muitos internautas**. Folha de São Paulo, 6 de julho de 2000.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DEMO, P. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DODGE, B. **Some Thoughts about WebQuests**. 1995. Disponível em: <http://WebQuest.sdsu.edu/about_WebQuests.html>. Acesso em: 10 jul. 2013.

DODGE, B. **Creating a Rubric for a Given Task**. 1999a. Disponível em: <<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/rubrics/rubrics.html>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

DODGE, B. **Process Checklist**. 1999b. Disponível em: <<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/processchecker.html>>. Acesso em: 10 set. 2013.

DODGE, B. **WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks**. 2002. Disponível em: <<http://edweb.sdsu.edu/WebQuest/taskonomy.html>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

DODGE, B. Motivational Aspects of WebQuest Design. In CRAWFORD, C. *et al.* (Eds.), **Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference**, Chesapeake, VA: AACE, 2003, pp. 1737-1739.

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

ENGESTRÖM, Y. L. Expansive learning at work: toward and activity theoretical reconceptualization. In **Journal of Education and Work**, v. 14, n.1, pp. 133–156, 2001.

_____. Interactive Expertise: Studies in Distributed Working Intelligence. In **Research Bulletin 83**, 1992.

_____. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. **Perspectives on Activity Theory**. UK: Cambridge University Press, pp. 19-38, 1999a.

_____. Innovative learning in work teams. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. **Perspectives on Activity Theory**. UK: Cambridge University Press, pp. 377-404, 1999b.

_____. Communication, discourse and activity. In **Communication Review**, v. 3, n. 1-2, pp. 165-185, 1999c.

_____. Expansive learning at work: toward and activity theoretical reconceptualization. In **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, pp. 133–156, 2001.

FIALHO, V. R. **A diferença na semelhança**: uma proposta baseada na teoria da atividade para o ensino de línguas próximas. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, 2005.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. In **Educ Pesq**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./abr., 2002.

FONTANA, M. V. L. **A Língua que não se vê**: O Processo de ensino-aprendizagem de espanhol mediado por computador para deficientes visuais. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, 2009.

FLOR, N.; HUTCHINS, E. Analyzing distributed cognition in software teams: A case study of team programming during perfective software maintenance. In: KOENEMANN, J. (Ed.). **Proceedings of the Fourth Annual Workshop on Empirical Studies of Programmers**. Norwood, N.J.: Ablex Publishing, 1991, pp. 36–59.

GIDDENS, A. **The Constitution of Society, Outline of the Theory of Structuration**. Cambridge: Polity Press, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.

HEEMANN, C. **A formação de uma comunidade virtual de aprendizagem sob a perspectiva da teoria da atividade**. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, 2010.

HENRIQSON, E; SAURIN, T. A; BERGSTROM, J. N. A coordenação como um fenômeno cognitivo distribuído e situado em cockpits de aeronaves. In **Aviation in Focus** (Porto Alegre), v. 1, n. 1, pp. 58 – 76, ago./dez. 2010.

HILTON, J., WILEY, D., STEIN, J., JOHNSON, A. The Four 'R's of Openness and ALMS Analysis: Frameworks for Open Educational Resources. In **Open Learning**, v. 25, n. 1, pp. 37-44, 2010.

HOLLAN J.; HUTCHINS, E.; KIRSH, D. Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research. In **ACM Transactions on Computer-Human Interaction**, v. 7, n. 2, pp. 174-196, 2000.

HUTCHINS, E.; NORMAN, D. A. **Distributed cognition in aviation: a concept paper for NASA**. San Diego: UCSD, 1988.

HUTCHINS, E. The Technology of Team Navigation. In GALEGHER, J.; KRAUT, R. E.; EDIGO, C. **Intellectual Teamwork**. Hillsdale, N.J.: LEA. 1990.

_____. **Cognition in the Wild**. Cambridge: MIT Press, 1995.

HUTCHINS, E. L. & KLAUSEN, T. Distributed cognition in an airline cockpit. In Y. ENGESTRÖM AND D. MIDDLETON (Eds.) **Cognition and Communication at Work**, Cambridge University Press, New York, NY, 1996, pp. 15–34.

HYMES, D. On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education, 1972.

JONASSEN, D. H.; ROHRER-MURPHY, L. Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. In **Educational Technology Research and Development**, v. 47, n. 1, pp. 61-79, 1999.

KAPTELININ, V. Activity Theory: Implications for Human Interaction. In: NARDI, B. A. (Ed.) **Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction**. Cambridge, Mars: MIT Press, 1996, pp.103-117.

KAPTELININ, V.; NARDI, B. A. **Acting with technology: activity theory and interaction design**. Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

KIRSH, D. Distributed Cognition: a Methodological Note. In **Pragmatics and Cognition**. v. 14, n. 2, pp. 249-262, 2006.

KOENRAAD, A. L. M.; WESTHOFF, G. J. (2003) Can you tell a Language Quest when you see one? Design criteria for TalenQuests. In **Conference of the European Association for 77 Computer Assisted Language Learning: EUROCALL 2003**. Limerick: Universidade de Limerick, Irlanda, 3-6 de setembro, 2003.

KUUTTI, K. Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. In: NARDI, B. A. (Ed.) **Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction**. Cambridge, Mars: MIT Press, 1996, pp. 17-44.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York, NY: Pergamon, 1982.

LABORDA, J. G. Using webquests for oral communication in English as a foreign language for Tourism Studies. In **Educational Technology & Society**, v. 12, n. 1, pp. 258–270, 2009.

LAMB, A. Key words in instruction. WebQuests. In **School Library Media Activities Monthly**, v. 21, n. 2, pp. 38-40, 2004.

LARSEN, Steen. Aspectos sociais e psicológicos das Tecnologias Educacionais. In **Jornada Catarinense de Tecnologias Educacionais**, v. 2, 2000, Florianópolis.

LATOURETTE, B. Technology is society made durable. In LAW, J. (Ed.), **A Sociology of Monsters: Essays on Power, Technology and Domination**, London: Routledge, 1991, pp. 103 –131.

LEA, M. R. & NICOLL, K. (Eds.). **Distributed learning** - Social and cultural approaches to practice. London: Routledge/Falmer, Open University, 2002.

LEAVER, B. L., & WILLIS, J. R. **Task-Based Instruction In Foreign Language Education: Practices and Programs**. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 2004.

LEE, J. **Tasks and Communicating in Language Classrooms**. Boston, USA: McGraw-Hill, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, pp. 211-236.

_____. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. In **Pesquisa em Linguística Aplicada**. Pelotas: Educat, 2006.

_____. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. In **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, pp. 139-158, 2008.

_____. Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. In **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, pp. 24-29, jan./abr. 2009.

_____. Aprendizagem mediada por computador à luz da teoria da atividade. In **Calidoscópico**, v. 3, n. 1, pp. 21-30, jan./abr. 2005.

_____. Creating activities from adaptive learning objects. In **WorldCall**, Glasgow, 2013.

_____. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, Junia (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012, pp. 174-191.

LEONTIEV, A. N. **Activity, Consciousness and Personality**. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Problems of the Development of the Mind**. (Trad. M. Kopylova). Moscow: Progress Publishers, 1981.

LEONTIEV, A. N. The Problem of Activity in Psychology. In **Soviet Psychology**, v. 13, n. 2, pp. 4-33, 1974.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Devidov. In **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LUZÓN MARCO, M. J. Internet Content-Based Activities for English for Specific Purposes. In **Forum**, v. 40, n. 3, pp. 20-25, 2002.

MARCH, T. **Why WebQuests?**, an introduction. 1998. Disponível em: <http://www.tomarch.com/writings/intro_wq.php>. Acesso em: 9 fev. 2009.

_____. The Learning Power of WebQuests. In **Educational Leadership**, v. 61, n. 4, 2003.

_____. **Tips on choosing and assessing WebQuests**. 2000. Disponível em: <<http://www.infotoday.com/MMSchools/oct00/march.htm>>. Acesso em: 9 fev. 2009.

MATLIN, M. **Cognition**. Hoboken, NJ: Wiley, 2003.

MERCADO, L. P. L.; VIANA, M. A. P. Formação de professores para aprendizagem na internet: Webquest como investigação orientada. In: **XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2003, Aracajú - SE. Anais do EPENN do XVI - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Aracajú - SE, v. 1. pp. 501-501, 2003.

MILTON, A. J. & DOWNEY, P. WebQuest: Using internet resources for cooperative inquiry. In **Social Education**, v. 65, n. 3, pp. 144-146, 2001.

MORAN, J.M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. In **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, set./out., 1995, pp. 24-26. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula. In **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 2, n. 3, pp.125-132, 1998.

MOREIRA, A. F.; BORGES, O. Ambiente de aprendizagem de física mediado por animações. In **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 1, 2007.

NARDI, B. A. **Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction**. Cambridge, Mars: MIT Press, 1996.

NORMAN, D. A. **Things That Make Us Smart: Defending Human Attributes in the Age of the Machine**. Addison-Wesley Longman Publ. Co., Inc., Reading, MA, 1993.

NUNAN, D. Methods in Second Language Classroom-Oriented Research. In **Studies in Second Language Acquisition**, v. 13, n. 2, pp. 249-274, 1991.

_____. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PAIVA V. M. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem. In BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011, pp. 119-139.

_____. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2008b. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

PEA, R. D. Practices of distributed intelligence and designs for education. In: SALOMON, G. (Ed.) **Distributed Cognition**. Cambridge: University Press, 1997, pp. 47-87.

PEREZ, TORRES. I. **A model of Webquest for teaching and learning a L2**. Universidade de Granada, Eurocall, 2005.

PERKINS, D. Person-plus: a distributed view of thinking and learning. In: SALOMON, G. **Distributed Cognitions: Psychological and educational considerations**. Cambridge: CUP, 1993.

PRABHU.N.S **Second Language Pedagogy**. New York, Toronto: Oxford University Press, 1987.

REA BRASIL. **Recursos Educacionais Abertos**. 2011. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

RIBEIRO, G. S. N.; SOUSA JR, R. T. Webquest: Protótipo de um Ambiente de Aprendizagem Colaborativa a Distância. In **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, 2002. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/congresso 2001/55.zip](http://www.abed.org.br/congresso%202001/55.zip)>. Acesso em: 14 jul. 2011.

ROBERTS, J. The self management of culture. In **Explorations in cultural Anthropology**, London, UK, 1964.

ROCHA, L. R. **A Concepção de Pesquisa no Cotidiano Escolar: Possibilidades de Utilização da Metodologia WebQuest na Educação pela Pesquisa**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ROGERS, Y. Distributed Cognition and Communication. In: BROWN, K. (Ed.) **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Elsevier, 2006.

RUSSELL, D. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: LEA, M.; NICOLL, K. **Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice**. Londres: Falmer Press, 2002. pp. 64-82.

SALOMON, G. No distribution without individual's cognition: a dynamic interactional view. In: SALOMON, G. **Distributed Cognitions: Psychological and educational considerations**. Cambridge: CUP, 1993.

SANTOS, C.G. **WebQuest no Ensino e Aprendizagem do Inglês**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

SANTOS. C.G. Reflexões acerca do Ensino Baseado em Tarefas como aporte teórico para a metodologia WebQuest. In **Revista Contextos Linguísticos**, v. 7, pp. 62-78, 2013.

SENAC/SP. **O que é**. 2003. Disponível em: <[http://webquest.sp.senac.br/textos /oque](http://webquest.sp.senac.br/textos/oque)>. Acesso em: 15 abr. 2013.

SETZER, V. Dado, informação, conhecimento e competência. In **Os meios eletrônicos e a educação: uma visão alternativa**. São Paulo: Escrituras, 2001, v. 10 (Col. Ensaio Transversais). Disponível em: <www.ime.usp.br/~vwsetzer-info.html>. Acesso em: 29 fev. 2014.

SILVA, M. B. **A Geometria espacial no ensino médio a partir da actividade de WebQuest: análise de uma experiência**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, E. M. O. **A Webquest na internet: o novo material didático**. Monografia de conclusão do curso de especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas da UTFPR, Curitiba, 2008.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2010.

VALENTE, J.A. **Informática na Educação**: instrucionismo x construcionismo. 1997. Disponível em: <<http://www.divertire.com.br/artigos/valente2.htm>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

VALENTE, J.A. A crescente demanda por trabalhadores mais bem qualificados: a capacitação para a aprendizagem continuada ao longo da vida. In VALENTE, J.A., MAZZONE, J., BARANAUSKAS, M. C. C., (Eds.), **Aprendizagem na era das tecnologias digitais**, Cortez/FAPESP, São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIS, J. **A Framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

WILLIS, D., & WILLIS J. Task-based language learning. In R. CARTER, & D. NUNAN (Eds.), **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

_____. **Doing task-based teaching**. New York: Oxford University Press, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/ UCPEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “O desenvolvimento e a implementação de uma Webquest Interativa e Adaptativa destinada ao ensino de línguas”, que tem como objetivo: propor um novo olhar sobre Webquests destinadas ao ensino de línguas, através da ferramenta ELO Cloud, tendo como aporte teórico a Teoria da Atividade, a Teoria da Cognição Distribuída e o Ensino Baseado em Tarefas. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método a entrevista com os participantes e observações em sala de aula.

A pesquisa terá duração de 4 semanas, com o término previsto para abril de 2014. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Linguística Aplicada.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Camila Gonçalves dos Santos

Pesquisador: Camila Gonçalves dos Santos

Cel: (53) 81234703

E-mail: camilagds@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa/ UCPEL

Rua Félix da Cunha, 412

Fone: (53) 21288220

Pelotas, ____ de _____ de 20__.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Roteiro para a realização das entrevistas com os alunos

Sobre o uso do computador e da internet.

1. Fale sobre a sua experiência com o computador e a internet.
2. Que tipos de atividades você desempenha por meio da internet?
3. Quais os benefícios que a internet traz para a sua vida como acadêmico(a) em um curso de Letras?
4. Sendo um futuro professor de línguas, você acha que a internet lhe auxiliará? De que forma? Justifique.

Sobre a aprendizagem de línguas por meio da internet.

1. Você utiliza a internet para melhorar a sua LE? Se sim, de que forma?
2. Você acha que é possível aprender uma LE por meio da internet? De que forma?
3. Conhece algum site ou objeto de aprendizagem que você indicaria para o aprendizado de línguas? Fale sobre.
4. Que tipo de atividade online (chat, games, redes sociais, sites, objetos de aprendizagem) chama mais a sua atenção no que diz respeito ao aprendizado de uma LE? Justifique.
5. Já participou de alguma atividade Webquest ou já ouviu falar sobre a metodologia?
6. O que você acha que possa ser uma Webquest?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-MESTRADO/DOCTORADO**

Este questionário tem por finalidade coletar dados para a pesquisa intitulada CONSTRUINDO E APLICANDO WEBQUESTS INTERATIVAS E ADAPTATIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS.

Nome: _____

1. Como foi a experiência de uso da metodologia Webquest no aprendizado da língua inglesa:

Muito boa Boa Regular Ruim Péssima

2. Você acha que o uso da Webquest “Back to the future” tornou a aprendizagem da língua inglesa mais interessante? Sim? Não? Justifique.

3. Das 4 habilidades da língua, assinale aquela(s) que você pode desenvolver por meio da Webquest *Back to the future*:

Leitura Escrita Oralidade Audição Nenhuma

3.1 Justifique a sua resposta.

4. A Webquest *Back to the future* trouxe algum conhecimento novo em relação aos conteúdos e/ou língua inglesa? Justifique.

5. Você gostou do tema da Webquest? Sim? Não? Justifique.

6. O que você achou da tarefa, a qual envolvia uma apresentação acerca do passado, presente e futuro? Justifique.

7. Qual a sua opinião acerca dos desafios/mini tarefas desenvolvidas em cada etapa do PROCESSO? Eles ajudaram no desenvolvimento da tarefa final? Justifique.

8. Quais dos verbos abaixo você relacionaria com as etapas da Webquest *Back to the future*:

Conhecer – lembrar de fatos e conceitos

Compreender – demonstrar o entendimento do assunto

Aplicar – usar o conteúdo aprendido em novas situações

Analisar – organizar conhecimento e reconhecer significados

Sintetizar – relacionar conteúdos, elaborar conclusões

Avaliar – basear-se no conhecimento aprendido para solucionar problemas propostos

9. Quais dos instrumentos abaixo você fez uso para alcançar o objetivo da tarefa? Você pode assinalar um ou mais de um.

Professor

Colega

Desafios/Mini tarefas

Dicionário Online disponível na ferramenta

Sites sugeridos

Outro:

10. Em sua opinião, qual das interações abaixo impulsionou/ajudou no processo de transformar informações em conhecimento. Você pode assinalar uma ou mais de uma.

Aluno – aluno

Aluno - professor

Aluno - ferramenta ELO Cloud - Webquest

11. Qual a importância do seu colega durante a execução das tarefas para que o produto final fosse atingido?

11.1 E qual a importância da ferramenta ELO Cloud?

12. Você acha que alcançaria os mesmos resultados no desenvolvimento das atividades, na pesquisa realizada e no produto final se tivesse feito a Webquest de forma individualizada? Sim? Não? Justifique.

13. Durante as dúvidas e problemas que surgiram durante a Webquest, qual ou quais dos recursos abaixo você recorreu?

colega professor dicionário desafios/tarefas internet

14. Imaginemos que a mesma atividade Webquest fosse trabalhada por meio de outra ferramenta como no Microsoft Power Point, por exemplo. Pensando nisso, de que forma a ferramenta ELO Cloud amplia o seu aprendizado de línguas?

15. O que você achou mais interessante na Webquest *Back to the future*? Você pode marcar mais de uma opção.

O tema da atividade ligado ao filme "Back to the future"

A tarefa

As mini tarefas

A maneira como a Webquest foi construída

O fato de a Webquest ser toda em Inglês

Os feedbacks orientadores

Outro:

16. Há benefícios para o aprendizado de línguas a partir da Webquest *Back to the future*?

Sim? Não? Justifique.

17. Quais os possíveis problemas e limitações que você, sendo futuro professor de línguas, vê na Webquest *Back to the future*?

18. Você, sendo futuro professor de línguas, utilizaria Webquests desenvolvidas a partir da ferramenta ELO Cloud? Sim? Não? Justifique.

APÊNDICE D – PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A ADAPTAÇÃO DE UMA WEBQUEST INTERATIVA E ADAPTATIVA VOLTADA AO ENSINO DE LÍNGUAS

Marque com um X o que precisa ser adaptado para o seu contexto.

Componentes da Webquest	CONTEÚDO/ INSTRUÇÕES	CORES E IMAGENS	ORIENTAÇÕES	FERRAMENTAS
INTRODUÇÃO				
TAREFA				
PROCESSO/RECURSOS				
AVALIAÇÃO				
CONCLUSÃO				
PÁGINA DO PROFESSOR				

Legenda:

INTRODUÇÃO: questões norteadoras

- A introdução está clara para o meu contexto?
- O conteúdo abordado na Introdução é relevante?
- As cores devem ser modificadas?
- Preciso adicionar outras imagens?
- Que ferramentas eu posso utilizar para facilitar o aprendizado de línguas?
- Será que devo mudar o módulo para elaborar a Introdução?

TAREFA: questões norteadoras

- Utilizarei a mesma tarefa ou preciso modificá-la?
- O tema da Webquest está de acordo com o meu contexto de ensino?
- Devo mudar o tipo da instrução a partir de outro módulo?
- Que outras ferramentas eu posso utilizar como forma de *input*?

PROCESSO RECURSOS: questões norteadoras

- Quais módulos devo modificar? De que forma irei modificá-los?
- Quais módulos posso utilizar sem fazer alterações?
- As instruções dos módulos estão fáceis ou difíceis para o meu contexto de ensino?
- Devo mudar cores e imagens?
- Qual o objetivo linguístico das minhas mini tarefas/desafios?

- Os sites são interessantes para a elaboração do produto final?

AVALIAÇÃO: perguntas norteadoras

- Posso utilizar a mesma avaliação?
- Que aspectos devo modificar? Como farei isso?

CONCLUSÃO: perguntas norteadoras

- A conclusão vai ao encontro da minha Webquest?
- O texto escrito está no nível de proficiência dos meus alunos?
- Posso tornar a Conclusão mais dinâmica? Que módulos posso utilizar?

PÁGINA DO PROFESSOR: perguntas norteadoras

- Que informações eu posso adicionar sobre o trabalho que desenvolvo?
- Utilizarei links para as atividades?
- É interessante disponibilizar endereço de e-mail, redes sociais e link para currículo?

APÊNDICE E – SLIDES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

GRUPO 1

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CURSO DE LETRAS

The history of
video game

PAST

- ✘ Formerly video games were processed in analog computers and simulated games like tennis, chess and dama.
- ✘ Were a successful season.

PRESENT

- ✘ The current video games are practical, interactive and seek to keep up with technology.
- ✘ Everyone wants to!!!



Playstation



XBOX 360



Nintendo

FUTURE

- ✘ In the future it will be possible to play through a video game glasses.
The fiction cease to be science and reality.



GRUPO 2**Past**

Vintage dresses are one proof of human evolution.

Present

In search of a better future.

future

The movie star wars in the near future but not forgetting the glories of the past.

GRUPO 3



Request by Camila
Gonçalves dos Santos

Back To The Future

"A Journey in Three Times"



Past



Marty **was** born in 1968 and **was** 17 when he **did** the first movie.

Curiosities – Children who **sang** "Another Brick in the Wall (Pt. II)" **were** not allowed to appear in the video because they **did** not have license for actors and extras.

Present



Nature **is** showing his anger and everyday natural disasters **are** killing people.



The city where Marty and Doctor Brown live, **is** called Hill Valley, and **is** in California.

Future



It would be really cool to produce a new trilogy like "Back To The Future".

Tomorrow a lunar eclipse called "Blood Moon" **will be** able to be seen in the sky from all over Brazil.

