

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

CAMILA GONÇALVES DOS SANTOS

***WEBQUEST* NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS**

**Pelotas/RS
2012**

CAMILA GONÇALVES DOS SANTOS

***WEBQUEST* NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof.Dr.Vilson J. Leffa

**Pelotas/RS
2012**

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado forças durante essa caminhada.

Aos meus pais pelo amor e carinho.

Ao meu irmão por todo apoio e incentivo.

À minha família por todo carinho e palavras incentivadoras.

Ao meu namorado pela paciência e compreensão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vilson Leffa, por ter acreditado na minha proposta desde o início e por ter me dado apoio e confiança.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, professora Dra. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer por todo o apoio prestado.

À professora Ms. Anne Marie Moor por ter sido minha inspiradora nos estudos da Linguística Aplicada.

Aos professores do PPGL, que muito contribuíram para a minha formação.

Aos meus colegas do mestrado pela amizade e companheirismo.

*“Ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca antes.
Há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo.
Educar hoje é mais complexo porque a sociedade
também é mais complexa e também o são as competências necessárias.
As tecnologias começam a estar um pouco mais
ao alcance do estudante e do professor.
Precisamos repensar todo o processo,
reaprender a ensinar, a estar com os alunos,
a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender,
juntos ou separados.”*

José Manuel Moran

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar, por meio das opiniões dos alunos e professor envolvidos, o impacto da metodologia *Webquest* no ensino do Inglês. Neste trabalho relatou-se a experiência de aplicação de uma *Webquest* em uma turma de 8ª série do ensino fundamental composta por trinta e dois alunos, de uma escola particular da cidade de Pelotas. Para a coleta de dados, foram utilizados três instrumentos de pesquisa: questionário, observações de aula e entrevistas. O primeiro foi realizado com o intuito de traçar o perfil da turma no que diz respeito ao uso das tecnologias; o segundo buscou averiguar a questão da colaboração e cooperação em atividades *Webquest*, bem como entender melhor o papel do professor que conduz esse tipo de atividade; e, por fim, o terceiro instrumento foi utilizado com a intenção de averiguar a opinião de alunos e professor envolvidos sobre o uso de *Webquests* no ensino e aprendizagem de Inglês. Primeiramente, foi aplicado o questionário e, após, foi realizada a validação. Esta ocorreu em uma aula de 45 minutos, sendo, portanto, uma *Webquest* curta. Por fim, foram realizadas as entrevistas com os alunos participantes da pesquisa e com a professora da turma. Ao analisar as observações feitas durante a aplicação e as respostas dos alunos durante a entrevista, foi possível verificar que a metodologia *Webquest* enriquece o ensino e aprendizagem de inglês, uma vez que os alunos se engajaram e se motivaram com a tarefa proposta. Ademais, verificaram-se, nos trabalhos em duplas, características das aprendizagens cooperativa e colaborativa. No que diz respeito ao posicionamento da professora quanto à utilização de *Webquests* na aula de língua inglesa, essa acredita que *Webquests* podem potencializar o trabalho do professor, pois que engloba o uso orientado da internet e desafia os alunos por meio de tarefas motivadoras e de assuntos condizentes com a realidade.

Palavras-chave: tecnologia; *Webquest*; ensino e aprendizagem do Inglês.

ABSTRACT

This research was developed in order to investigate, through the views of pupils and teachers involved, the impact of Webquest methodology in teaching English. This work reported the experience of implementing a Webquest in a 8th grade class of elementary school composed of thirty-two students in a private school in the city of Pelotas. For data collection were used three research instruments: questionnaire, classroom observations and interviews. The first was conducted in order to understand the profile of the class regarding to the use of technology, the second investigated collaboration and cooperation in Webquest activities and also the role of the teacher when leading this kind of activity and, finally, the third instrument was used to verify the views of students and teachers involved in the use of Webquests on teaching and learning English. The questionnaire was applied and after, the validation was performed. This occurred in a 45- minute lesson, therefore, a short Webquest. After that, the interviews were conducted with students and teacher involved in the research. During the observations and the students' answers in the interview, it was verified that the Webquest enriches teaching and learning of English, because the students were engaged and motivated with the proposed task. Concerning to pair work the characteristics of cooperative and collaborative learning were observed. With regard to the position of the teacher in the use of Webquests in the English class, she believes that Webquests can improve the work of teachers, because it includes the oriented internet use and challenge students through motivating tasks and issues related to reality.

Key- words: technology; Webquest; teaching and learning English.

LISTA DE ILUTRAÇÕES

Figura 1	Esquema dos aspectos pedagógicos e tecnológicos na criação de uma <i>Webquest</i>	28
Figura 2	A transformação da informação em conhecimento	34
Figura 3	Menu	52
Figura 4	Menu: Introdução	53
Figura 5	Menu: Tarefa	54
Figura 6	Menu: Processo	55
Figura 7	Menu: Recursos	56
Figura 8	Menu: Avaliação	57
Figura 9	Menu: Conclusão	58
Figura 10	Menu: Créditos	58
Quadro 1	Comparação conceitual entre a Aprendizagem Cooperativa e a Aprendizagem Colaborativa	40
Gráfico 1	Tecnologias que os alunos possuem em casa	61
Gráfico 2	Local de uso da internet	62
Gráfico 3	Motivos que levam os alunos a utilizar a internet	62
Gráfico 4	Frequência de uso do computador na escola	63
Gráfico 5	Principal meio de comunicação utilizado pelos alunos	64
Gráfico 6	Assuntos sobre os quais os alunos mais gostavam de falar	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
POR QUE UM TRABALHO SOBRE <i>WEBQUEST</i>?	13
OBJETIVOS DA PESQUISA	15
1 <i>WEBQUEST</i>	16
1.1 ORIGEM	16
1.2 AFINAL, O QUE É UMA <i>WEBQUEST</i> ?	18
1.3 ESTRUTURA	22
1.3.1 Como produzir uma <i>Webquest</i>?	27
1.3.2 <i>Webquests</i> na atualidade	29
2 REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1 CONSTRUINDO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA <i>WEBQUEST</i>	31
2.2 APRENDIZAGEM EM COLABORAÇÃO E/OU COOPERAÇÃO	35
2.3 COLABORAR OU COOPERAR?	37
2.4 O PAPEL DO PROFESSOR NA UTILIZAÇÃO DE <i>WEBQUESTS</i> : MEDIANDO A APRENDIZAGEM	41
2.5 PEDAGOGIA DE PROJETOS	45
3 METODOLOGIA	48
3.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	48
3.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	49
3.2.1 Questionário	49
3.2.2 Ficha para observação de aula	49
3.2.3 Entrevistas com os alunos e professora	50
3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	50
3.3.1 Conversa informal com a professora e com a orientadora pedagógica da escola	50
3.3.2 Aplicação do questionário	52
3.3.3 A construção da <i>Webquest</i>	52
3.3.4 Aplicação e observação da <i>Webquest</i>	59
3.3.5 Entrevistas	59

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	60
4.1 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	60
4.2 O QUESTIONÁRIO	60
4.3 A APLICAÇÃO DA <i>WEBQUEST</i>	65
4.4 O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À <i>WEBQUEST</i>	71
4.5 A UTILIZAÇÃO DE <i>WEBQUEST</i> NA AULA DE INGLÊS A PARTIR DO PONTO DE VISTA DA PROFESSORA	75
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	87
 ANEXOS	91

INTRODUÇÃO

Vivemos numa era digital onde basta um “*click*” para estarmos em contato com o mundo. As tecnologias de informação e comunicação evoluem a cada dia, despertando no homem novos desejos, novas formas de comunicação, novas formas de interação. Conforme afirma Moran (2000), as tecnologias fazem com que as formas de ensinar e aprender se modifiquem tanto nos cursos presenciais como nos a distância. A internet, por exemplo, não só vem contribuindo para a aprendizagem dos alunos, mas também contribui de forma significativa com o trabalho dos professores. Surgem, então, novas maneiras de processar a construção do conhecimento que, por consequência, podem gerar novos ambientes e formas de aprendizagem.

A internet não só vem proporcionando o acesso rápido a dados e comunicação, mas também vem fazendo com que o professor reflita sobre a prática docente em sala de aula. Isso se dá devido ao fato de que, hoje, os alunos são “digitais”, gostam da tecnologia e se sentem atraídos pelos conteúdos que a internet oferece. Nesse novo cenário digital, é imprescindível que o professor reflita sobre o uso da tecnologia na sala de aula e como essa pode vir a potencializar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito ao ensino de LE, em especial da língua inglesa, a internet tem um papel fundamental, uma vez que abrange uma gama de sites com ferramentas que podem vir a contribuir com o ensino de uma segunda língua, como é o caso do Skype, por exemplo. Há ainda outras ferramentas que possuem fins pedagógicos. A lista apresentada por Mason e Rennie (2008) nos mostra alguns dos tipos de ferramentas utilizadas com fins educacionais: blogs; wikis; podcasts; e-portfolios; social networking; social bookmarking; photo sharing; second life; online forums; video messaging; e-books; instant messaging; games; mashups; mobile learning; RSS feeds; YouTube; e audiographics (LIST OF SOCIAL NETWORK SITES, 2008).

Além disso, o professor de Inglês que utiliza a internet tem a facilidade de encontrar atividades online que têm como foco o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. Vários sites oferecem atividades interativas com as quais o aluno pode testar seus conhecimentos sobre a língua. Há ainda *softwares* como o *Elo* e *Hot Potatoes*, em que o professor pode criar suas próprias atividades, as quais têm a

capacidade de gerar feedback formativo. Entretanto, cabe ressaltar que o professor de Inglês deve ter muita cautela na hora de escolher os sites e as atividades que serão trabalhadas. Isso porque há muita informação na internet e cabe ao professor distinguir o que será relevante ou não para os alunos.

É sabido que ensinar uma língua estrangeira não é tarefa fácil e, com a variedade de ferramentas tecnológicas que nos rodeiam, a tarefa fica ainda mais complexa. Antigamente, o professor tinha a sua disposição um livro e um giz para serem utilizados durante o semestre. Hoje, temos um professor que, além de livros didáticos, possui também uma lousa interativa na própria sala de aula. Por essa razão, o professor de Inglês da atualidade deve analisar todas essas possibilidades tecnológicas que o rodeia e o impacto que elas poderão ter no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Esse argumento encontra respaldo na afirmação de Leffa (2009, p. 26):

Se, tradicionalmente, já tínhamos dificuldade em explicar a aprendizagem da L2 dentro de um contexto em que a aprendizagem, em termos de artefatos culturais, resumia-se ao uso da lousa e do livro didático, hoje essa dificuldade aumentou várias vezes, não só pela inserção de inúmeros outros artefatos na vida do aluno, mas também pelas novas interações que esses mesmos artefatos potencializam. A competência mínima de um professor de L2 atualmente precisa ir muito além da capacidade de responder as perguntas feitas pelo livro didático. É preciso considerar o impacto do computador, da Internet, e de seus derivados como os blogs, redes sociais, MP3, podcasts, iPods, etc. São artefatos que têm um impacto direto na ampliação das comunidades de prática social em que vive o aluno, que tem agora a possibilidade de interagir com falantes nativos de qualquer país, sem limites de fronteira.

Em vista disso, percebe-se uma necessidade de o professor de Inglês fazer uso das tecnologias no contexto de sala de aula. Contudo, o professor não pode utilizar o que a internet oferece apenas porque a escola possuiu ferramentas tecnológicas, ou porque simplesmente os alunos gostam. É preciso entender que há uma necessidade sim de fazer uso da tecnologia, mas esse uso deve ser feito de maneira coerente com os objetivos que deverão ser atingidos. Por trás de toda atividade, há um objetivo a ser atingido que não pode ser esquecido, para que a aprendizagem, de fato, ocorra. Segundo Demo (2009, p.37), as contribuições das ferramentas da Web serão realmente válidas na medida em que a aprendizagem ocorra:

embora seja um pouco apressado dizer que pedagogia vem antes da tecnologia (...), é certo que o desafio formativo é a razão maior de ser. Nesse sentido, sem pedagogia, nada feito. Na verdade, trata-se de envolver

os estudantes no processo de aprendizagem, fomentar habilidades de aprendizagem autônoma, embora preferencialmente coletiva, desenvolver habilidade de construção de conhecimento, motivar aprendizagem sem fim.

E eis aqui um dos maiores desafios para nós educadores: saber fazer uso da internet de maneira que a mesma possa contribuir para a construção do conhecimento dos nossos alunos. É importante que os professores que vivenciam essa revolução tecnológica vejam a internet como uma ferramenta facilitadora do aprendizado e, a partir disso, busquem novas formas de ensinar e aprender.

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 irregulares do passado na língua inglesa. No outro dia, o aluno aparece com um trabalho bem estruturado e com os verbos irregulares do inglês organizados em colunas. A questão é: será que ele realmente aprendeu algo sobre os verbos irregulares? Ou apenas copiou as informações provenientes da internet? Evidentemente, 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 aluno conseguir transformar todas aquelas informações que a internet oferece em conhecimento. Nesse cenário tecnológico, onde a internet se faz cada vez mais presente na vida dos alunos, perguntamo-nos: de que forma os alunos poderão construir conhecimento, num ambiente de aprendizagem cooperativa/colaborativa, sob orientação do professor, utilizando a riqueza de informações que a internet oferece?

Uma forma de ensinar e aprender que visa responder à pergunta acima é a metodologia *Webquest*, objeto de estudo deste trabalho, a qual tem como principal objetivo servir à educação como meio para uma aprendizagem efetiva e de qualidade. Essa metodologia foi criada por Bernie Dodge, professor da San Diego State University, que a define da seguinte forma: “Uma *Webquest* é uma atividade investigativa, em que alguma ou mesmo toda a informação com que os alunos interagem provém da Internet” (DODGE, 1997). Além da definição de Dodge sobre *Webquest*, é importante destacar que outros autores (ABAR e BARBOSA 2008; BARATO, 2004) nos levam a crer que, além de *Webquests* proporem atividades investigativas em que grupos são convidados a participar de aventuras no meio online, ela também apresenta características que nos fazem refletir sobre o poder da interação e da cooperação entre os pares para que um objetivo seja alcançado.

Desde 1995, após o surgimento da metodologia, estudos com *Webquests* foram realizados e evidenciaram que o uso de *Webquests* nas ciências exatas, por exemplo, é cada vez mais comum. Como exemplo, temos o estudo realizado por Silva (2006), que aponta os benefícios que uma *Webquest* pode fornecer em termos de cooperação, aprendizado e pesquisa. Além disso, o estudo de Mercado e Viana (2003, p. 23) aponta para o fato de que o uso da metodologia *Webquest* pode ser uma alternativa pedagógica, que permite:

- a) garantir acesso a informações autênticas e atualizadas; b) romper as fronteiras da aula; c) promover aprendizagem colaborativa; d) desenvolver habilidades cognitivas; e) transformar ativamente informações; e) incentivar criatividade; f) favorecer o trabalho de autoria dos professores; g) favorecer o compartilhar de saberes pedagógicos.

Maiores detalhes sobre as características e objetivos educacionais existentes numa *Webquest* serão apresentados no capítulo 1 deste trabalho.

Para que se tenha uma ideia clara do que realmente são *Webquests* e de como esta pesquisa foi realizada, o presente trabalho está organizado em uma introdução, cinco capítulos e uma conclusão, conforme mostra a distribuição a seguir.

Capítulo 1 – A *Webquest*: Este capítulo tem como objetivo apresentar a história da *Webquest* desde sua origem até os dias atuais, bem como explicar suas principais características e objetivos educacionais.

Capítulo 2 – Fundamentação Teórica: Este capítulo tratará de aspectos ligados às teorias que dão suporte à metodologia *Webquest*. Serão tratados assuntos relacionados à transformação das informações em conhecimento, ao trabalho cooperativo e colaborativo e ao papel do professor na utilização de *Webquests*. Além disso, será abordada também a teoria da pedagogia de projetos, que se caracteriza como princípio da atividade *Webquest*.

Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa: Este capítulo destina-se à parte experimental da pesquisa, no qual abordaremos os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como os critérios de análise das observações realizadas na sala de aula, no momento da aplicação, e das transcrições das entrevistas realizadas com a professora e os alunos.

Capítulo 4 – Análise dos dados: Neste capítulo, será apresentada a discussão dos dados, na qual se pretende descrevê-los sob a luz do embasamento

teórico discutido no capítulo 3. É neste capítulo também que será feita uma reflexão sobre as questões que nortearam esta pesquisa.

Capítulo 5 - Conclusão: Este capítulo tem como objetivo apresentar a conclusão da análise dos dados. Ademais, objetiva-se responder às questões que nortearam este trabalho de modo que se possa refletir se os objetivos foram ou não alcançados.

POR QUE UM TRABALHO SOBRE *WEBQUEST*?

A ideia de fazer uma dissertação sobre *Webquest* surgiu em abril de 2010 quando, na disciplina de Multimodalidade no Ensino de Línguas, o professor Vilson J. Leffa pediu que a turma criasse como parte da avaliação final da disciplina, uma *Webquest*. Fomos divididos em duplas e cada dupla deveria criar uma *Webquest*, através do programa Microsoft Word, sobre qualquer assunto desde que a atividade apresentasse objetivos educacionais. Até então nunca havíamos estudado sobre *Webquests* e não sabíamos como produzi-las. Durante o processo de criação, que começou na sala de aula e durou aproximadamente um mês, nosso grupo percebeu que uma *Webquest* poderia ser algo que fizesse a diferença na educação, especialmente no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira. Percebemos que a criação de uma *Webquest* ia muito além do design e das ferramentas que o Word proporcionava. Era preciso reflexão sobre a tarefa proposta e sobre se esta contemplava os objetivos educacionais. O resultado final foi muito positivo, pois todas as *Webquests* ficaram consistentes nos quesitos pedagógicos e de design.

A pergunta que vinha em mente era: A *Webquest* está linda, mas e se eu aplicar com meus alunos? Será que funciona? Será que todos aqueles objetivos educacionais que havíamos pensado durante a criação poderiam ser postos em prática? Ficou decidido, então, que, para sanar essa dúvida, era preciso aplicar a *Webquest* criada. Foi então que a *Webquest Packing Up* foi aplicada em uma turma de nível básico no curso de idiomas em que sou professora. O resultado foi muito bom, pois os alunos se engajaram na atividade, trabalharam de maneira colaborativa e fizeram uso da língua inglesa. A partir dessa experiência, alguns questionamentos surgiram sobre o uso de *Webquests* nas escolas.

É sabido que cursos de idiomas possuem poucos alunos e que eles parecem estar mais motivados do que na escola. Motivar um aluno que está num curso privado de Inglês é muito mais fácil do que motivar 40 alunos sentados numa cadeira durante toda manhã, por exemplo. Em vista disso, seria relevante aplicar uma *Webquest* na escola e refletir sobre a utilização da mesma com o intuito de corroborar ou não a ideia de que *Webquests* podem ser muito produtivas para o ensino e aprendizagem, em especial, da língua inglesa na escola.

Ensinar uma língua estrangeira na escola sempre foi um desafio para muitos professores. As razões são as mais diversas: aulas com carga horária baixa, material didático inapropriado, grande número de alunos por turma, etc. Paiva (1997) afirma que tais razões não passam de mitos reforçados pelo senso comum. Todavia, cabe ressaltar que, com o advento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), começam a surgir novas oportunidades de ensino e aprendizagem, especialmente no que tange ao ensino de línguas estrangeiras. A metodologia *Webquest* vem ganhando seu espaço no cenário mundial por ser um modelo simples e enriquecedor quando o assunto é ensino e aprendizagem através da internet.

Educadores das mais diversas partes do mundo, em especial da área das exatas, vêm utilizando *Webquests* e demonstrando seu potencial para com o ensino da matemática. O estudo realizado por Silva (2006), intitulado *A Geometria Espacial no ensino médio a partir da atividade Webquest: análise de experiência*, mostra que o uso de *Webquests* fornece aos alunos benefícios por priorizar a pesquisa e o trabalho em grupo. Entretanto, mesmo com a quantidade de estudos feitos sobre a utilização de *Webquest* no meio educacional, ainda há poucos estudos sobre o emprego na aula de língua estrangeira. A língua inglesa e a internet estão diretamente ligadas, uma vez que há uma gama de sites em língua inglesa na rede possibilitando que os aprendizes de inglês leiam, falem, escrevam e escutem na língua alvo. Não há mais barreiras espaciais e temporais (PAIVA, 2001), desde que o indivíduo possua um computador com acesso à internet. A internet passa a oferecer ferramentas e ambientes de aprendizagem dos quais os alunos de LE podem vir a se beneficiar. Podemos verificar isso no argumento de Paiva (2001, p. 96):

Acredito que a Internet ofereça um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos. Não

há mais barreiras espaciais e temporais, desde que o indivíduo tenha acesso a um terminal de computador conectado à Internet. De sua casa, ou do laboratório de sua escola, o estudante pode acessar bibliotecas em várias partes do mundo, assistir vídeos, participar de diversos cursos online, e, ainda, acessar um imenso mar de recursos para desenvolver as várias habilidades envolvidas na aprendizagem de uma língua.

Levando isso em consideração, fica evidente a importância de fazer o uso da tecnologia - no caso deste estudo, da *Webquest* - na aula de LE. Nesse sentido, será apresentado, na próxima seção, as questões norteadoras que motivam esta pesquisa, bem como os objetivos que se pretende alcançar.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Não é objetivo desta pesquisa averiguar o quanto os alunos aprendem inglês através da *Webquest*, mas sim captar suas percepções e considerações sobre os benefícios obtidos ao usar a *Webquest* no seu aprendizado de Inglês; pretende-se, também, captar as percepções do professor. Espera-se, desse modo, que a pesquisa contribua para o ensino e aprendizagem de LE através das ferramentas disponíveis na internet, haja vista a imprescindibilidade de que professores usem adequadamente os recursos da rede, a fim de aprimorar a atividade docente. Nesse sentido, esta pesquisa parte da seguinte questão norteadora:

Quais os possíveis benefícios e limitações da metodologia *Webquest* no ensino da língua inglesa, a partir da percepção dos alunos e do professor?

Com o intuito de responder à questão acima, alguns objetivos foram traçados:

1. Verificar a preferência de aprendizagem dos alunos em termos de trabalho em grupo;
2. Identificar se a utilização de *Webquests* proporciona o trabalho cooperativo e/ou colaborativo;
3. Investigar o papel do professor na utilização de *Webquests* no contexto de sala de aula.

As questões acima serão respondidas através das observações feitas durante a aplicação da *Webquest*, da entrevista com a professora, da entrevista com os alunos e de uma revisão bibliográfica.

1 WEBQUEST

Este capítulo tem como objetivo apresentar a história da *Webquest*, bem como tratar de seus componentes e características. Além disso, pretende-se falar sobre as *Webquests* na atualidade e sobre as possibilidades de uso e hospedagem em sites.

1.1 ORIGEM

Barato (2004) evidencia 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*¹, mas, nesse dia, 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.

Diante dessa situação, 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 (sites, por exemplo) 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 os levou a um comprometimento e motivação para montar o produto final - o relatório. Dodge notou que, a partir do uso guiado da internet e das interações durante a atividade, os alunos conseguiram construir conhecimento sobre o *software Arquetipe*.

¹ *Software* que gerencia documentos e recupera arquivos e informações de uma forma mais eficiente.

Foi a partir dessa aula, então, que a metodologia *Webquest* passou a chamar a atenção de Dodge e de muitos pesquisadores (MARCH, 1995; BARATO, 2004) das mais diversas áreas. Após a aula que levou Dodge à criação da *Webquest*, o professor publicou um pequeno artigo sobre o assunto e, até hoje, acompanha os estudos realizados por outros professores que se encantaram com os resultados positivos que uma *Webquest* pode trazer para a sala de aula. Desde então, a *Webquest* vem ocupando cada vez mais seu espaço no meio educacional por ser uma metodologia que busca aproveitar, de forma inteligente e significativa, as informações disponíveis na internet.

O interesse pela proposta de Bernie Dodge conquistou educadores de diversas partes do mundo. Em três anos o número de *Webquests* publicadas na rede mundial de computadores chegou à casa dos milhares. Bernie costuma dizer que suas invenções em tecnologia educacional têm uma vida de no máximo cinco anos. Seus múltiplos interesses e mente inquieta costumam fazer surgir sempre novos caminhos. Mas as *Webquests* surpreenderam seu criador: o modelo já completou nove anos e parece cada vez mais interessante e promissor (BARATO, 2004, p.2).

Cabe salientar que foi Jarbas Novelino Barato, professor da Universidade de São Paulo (USP) e um dos criadores da Escola do Futuro², também em São Paulo, que disseminou o estudo sobre a metodologia. Após, surgiram artigos (MERCADO e VIANA, 2003; RIBEIRO e SOUZA Jr., 2002; SENAC SP, 2003) que tratam do assunto *Webquest*. Já em 2008, Abar e Barbosa (2008), professoras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), contribuíram de forma significativa para o entendimento da *Webquest*, com a publicação do livro “*Webquest: um desafio para o professor*”.

Não há teorias que embasem a metodologia em questão, pois esta surgiu a partir de uma prática realizada em sala de aula. Contudo, cabe salientar que alguns aspectos ficam evidentes em uma *Webquest*: cooperação e transformação da informação em conhecimento. Abar e Barbosa (2008) apontam para a teoria de Vygostsky (1989), que vê a construção do conhecimento a partir de um processo social que envolve negociações entre os indivíduos e compartilhamento de significados. Entretanto, ainda não se pode dizer que há uma fundamentação teórica consistente que descreva o funcionamento de uma *Webquest*. As teorias utilizadas até o momento são provenientes de análises feitas sobre os componentes e

² Núcleo de pesquisa de novas tecnologias aplicadas à educação, ligado à USP.

objetivos educacionais existentes em uma *Webquest*. Com isso, espera-se que o professor que fará uso da *Webquest* esteja atento a tais modelos teóricos e reflita sobre outros que poderão estar por trás da metodologia em questão, com o intuito de enriquecer e contribuir para com os estudos já realizados.

1.2 AFINAL, O QUE É UMA *WEBQUEST*?

De acordo com Dodge (1997), uma *Webquest* é uma atividade investigativa, em que as informações com que os alunos interagem provêm da Internet. Dodge (1997) as dividiu 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. Essa constatação encontra respaldo na entrevista realizada com Jarbas Novelino Barato em janeiro de 2002:

SENAC On Line - O que é *Webquest*?

Jarbas - 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).

Tendo em mente as palavras de Barato, é importante pensarmos que vivemos num mundo cercado pela tecnologia e, nesse contexto, a internet possui um papel muito importante: a aprendizagem. A internet oferece uma gama de possibilidades aos professores e aos alunos quando o assunto é ensinar e aprender,

mas ao mesmo tempo seduz o internauta das mais diversas formas. Aprender e fazer com que as informações existentes na internet se transformem em conhecimento não é tarefa fácil e esse é um dos desafios de uma *Webquest*. O que se nota na educação atual é que muitos professores pedem que seus alunos façam trabalhos utilizando as informações da internet, ou até mesmo pedem que façam pesquisas em livros.

O fato é que pedir a um aluno para que ele faça uma pesquisa em sites e depois cobrar a reprodução do que fora pesquisado não significa que ele esteja adquirindo conhecimento sobre um determinado assunto. O aprendizado só ocorrerá, de fato, se o aluno conseguir transformar todas aquelas informações que a internet oferece em conhecimento. E é isso que Dodge quer que aconteça em uma *Webquest*. É necessário que haja interação, seleção e interpretação dos dados. Além disso, é preciso que os objetivos educacionais de uma *Webquest* estejam bem definidos com o intuito de transmitir a quem lê a exata intenção de quem a elaborou. No site da Escola do Futuro³, pioneira no assunto *Webquest* no Brasil, podemos encontrar uma lista com os objetivos educacionais de uma *Webquest*.

- modernizar modos de fazer educação;
- garantir acesso à informações autênticas e atualizadas;
- promover a aprendizagem cooperativa;
- desenvolver habilidades cognitivas;
- traduzir ativamente informações, ao invés de apenas reproduzi-las;
- incentivar a criatividade;
- favorecer o trabalho de autoria dos professores;
- favorecer o compartilhar de saberes pedagógicos.

Tom March (2005) vai ao encontro desses objetivos e enfatiza que, para uma *Webquest* ser considerada uma autêntica *Webquest*, lhe são necessárias algumas características:

▪ **Andaimes da aprendizagem**

Tom March argumenta que uma *Webquest* é construída através de andaimes e são esses que ajudarão os alunos no processo de construção do conhecimento. Na opinião de March (2005), os andaimes de uma *Webquest* se

³ < <http://futuro.usp.br/portal/Pesquisa/Projetos.view.ef?id=48>.>

encontram na forma como esta é construída: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e créditos. Para chegar ao objetivo final, o aluno deve fazer conexões entre os passos citados acima. É como se fosse um quebra-cabeça em que o aluno, a partir dessas conexões e das reflexões feitas durante a atividade, constrói conhecimento. É importante ressaltar aqui que a questão dos andaimes relaciona-se com o conceito de ZDP apresentado por Vygotsky, que argumenta sobre a importância de o ser mais capaz ajudar o menos capaz para que a construção dos andaimes ocorra. Abar e Barbosa (2008, p.80) apontam ainda que o professor tem papel fundamental na construção dos andaimes da aprendizagem:

O professor em um ambiente construtivista tem papel fundamental no processo de aprendizagem: ele é o mediador da experiência. Ao observar a atividade de um aluno, deve procurar entender como ocorre o processo, quais as dificuldades, qual o potencial, quais estratégias e ajudá-lo, por meio do diálogo e das tecnologias de informação e comunicação, a compreender como ele constrói conhecimento.

▪ Seleção dos sites

Para que uma *Webquest* seja significativa e interessante, é importante que os sites escolhidos pelo(a) criador(a) sejam relevantes. De nada adianta criar uma *Webquest* colorida e que chama a atenção dos alunos se os sites não forem interessantes e relevantes para o aprendizado. March (2003) enfatiza que as atividades de uma *Webquest* não podem ser apenas ligadas a textos, enciclopédias e caça-palavras. Ele acredita que, dessa forma, o professor não tira vantagem dos recursos interativos e contemporâneos que existem na web. Ainda segundo March (2003), é preciso que o professor se questione após escolher os sites mediante a seguinte pergunta: os alunos poderiam alcançar o mesmo aprendizado se os recursos da internet não fossem utilizados? Se a resposta for sim, é momento de refletir sobre os sites escolhidos, pois numa *Webquest* os recursos da internet devem fazer a diferença no aprendizado dos alunos. De acordo com Abar e Barbosa (2008), a escolha dos sites deve ser feita de modo que o professor analise se eles são relevantes e necessários para a concretização da proposta. É importante que os sites escolhidos contemplem informações pertinentes em relação ao tema a ser tratado, para que o aluno não se sinta confuso e perdido na navegação da Web.

▪ Tarefas motivadoras

Uma boa *Webquest* deve possuir uma tarefa que instigue o aluno e o faça querer pesquisar sobre o assunto. March (2003) acredita que a melhor maneira de chamar a atenção dos alunos é escolher um tópico de interesse deles e, a partir desse tópico, criar uma tarefa motivadora. A criação dessas tarefas motivadoras acaba sendo um desafio para a maioria dos professores que convivem diariamente com os mais diferentes tipos de alunos.

O assunto motivação ligado à aprendizagem é sempre um desafio para os educadores, uma vez que a motivação influencia diretamente o trabalho dos professores na sala de aula. Muitas vezes, os alunos não percebem o propósito das atividades realizadas na escola, pois não conseguem estabelecer ligações entre o conteúdo aprendido e sua relevância para a vida. Segundo Burochovitch e Bzuneck (2004, p. 13 apud MORAES e VARELA, 2007, p.7)

a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem.

Além disso, “à medida que as crianças sobem de série, cai o interesse e, facilmente, instalam-se dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias” (BUROCHOVITCH e BZUNECK 2004, p. 15 apud MORAES e VARELA, 2007, p.7). Entendendo a motivação como algo complexo, é importante que, além de o professor criar uma tarefa que seja significativa, ele encoraje os alunos no momento da aplicação, mostrando que eles têm potencial para atingir o objetivo da tarefa.

▪ Questões abertas

March (2003) acredita que *Webquests* que possuem questões abertas estimulam o aluno na procura por informações novas. Nesse sentido, o autor cita Brooks e Brooks (1999, p. ix), “segundo os quais o professor pode desafiar os alunos com informações novas, perguntas abertas e os encorajando a pesquisar sobre o assunto.” Questões abertas fazem com que a atividade desenvolvida seja de ordem qualitativa, ao invés de quantitativa. Nesse sentido, quando uma *Webquest* propõe uma tarefa que envolve questões abertas, os alunos vão muito além da procura por

informações específicas. Ainda segundo March (2003), questões abertas ativam todo o conhecimento que os alunos já possuem, além de criar uma curiosidade pessoal que inspira a investigação, fazendo com que eles vão além do objeto de estudo.

▪ **Inteligência individual**

Para March (2003), uma vez que os alunos estão focados em uma tarefa motivadora, começam o processo de adquirir novas informações. No estágio inicial, todos os alunos ganham iguais elementos, que os ajudarão na construção de conhecimento do assunto a ser pesquisado. É nesse momento que, através da interação entre os pares, os alunos discutem e trocam informações levando em consideração o conhecimento que cada um traz consigo sobre o assunto.

1.3 ESTRUTURA

De modo geral, uma *Webquest* é composta de sete componentes: 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 ter similaridade a um projeto, 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. Vejamos cada componente mais detalhadamente:

- **Introdução:** esta é considerada um aspecto muito importante, pois é o ponta-pé inicial da 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. Em uma entrevista, Dodge argumenta que as *Webquests* devem ser elaboradas a partir de tarefas interessantes e executáveis, similares às tarefas que nós temos na vida real. Nesse sentido, a tarefa deve ser autêntica e chamar a atenção do aluno. É como se, na tarefa, estivesse o convite para embarcar numa 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 essa pode variar de acordo com o objetivo do professor. Bloom (1972) fala da importância de se proporem tarefas que trabalhem o domínio cognitivo dos alunos. Desse modo, é importante dar especial atenção à “*taskonomia*” criada por Dodge, como metáfora à Taxonomia de Bloom. O autor sugere que a tarefa faça com que o aluno compreenda o que está sendo estudado, ao invés de memorizar informações. Dessa forma, ele entende a tarefa como a parte mais importante de uma *Webquest*, uma vez que essa 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.

A partir da ideia de que as tarefas devem fazer com que o aluno vá além da memorização, Dodge 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, essa tarefa exige seleção e ordenação dos dados. Segundo Dodge (1999), 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 de tarefa requer síntese

de informações diversas e articulação entre as diferentes fontes de informação;

- d) **Tarefas jornalísticas:** nessas tarefas, 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, 1999);
- 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 de tarefa, é importante que sejam impostas aos alunos algumas restrições e limitações; caso contrário, o aluno pode pensar que tudo corre bem, não condizendo com o mundo real (DODGE, 1999; 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 (1999) 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 (1999), 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 envolvam 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 (1999), 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 alunos 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 claro a responsabilidade de cada. De maneira ampla, pode-se dizer que o processo apresenta ao aluno a dinâmica da atividade e o orienta na execução da tarefa. De acordo com Barato (2004), o processo deve ser visto dentro de uma perspectiva construtivista; deve ser entendido, então, como um andaime que dá segurança aos alunos para que esses 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. 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. A questão do trabalho em equipe será explanada de forma mais detalhada no capítulo 3 deste trabalho.

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 informações que permitem concretizar a tarefa (ABAR e 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 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 Arquette* (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 em selecionar os sites para que os alunos utilizem a internet de maneira orientada. Em uma entrevista para a STV⁴, o professor argumenta sobre esse aspecto:

Entrevistador: Uma pesquisa aleatória na Internet pode até dar resultados. Mas não é 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.

- **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 e BARBOSA, 2008). É na avaliação que os alunos conhecem os critérios que serão levados em consideração durante a execução das mini-tarefas. Ademais, é na

⁴ Rede Sesc e Senac de Televisão

avaliação que o aluno saberá se atingiu todos os objetivos propostos pela tarefa.

- **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 aluno se sinta curioso e volte a aprofundar seus conhecimentos sobre o que já fora pesquisado.
- **Créditos:** os créditos têm 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.

1.3.1 Como produzir uma *Webquest*?

A produção de uma *Webquest* exige tempo, criatividade e paciência. Tempo para se adaptar às ferramentas, criatividade para criar tarefas motivadoras e paciência, pois muitas vezes os *links* não funcionarão, ou então as figuras não ficarão no lugar certo. Antes de iniciar a criação de uma *Webquest*, o professor deverá ter em mente dois aspectos fundamentais: planejamento e formatação. Planejamento porque, por trás de toda *Webquest*, há um propósito pedagógico. O tema de uma *Webquest* não pode ser escolhido aleatoriamente ou de acordo com o gosto do professor. Imaginemos um professor que goste de Frank Sinatra e decida fazer uma *Webquest* sobre o cantor. Qual a relevância do Frank Sinatra para os alunos? Nesse sentido, é importante que os objetivos do professor estejam bem definidos, de modo que os mesmos sejam pensados e elaborados de acordo com a série e relevância para o aprendizado. Já o planejamento engloba os componentes da *Webquest*, que devem ser elaborados dentro de uma unidade temática com sites e links que guiem os alunos a chegar ao objetivo final da tarefa.

Definir o tema é o primeiro passo. Deve-se pensar em algo que está sendo trabalhado em aula e construir a *Webquest* em cima disso. As *Webquests* são atividades curriculares, por isso a importância de escolher um tema que esteja de

acordo com o que a disciplina propõe. Após a escolha do tema, é importante buscar as fontes de informação. Deve-se, então, selecionar as melhores páginas da web relacionadas ao tema alvo e definir os caminhos que guiarão os alunos.

Muitos professores ressaltam que, para construir uma *Webquest*, é preciso ter um alto nível de conhecimento de informática. Mas isso não é verdade. Lidando com ferramentas básicas do *Word*, como a adição de *links* e indicadores, por exemplo, é possível criar ótimas *Webquests*. Além disso, desde a invenção do método, em 1995, outras ferramentas de produção de *Webquests* surgiram na web: Criador de WQ (2004), *PHPWebquest* (2007) e *Teacher Web* (2008). Essas três ferramentas possibilitam que o professor não só crie *Webquest*, mas também encontre criações prontas para serem utilizadas na sala de aula.

Uma *Webquest* deve ser construída de forma que o conhecimento pedagógico e o tecnológico andem juntos. Uma *Webquest* rica em conteúdo e pobre em design (figuras e cores) acaba sendo um tanto desmotivadora. É claro que uma *Webquest* linda, mas sem conteúdo, também deixa a desejar. Por isso a importância desse equilíbrio entre tecnologia e pedagogia. Abaixo está um esquema desses dois aspectos fundamentais na criação de uma *Webquest*.

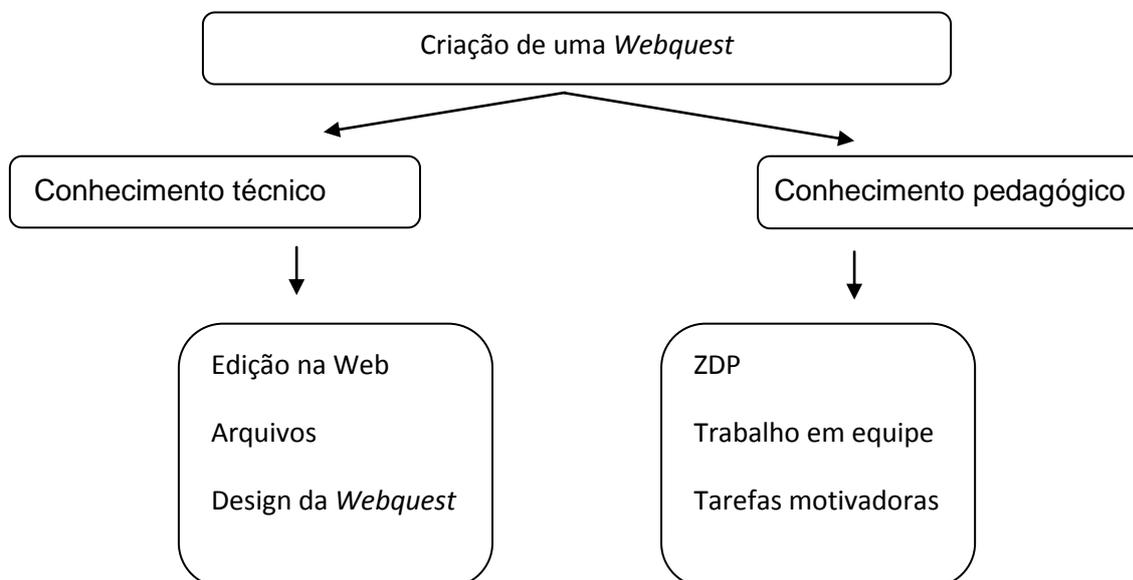


Figura 1: Esquema dos aspectos pedagógicos e tecnológicos na criação de uma *Webquest*.
Fonte: Autor do trabalho, 2012.

1.3.2 *Webquests* na atualidade

Com o vasto número de *Webquests* disponíveis na internet, o professor não precisa nem criá-las, pois a possibilidade de usar *Webquests* já existentes é grande. Temos, aqui, um grande problema. Como achar *Webquests* de qualidade com tantas disponíveis? Barato (2004) comenta que *Webquests* devem possuir “alma”, ou seja, devem ser criativas, desafiadoras e devem propor tarefas em equipe.

Por isso, considera-se a importância de procurar *Webquests* que apresentem conteúdo e que tragam tarefas desafiadoras e motivadoras aos alunos.

Em WQs cujas tarefas são exercícios meramente escolares, falta um sopro de vida. Responder a um questionário, coleccionar informações já prontas, identificar informações inexistentes na internet ou em outras fontes são propostas de tarefas que transferem uma prática escolar (inautêntica e artificial) para a tela do computador. Em tais situações, as *Webquests* nascem mortas. Para um observador menos atento, parecerão adequadas por apresentarem a estrutura padrão do modelo em análise. Mas, até mesmo esse observador perceberá que a proposta não entusiasma (BARATO, 2008, p.7).

Há locais de boa referência, como a Escola do Futuro da USP e o SENAC-SP. Tais instituições foram pioneiras na metodologia *Webquest* no Brasil e ambas já realizaram eventos e palestras sobre o assunto. Há, também, diversos portais que possuem e hospedam *Webquests* dos mais variados assuntos:

- a) **Webquest.org**: página do criador da metodologia *Webquest*. Traz informações sobre a criação de *Webquests* bem como textos e novidades sobre o assunto (em inglês)
- b) **Escola do Futuro**: primeiro site sobre *Webquests* no Brasil. Fornece dicas de como construir e avaliar *Webquests*.
- c) **Senac Webquest**: site com informações de elaboração de *Webquests* e referências sobre assunto. Aceita *Webquests* para avaliação e hospedagem.
- d) **Webquest: um desafio para os professores e alunos**: site com informações sobre os componentes de uma *Webquest*.
- e) **Best Webquests.com**: site em inglês com *Webquests* sobre os mais variados assuntos.

- f) **Portal Educacional das *Webquests* em Língua Portuguesa:** site com informações ricas sobre *Webquest*. Origem da *Webquest*, fóruns, exemplos.
- g) **PHP *Webquest*:** esse site traz uma variedade de *Webquests*, bem como apresenta um tutorial para a criação e publicação de *Webquests*.
- h) **Oficina da *Webquest*:** várias informações sobre a estrutura de uma *Webquest*.

Após entender melhor o que é uma *Webquest* e como a metodologia funciona, o próximo capítulo tratará do referencial teórico que embasa este trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discutimos acerca do referencial teórico que embasará este trabalho, a partir dos princípios da atividade *Webquest*.

2.1 CONSTRUINDO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA *WEBQUEST*

Além de ser uma metodologia diferente e moderna, por ser realizada com o uso da internet, toda *Webquest* deve apresentar objetivos educacionais. Dentre tais objetivos, estão a aprendizagem significativa por meio do trabalho em grupo, a interação entre os pares e a transformação da informação em conhecimento. No que tange ao aprendizado coletivo através de *Webquests*, Abar e Barbosa (2008) apontam que o paradigma construtivista explica a importância do envolvimento dos alunos na atividade, e esse envolvimento deve ocorrer de maneira ativa e contextualizada, pautada nos princípios de cooperação. Abar e Barbosa (2008, p.79) argumentam ainda que, em um ambiente de aprendizagem construtivista:

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* se dá 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, que envolvem negociação, que o indivíduo construirá conhecimento. Nesse sentido, é importante ressaltar que a metodologia *Webquest* não só implica a interação aluno-aluno e aluno-professor, como também a interação aluno-computador. E é através dessa interação aluno-computador e da interação com seus colegas que o aluno transformará 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 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. 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).

Ainda relacionado ao pensamento de Vygotsky acerca da ZDP, Garcia (2006) entende a Zona de Desenvolvimento Proximal como um dos aspectos mais importantes no trabalho realizado em grupo, uma vez que “a ajuda do companheiro mais experiente viabilizaria ao menos capaz o desenvolvimento de aprendizagem que este, sozinho, não teria condições de atingir, naquele momento” (GARCIA, 2006 apud GARCIA, 2011, p.134). 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 outro⁵, o que justifica a importância de fazer com que os alunos envolvidos na atividade se voltem 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 (BARATO, 2004, p.2).

De acordo com Dodge (1997), 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.

Em contrapartida a esse conhecimento que cada indivíduo traz consigo, numa atividade *Webquest* há também o conhecimento que deve ser construído

⁵ O termo *andaime* proposto por Bruner (1976) também mostra as ajudas que um par mais capaz fornece a um par menos capaz no contexto de ensino- aprendizagem.

através das informações existentes na Web. E aí está um dos grandes objetivos do trabalho com *Webquest*: transformar as informações provenientes da internet em conhecimento. Com a quantidade de informações que são disponibilizadas na rede fica difícil fazer com que tudo aquilo que vemos, ouvimos ou lemos se transforme em conhecimento. É sabido que numa *Webquest* é importante que a tarefa possua, além da autenticidade, a exigência de transformação da informação em conhecimento.

Nesse sentido, a taxonomia de tarefas criada por Dodge nos leva ao entendimento de que há diversas maneiras de transformar informações. Contudo, a transformação do conhecimento a partir de uma atividade *Webquest* dependerá não só da tarefa proposta, mas também de uma atmosfera centrada na aprendizagem. De acordo com Abar e Barbosa (2008), atividades com *Webquest* vão ao encontro do paradigma construtivista, que implica a realização de tarefas que estimulam os processos cognitivos que dão significado ao objeto da aprendizagem e resultam da interação e da reflexão. Dentro dessa atmosfera construtivista, cada estudante construirá modelos mentais de acordo com as interações com os elementos envolvidos na tarefa proposta.

Dessa forma, uma atividade *Webquest* pode ser vista dentro do paradigma construtivista, uma vez que tal metodologia propõe ao aluno uma tarefa contextualizada de modo que este reflita e tome decisões para que problemas, similares a situações reais, se resolvam (ABAR e BARBOSA, 2008, p. 40).

Cabe lembrar que, numa *Webquest*, os alunos não precisam navegar por vários sites a fim de encontrar informações que os ajudem a chegar no objetivo final. Os links se encontram na própria *Webquest*, e o aluno deverá utilizar o *input* que a *Webquest* oferece; a partir desse *input*, devem-se tecer reflexões e interações com os colegas a fim de construir conhecimento. Esse “input” pode ser entendido como os sites e as informações que os alunos checam na internet. A seguir, uma figura que ilustra a transformação de informações em conhecimento:

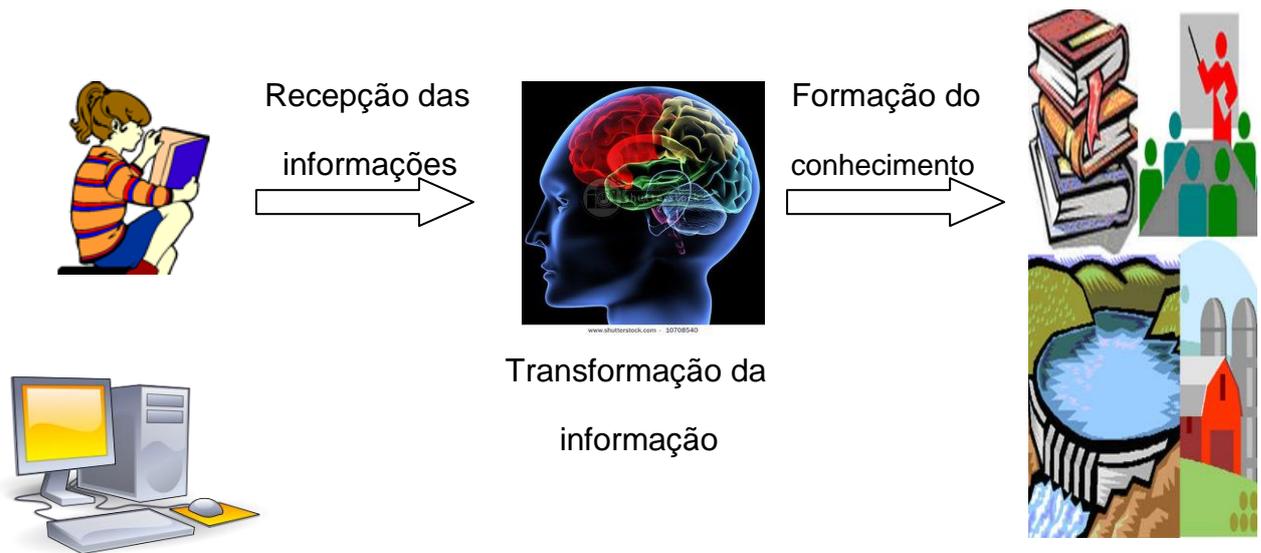


Figura 2: A transformação da informação em conhecimento.
Fonte: Autor do trabalho, 2012.

Além do paradigma construtivista, é importante lembrar do ambiente construcionista introduzido por Seymour Papert (1991 apud ABAR e BARBOSA, 2008). Segundo o autor, a construção do conhecimento através do computador ocorre quando o aluno se sente responsável pela realização da tarefa e age de forma a contribuir para a execução da mesma. Além disso, o aluno precisa estar motivado e engajado na atividade. Nessa direção estão as palavras de Valente (1997, p.2).

(...) 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.

Ainda segundo Valente (1997), "a construção do conhecimento acontece quando o aluno constrói um objeto de seu interesse, uma obra de arte, um relato de experiência, ou um programa de computador" (VALENTE, 1997, p.3). 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 parecem lhes interessar (MARCH, 1998). Nesse sentido, o papel do professor é muito importante quando falamos em construção do conhecimento

através de uma *Webquest*, pois é o professor que apresentará a tarefa em si e mediará a experiência na sala de aula.

Durante a atividade, então, o professor deverá prestar a atenção na maneira como o aluno estará navegando pela *Webquest* e se ele está realmente seguindo os passos e os recursos que a *Webquest* 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 professor 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. Essa última relação será mais bem explanada na seção 2.4 deste capítulo, dedicada a expor sobre o papel do professor na utilização de *Webquests*.

2.2 APRENDIZAGEM EM COLABORAÇÃO E/OU COOPERAÇÃO

Se analisarmos a sociedade em que vivemos, iremos perceber que a palavra colaborar faz parte da vida de qualquer indivíduo. Há quem diga que a sociedade capitalista centrada no consumo e no lucro fabrique pessoas mais centradas em si mesmas, que pensam somente no seu bem estar. Mas será que esse pensamento procede? Vivemos, sim, numa sociedade onde a tecnologia, o consumo e o lucro

andam juntos, mas será que essa sociedade não está caminhando para a formação de grupos que participam de práticas colaborativas? Um exemplo é o site de compras online Peixe Urbano, que está fazendo o maior sucesso entre as pessoas. Mesmo pensando nesse como sendo algo relacionado à uma cooperação relacionada ao consumo é importante lembrar que o objetivo desse site é vender produtos com preços acessíveis; mas, para que o produto seja vendido, é importante que haja um número mínimo de pessoas que o comprem, ou seja, é a partir da compra coletiva que a venda acontece. Dessa forma, a empresa certamente lucrará e colocará sua marca na rede, bem como o comprador também terá seus benefícios. Em resumo, sem o coletivismo, as práticas de compra e a venda não acontecem. Nesse sentido, pensemos na educação e na importância do colaborar. Boavida e Ponte (2002, p.2) acreditam que o trabalho colaborativo enriquece as práticas educativas, uma vez que reúnem:

- (...) diversas pessoas que se empenham num objectivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir;
- (...) diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações;
- (...) diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem.

Apesar de o trabalho colaborativo ser visto, muitas vezes, como algo que envolve um grupo de pessoas que trabalham juntas em prol de algum objetivo, é necessário pensar nos diferentes tipos de colaboração, uma vez que é possível estar trabalhando em grupo sem que ocorra a colaboração entre os pares. Esse argumento encontra respaldo nas palavras de Boa Vida e Ponte (2002, p.5):

- (...) o simples fato de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. Na nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem.

Uma atividade de *Webquest*, objeto de estudo desta pesquisa, favorece o trabalho em grupo (DODGE, 1997; MARCH, 2002; BARATO, 2004). Esse tipo de trabalho pode ser mais bem entendido a partir das características que compõem a aprendizagem cooperativa. No entanto, é importante ressaltar que há autores (ABAR E BARBOSA, 2008) que acreditam que atividades de *Webquests* não só favorecem o trabalho cooperativo, mas também o colaborativo. Apesar de muitos autores entenderem os vocábulos como sinônimos, existem discussões sobre a diferença de significado dos termos “cooperação” e “colaboração” entre pesquisadores da área. Mas quais seriam essas diferenças? Será que ambas designações vão ao encontro do trabalho “colaborativo” e/ou “cooperativo” existente em atividades *Webquest*?

2.3 COLABORAR OU COOPERAR?

Segundo o dicionário Aurélio colaboração significa “trabalho em comum com uma ou mais pessoas; ajuda, auxílio”; já cooperar é “trabalhar em comum, auxiliar, ajudar, colaborar” (FERREIRA, 1999, p.171). Analisando ambos os significados, percebe-se que não há grandes distinções entre colaboração e cooperação para alguns autores (FERREIRA, 1999; JOHNSON e JOHNSON, 2001; e HILTZ, 1998 apud KEMCZINSKI, MAREK, HOUNSELL, GASPARINI, 2007). Na visão desses autores, colaboração e cooperação são vistas como sinônimos, uma vez que acreditam haver pouco ganho ao tentar diferenciar um vocábulo do outro. Entretanto, alguns autores acreditam que a cooperação esteja mais relacionada à responsabilidade individual de cada participante da tarefa, e a colaboração estaria mais relacionada ao fazer coletivo.

Pensando de uma forma mais prática, imaginemos que um professor peça aos seus alunos que, em grupos de cinco, eles façam um projeto sobre a cultura brasileira, em que cada integrante do grupo pesquisaria sobre uma parte da tarefa de maneira individual e, no final, juntaria sua parte com as dos demais colegas, para concluir o trabalho. Esses alunos estariam trabalhando de forma cooperativa na visão de alguns autores Maturana e Varela (2002), Fiorentini (2001 apud KEMCZINSKI, MAREK, HOUNSELL, GASPARINI, 2007). Portanto, segundo esses pesquisadores, a palavra cooperação é entendida como uma divisão de trabalhos em que cada participante é responsável por uma parte da solução de um problema,

enquanto que colaborar implica o engajamento dos participantes na atividade de forma que o problema seja solucionado conjuntamente.

Schlemmer e Trein (2009) apontam que essa distinção vai de encontro aos princípios de Piaget (1973), que acredita na cooperação como sendo um processo em ação. Para Schlemmer (2009), a cooperação supõe a autonomia do indivíduo, ou seja, a liberdade de pensamento que o conduzirá à objetividade.

É sabido que é da natureza do ser humano colaborar e cooperar, uma vez que é um ser social que negocia e compartilha significados (VYGOTSKY,1989). De acordo com alguns autores (MATURANA, 1993) cooperar significa, primeiramente, aceitar o outro para que, então, as trocas possam acontecer. De nada adianta ocorrerem essas trocas se os indivíduos do grupo não se aceitarem ou criarem hierarquias no grupo. Segundo Maturana (1993, p.69):

(...) a cooperação só acontece com a aceitação do outro. Em relação de dominação e submissão não há cooperação, há obediência, há submissão. A cooperação existe como fenômeno somente no espaço em que a relação é uma relação em que os participantes surgem como legítimos na convivência.

Diante do exposto, para que a cooperação se instaure num determinado grupo, é necessário que os participantes aceitem um ao outro no espaço de convivência. Pensemos no contexto de sala de aula: necessário que os alunos se sintam pertencentes ao grupo de modo que a convivência seja pautada no respeito ao outro; caso contrário, a cooperação não acontece.

Já na aprendizagem colaborativa, os processos implicam a participação ativa dos alunos mediada pela interação. É como se o aluno fosse responsável pela sua aprendizagem e dos demais colegas. Tomemos como ponto de partida a definição de Harasim (1995), segundo a qual a aprendizagem colaborativa é vista como “qualquer atividade na qual duas ou mais pessoas trabalham juntas para criar significado, explorar um tópico ou melhorar habilidades” (HARASIM, 1995 apud TORRES, ALCANTARA, IRALA, 2004, p.5). Esse tipo de aprendizagem vem sendo muito utilizado por professores das mais diversas áreas, pois se acredita que, pela colaboração, o indivíduo não só constrói conhecimento, mas também aprende a compartilhar e a crescer a partir das contribuições do outro. Há uma preocupação no meio educacional em fazer com que os alunos saibam trabalhar em grupo e tirar proveito desse trabalho.

Estudos realizados por Springer, Stanne e Donovan (1997 apud TORRES, ALCANTARA, IRALA, 2004) comprovaram que estudantes que aprenderam em pequenos grupos demonstraram maior qualidade na realização de trabalhos do que estudantes que não foram expostos aos trabalhos em grupos. Assim sendo, o trabalho colaborativo vai além da simples ação de que cada participante deve fazer, individualmente, sua parte numa determinada tarefa. É preciso que haja uma relação entre as pessoas, ou seja, uma interação construída através do diálogo, do compartilhamento de ideias e da troca de conhecimento. Ao falarmos em colaboração, é preciso entender o trabalho em grupo como uma ferramenta, um instrumento a serviço da construção do saber (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004). Segundo Panitz (1996, p.1), “a *colaboração* é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal” onde:

Em todas as situações onde pessoas formam grupos, a Aprendizagem Colaborativa sugere uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo. Existe um compartilhamento de autoridade e a aceitação de responsabilidades entre os membros do grupo, nas ações do grupo. A premissa subjacente da aprendizagem colaborativa está baseada na construção de consenso por meio da cooperação entre os membros do grupo, contrapondo-se à idéia de competição, na qual alguns indivíduos são melhores que outros. Os praticantes da Aprendizagem Colaborativa aplicam essa filosofia na sala de aula, nas reuniões de comitê, com grupos comunitários, dentro de suas famílias e geralmente como um modo de viver e lidar com outras pessoas.

Diante de todas as possíveis diferenças que existem entre o termo cooperar e colaborar, há autores (KEMCZINSKI; MAREK; HOUNSELL; GASPARINI, 2007) que acreditam numa visão mais ampla dos termos. Segundo esses autores, a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa podem estar relacionadas uma com a outra, uma vez que atividades que favorecem o trabalho em grupo podem possibilitar que características da colaboração e cooperação se entrelacem, permitindo que exista uma complementaridade entre as duas. Além disso, tais autores constataram que

colaboração e cooperação são complementares, pelo fato de existirem sistemas que são somente colaborativos, sistemas que são somente cooperativos, mas também sistemas que podem ser cooperativos e colaborativos contendo em si características de ambos os termos (KEMCZINSKI; MAREK; HOUNSELL; GASPARINI, 2007, p.12).

Resumindo o que foi discutido até aqui sobre cooperação e colaboração, o quadro abaixo apresenta uma comparação conceitual entre a Aprendizagem Cooperativa e a Aprendizagem Colaborativa.

ASPECTOS	APRENDIZAGEM COOPERATIVA	APRENDIZAGEM COLABORATIVA
Relacionamentos	Os indivíduos são responsáveis pelo grupo e vice-versa; o professor facilita, mas o grupo é primordial.	Os alunos se engajam em atividades com “companheiros mais capazes” (professores, alunos mais avançados, etc.), os quais lhe dão assistência e os guiam.
Palavras-chave	Interdependência positiva, responsabilização, trabalho em grupos, papéis definidos, estruturas.	Zona de Desenvolvimento Proximal, aprendizagem cognitiva, aculturação, suporte mútuo, cognição situada, indagação reflexiva, epistemologia.

Quadro 1: Comparação conceitual entre a Aprendizagem Cooperativa e a Aprendizagem Colaborativa.

Fonte: Oxford (1997, p. 444) apud (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004).

Analisando as diferenças que o quadro acima apresenta sobre cooperação e colaboração, fica entendido que a aprendizagem cooperativa está mais relacionada ao trabalho estruturado de um grupo para chegar aos objetivos pré-estabelecidos. Enquanto isso, a colaboração configura-se através de conceitos mais profundos, uma vez que envolve a questão epistemológica e a indagação reflexiva.

Ao discutirmos sobre a metodologia *Webquest*, objeto de estudo deste trabalho, é importante pensarmos nos termos colaboração e cooperação, já que trabalhar com *Webquests* no meio educacional envolve o trabalho em grupo. Mas que tipo de trabalho em grupo seria esse: cooperativo ou colaborativo? De acordo com Dodge (2007), o trabalho coletivo previsto numa *Webquest* deve ser entendido através da aprendizagem cooperativa, pois essa deixa claro que a construção do conhecimento em uma *Webquest* é realizada de forma social, em que os alunos juntam seus esforços para alcançar um objetivo. Em uma entrevista dada à STV, Dodge explica como essa aprendizagem cooperativa ocorre numa *Webquest*:

Entrevistador: O educador Paulo Freire costumava afirmar que as pessoas não se educam sozinhas, mas sim em comunhão de esforços. A Webquest trabalha com esse espírito de construção compartilhada do conhecimento?
Bernie Dodge: Não posso dizer que meu pensamento foi diretamente influenciado por seus escritos, mas está claro na educação nos Estados

Unidos o reconhecimento de que somos criaturas sociais e aprendemos socialmente.

Se olharmos a força de trabalho atual, o conhecimento está dividido entre os indivíduos em qualquer trabalho. Ninguém sabe tudo que há para saber. As coisas acontecem quando alguém sabe manejar a câmera e outra pessoa sabe escrever o roteiro.

Coletivamente, evoluímos e aumentamos o conhecimento porque ele está distribuído.

É muito lógico ensinar desta maneira (BARATO, 2004, p. 4).

Mesmo sendo o termo *cooperação* o mais adequado ao trabalho desenvolvido por meio de *Webquests*, esta pesquisa analisará o trabalho em grupo, da *Webquest* desenvolvida, levando em consideração tanto a aprendizagem cooperativa quanto a aprendizagem colaborativa, uma vez que o que determina a abordagem cooperativa e/ou colaborativa que será adotada é a competência dos participantes envolvidos (PANITZ, 1996). Nesse sentido, Panitz (1996) argumenta que podem ocorrer transições da aprendizagem cooperativa para a aprendizagem colaborativa em que os estudantes, primeiramente, aprendem a compartilhar informações no processo de interação, e logo após se tornam indivíduos mais críticos e compartilham com o professor a aprendizagem. Até agora mencionamos os alunos participantes de atividades colaborativas e cooperativas, mas e o professor? Qual seu o papel nas atividades que proporcionam trabalhos coletivos? Qual o papel do professor na utilização de *Webquests*?

2.4 O PAPEL DO PROFESSOR NA UTILIZAÇÃO DE *WEBQUESTS*: MEDIANDO A APRENDIZAGEM

Com o advento do computador e das tecnologias que a cada dia parecem se fazer mais presentes na vida das pessoas, não podemos deixar de refletir sobre o impacto dessa revolução tecnológica no ensino. Antigamente, o professor era visto como detentor do conhecimento, aquele de onde todas as respostas viriam. Hoje, muitos alunos enxergam o Google como o detentor do saber. É claro que o professor tem o seu prestígio, pois devemos ter em mente que “os instrumentos são capazes de transformar o sujeito, mas não de substituí-lo; haverá sempre uma reserva de domínio que constitui o sujeito, por mais cindido ou fragmentado que ele possa ser” (LEFFA, 2009, p. 152).

Com a internet, o acesso a informações foi se multiplicando e é muito difícil que o Google, por exemplo, não tenha uma resposta para a sua pergunta.

Entretanto, o Google não fala e não possui didática para explicar conteúdos. O fato é que o professor não pode esquecer que, mesmo sendo a internet uma potência no sentido de “conseguir informações”, o professor ainda tem o seu papel, que sofreu transformações. Segundo Moran (2000), o professor só tem a potencializar o seu trabalho com o advento das TICs, uma vez que pode ampliar sua visão pedagógica utilizando as ferramentas da internet para a interação presencial-virtual entre todos. Ao comentar sobre o papel do professor na atualidade, Moran (2000) argumenta da seguinte forma:

O que muda no papel do professor? Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. O espaço de trocas aumenta da sala de aula para o virtual. O tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia da semana. O processo de comunicação se dá na sala de aula, na internet, no e-mail, no *chat*. É um papel que combina alguns momentos do professor convencional - às vezes é importante dar uma bela aula expositiva - com mais momentos de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico (MORAN, 2000, p. 140).

A partir das ideias do autor, percebe-se a importância do professor estar “antelado” às novas tecnologias que surgem, para utilizá-las em prol do seu trabalho docente. Hoje, as lousas interativas ganham seu espaço nas salas de aula. Os alunos não querem mais pegar o giz e ir até o quadro para escrever uma resposta, mas, sim, querem ir até a lousa e, com o próprio dedo, tocar na tela e, assim, realizar a atividade. Mas como fica a mente dos professores frente a essa revolução tecnológica? Os alunos, hoje, aprendem de diversas formas devido à internet, jogos, etc. Mas, e o professor? Será que ele sabe ensinar de diversas formas? Refiro-me, especialmente, ao professor de línguas, pois os avanços tecnológicos e a internet podem propiciar uma aprendizagem muito rica quando o assunto é ensino de LE. É preciso, apenas, que o professor se aproprie das novas ferramentas para fazer bom uso das mesmas.

O fato é que o mundo está em constante transformação, e os alunos também. O professor de hoje não é mais aquele que, ao chegar numa sala de aula, pede aos alunos que abram um livro de inglês, por exemplo, e pronunciem as palavras em voz alta. O professor de hoje envolve, motiva e facilita a aprendizagem através da mediação entre o seu conhecimento e o conhecimento do outro para a construção de um saber significativo e relevante.

De acordo com o Dicionário Aurélio mediação “é o ato através do qual ocorre a interferência para a busca de entendimento e composição entre partes em conflito” FERREIRA,1999, p. 485). Em um tribunal, por exemplo, é necessário um mediador para que as interações aconteçam; nesse caso, o juiz seria o mediador. Outro exemplo é uma partida de futebol, em que é necessária a interferência do árbitro no jogo, com o intuito de apaziguar situações e fazer com que o jogo aconteça. No meio educacional, a mediação não ocorre diferentemente. O professor, muitas vezes, necessita interferir para que a aula ocorra de maneira tranquila e sem violência. É estando entre dois polos que o professor pode perceber as necessidades dos mesmos e interceder quando necessário. Nesse caminho está a ideia de Sponholz (2003, p.206), segundo a qual mediar significa:

(...) estar no meio, estar entre, o que poderia ser entendido como uma barreira, afastando extremidades. Mas o significado de mediação para a educação é o oposto. Mediar é estar no meio para que se possa mais facilmente perceber as necessidades de ambos os lados e interceder buscando um maior equilíbrio. Logo, estar “entre” não é parecer inerte, sendo apenas uma ponte que interliga extremos. É interagir construindo um todo significativo.

Pensemos agora no termo mediação levando em consideração o professor de línguas como mediador na construção do conhecimento na utilização de *Webquests* na sala de aula. O professor mediador participa da construção da aprendizagem, leva em consideração a realidade dos alunos, articula e debate os tópicos a serem estudados de forma que tudo isso se torne significativo para a turma. Assim, o professor medeia o conhecimento que os alunos trazem com o conhecimento que é trazido por ele mesmo. Segundo Sponholz (2003, p.205):

O professor mediador encontra-se no meio da ação de educar, e aí age, garantindo a incorporação das percepções e interpretações individuais, das informações e conhecimentos, das relações com o mundo em que vivemos, num todo articulado e significante que amalgama o conhecimento tornado útil ao fluxo dinâmico da vida.

Dessa forma, a presença do professor mediador é fundamental para que a construção do conhecimento ocorra, pois é mediando que o professor garantirá o desenvolvimento das ações e interações. No caso da língua estrangeira, o professor mediador deve buscar conhecer seus alunos e, a partir do conhecimento prévio que eles já trazem sobre a língua, mediar com o seu conhecimento e com as estruturas que os livros didáticos fornecem. Quando um aluno, no primeiro dia de aula de

língua estrangeira, abre o livro e se depara com várias estruturas e termos desconhecidos, provavelmente, será um problema adquirir esse conteúdo se não houver um mediador que o envolva, o motive e torne aquele conteúdo relevante para ele. Por outro lado, cabe ressaltar que a mediação por si só não garante o sucesso na aprendizagem; por isso a importância de mediar e significar.

Por fim, o professor mediador deve saber mediar o novo com o velho: mediar a interação em sala de aula com alunos que aprendem de formas diferentes; mediar os conteúdos que a internet fornece com os conteúdos fornecidos pelos livros didáticos. O mundo digital fornece aos professores conteúdos de qualidade, bem como atividades online que enriquecem as aulas de língua. Não se está dizendo aqui que a aula deve ser construída a partir do que a internet fornece, mas, sim, que a aula deve ser elaborada de forma condizente com a realidade dos alunos. E a realidade hoje é digital. Saber explorar o que a internet proporciona é algo fundamental para um professor de línguas. Não me refiro ao fato de que o professor deve ser um “*expert*” do mundo digital, mas deve saber pelo menos algumas práticas básicas como ligar o computador e navegar na internet, ou seja, o essencial para fomentar aos alunos uma aprendizagem significativa, relevante e motivadora. Nesse sentido, Almeida (1999, p.6) destaca que:

O caráter mediador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e do grupo, ao mesmo tempo em que exerce a sua autoria, o professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeitando seus estilos de trabalho, a co-autoria e os caminhos adotados em seu processo evolutivo. Os alunos constroem o conhecimento por meio da exploração, navegação, comunicação, troca, representação, ligação e religação, organização e reorganização, transformação, elaboração e reelaboração e da criação e recriação.

A discussão acerca da importância do papel do professor mediador foi feita previamente, pois a metodologia *Webquest*, objeto de estudo deste trabalho, enxerga o professor como mediador no momento que uma atividade *Webquest* é realizada. Atividades *Webquest* não só foram feitas com o intuito de reforçar o trabalho em equipe, mas também com a intenção de colocar o professor no papel de mediador e facilitador no processo de construção de conhecimento dos alunos. Abar e Barbosa (2008, p.98) argumentam sobre o papel do professor em atividades *Webquests* e afirmam que:

O professor é o mediador da experiência. Uma vez que a *Webquest* é uma atividade de aprendizagem baseada no construtivismo, cabe ao professor um papel diferente do realizado nas aulas tradicionais. Ao observar os

alunos, o professor deve procurar entender como ocorre o processo de aprendizagem, quais as dificuldades e quais as melhores estratégias para ajudar os alunos.

2.5 PEDAGOGIA DE PROJETOS

Ensinar sempre foi um tema que chamou a atenção dos educadores. Isso porque há várias formas de ensinar e, com o surgimento das novas tecnologias, parece que o assunto se torna ainda mais complexo. Muito se questiona sobre o ensinar através de projetos. Será é um método eficaz? O que os projetos têm a colaborar com o ensino? Tomamos como definição de projeto a ideia de Ventura (2002). O autor define projeto da seguinte forma:

Chamamos de “projeto” a uma ação negociada entre os membros de uma equipe, e entre a equipe e a rede de construção de conhecimento da qual ela faz parte, ação esta que se concretiza na realização de uma obra ou na fabricação de um produto inovador (VENTURA, 2002, p.39).

Muitos projetos interessantes pensados por professores acabam ficando apenas em suas mentes; o problema não é o projeto em si, mas como desenvolvê-lo na sala de aula.

O que se busca hoje na educação são propostas de trabalho que reconstruam na escola uma nova forma de ensinar integrando as diversas mídias e conteúdos curriculares pautados na ideia da aprendizagem construcionista, uma vez que essa prevê a construção do conhecimento baseada na realização concreta de um produto palpável e que esse seja relevante para quem o produz (VALENTE, 1999, p.1).

Segundo Prado (2003, p.2): “na pedagogia de projetos o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento.”

A partir da afirmação do autor, fica evidente a riqueza que há em trabalhar com projetos. Tudo o que o professor mais quer é formar um aluno pesquisador que seja autônomo o suficiente para levantar questões e construir seu próprio

conhecimento. Todavia, é importante pensar que a metodologia de projetos requer algumas mudanças na concepção de ensino e aprendizagem. Além disso, é preciso que o professor também assuma novas posturas ao lidar com tal metodologia, uma vez que assume o papel de mediador da aprendizagem, garantindo que as trocas e interações durante a execução do projeto sejam proveitosas e compreendidas pelos alunos.

Segundo Abar e Barbosa (2008, p.83), o método proposto pela pedagogia de projetos leva professor e alunos para além das atividades que ocorrem no dia-a-dia-da sala de aula e, portanto, possibilita:

- Tornar a prática educativa mais dinâmica e contextualizada;
- Gerar situações de aprendizagem reais e diversificadas;
- Relacionar os conteúdos em atividades interdisciplinares;
- Considerar o aluno como sujeito da própria aprendizagem;
- Levantar em consideração as expectativas, o potencial e as necessidades dos estudantes;
- Favorecer a construção da autonomia e da autodisciplina;
- Desenvolver habilidades para o trabalho em equipe, tomada de decisões, facilidade de comunicação, formulação e resolução de problemas;
- Desenvolver a capacidade para aprender e aprender.

Ao falar em pedagogia de projetos, Ventura (2002), argumenta que é preciso entender os quatro conceitos que a compõem: representação, identidade, negociação e rede. O primeiro conceito, a representação, está atrelado ao fato de que precisamos saber nos conduzir no mundo que nos rodeia. Para isso, passamos a construir “representações” que nos auxiliam a interpretar o que acontece ao nosso redor. Vivemos cercados de ideias, informações e opiniões, e as representações fazem com que nós dividamos essas ideias e formas de pensar a fim de gerenciar, compreender e transformar. Segundo Ventura (2002), as representações possuem uma dimensão social fundamental, pois elas são o produto e o processo de uma atividade mental pela qual o indivíduo constitui a sua realidade.

O segundo conceito, a identidade, está relacionado ao fato de que a identidade humana constrói e se reconstrói ao longo da vida a partir da socialização com outros indivíduos. Ventura (2002) acredita que essa construção e reconstrução da identidade se dá a partir de dois processos: o biográfico e o relacional. O primeiro diz respeito ao fato de que o ser humano constrói suas atividades sociais ao longo do tempo. Já o segundo sugere que os indivíduos expressem suas identidades

associadas aos conhecimentos, competências e imagens de si mesmo (VENTURA, 2002).

O terceiro conceito, a negociação, diz respeito à importância do negociar, de trocar conhecimento com o objetivo de gerar novos. A negociação é fundamental para que um grupo chegue a um consenso a fim de solucionar problemas. Segundo Ventura (2002, p.39) :

A negociação é um procedimento necessário por causa da complexidade de nossas sociedades: todos os membros de uma organização, ou de uma equipe, devem interagir uns com os outros à procura de informações. E negociar é reunir os meios para agir, partindo dessas informações, reunidas pelos atores, para encontrar soluções complementares, a fim de criar uma obra nova, ou um produto novo e irreversível. O que caracteriza uma negociação é o processo interativo de convergência de diferentes partes, e, portanto, a negociação se torna um conceito importante no trabalho de uma equipe de projeto.

O quarto e último conceito, a rede, é de extrema importância, pois esse conceito torna-se uma meta-organização na qual indivíduos e ferramentas se unem uns com os outros, definidos por seus papéis dentro de uma determinada ação para chegar num determinado objetivo. Essas redes são formadas pelas malhas de relações pessoais e profissionais em que pessoas se comunicam entre si (VENTURA, 2002). Cabe salientar que essas redes fazem com que uma metodologia de condução de projetos seja criada (LATOURE, 1993 apud VENTURA, 2002, p.39)

- a) a problematização – etapa do questionamento para explicitar as relações entre os membros da equipe. É neste momento que se formulam as questões susceptíveis de fazer convergirem as ideias da equipe;
- b) a instalação da rede – ou instalação dos dispositivos materiais. Objetos e atores são mobilizados em um processo coletivo de negociação visando à solução do problema e à procura da inovação;
- c) a difusão das informações – ou a publicação de textos. É a organização dos encontros, a produção do conhecimento, a construção de um portfólio; esta é a etapa de solidificação da rede;
- d) o engajamento dos atores – é a etapa de mobilização. Engajar é dar aos membros da equipe de projeto um papel preciso, uma obrigação que os torne essenciais;
- e) o alongamento da rede – ou a implicação de outros parceiros. Alongar a rede é multiplicar as entidades que a compõem; é chegar a resultados que levem a outros problemas e a outros projetos.

Levando em consideração esses quatro conceitos que nos ajudam a entender e refletir sobre a pedagogia de projetos, fica evidente que os quatro permitem que a construção do saber aconteça através da desestabilização das representações iniciais até o amadurecimento dos membros da equipe (VENTURA,

2002). É na ação da construção do conhecimento, a partir das interações e negociações dos indivíduos envolvidos, que o projeto ganha a sua força.

3 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é descrever detalhadamente como a pesquisa foi realizada, bem como explicar sobre os sujeitos envolvidos e os instrumentos de coleta de dados.

3.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Para analisar o impacto da metodologia *Webquest* no ambiente escolar, foi utilizada uma aula de uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Pelotas. As aulas aconteciam nas manhãs de terça e quarta-feira, no horário das 9h20min, e cada uma tinha a duração de 45 minutos.

A escola em questão possui uma ótima infra-estrutura: salas de aula grandes com aparelhos tecnológicos e salas de computação; tais salas muito bem planejadas e com um número significativo de computadores com acesso à internet. Cabe salientar que as salas, chamadas de multimídia pelos professores da escola, não são de acesso livre aos alunos. Só o professor pode utilizá-las, sendo necessário que a reserve antecipadamente; caso contrário, a sala não pode ser ocupada.

Os sujeitos da pesquisa, como já exposto, compunham turma da 8ª série do Ensino Fundamental e encontram-se na faixa etária de 13 e 14 anos. No total, a turma possuía 35 alunos muito ativos e dinâmicos nas aulas, de acordo com a professora. É importante deixar claro que essa turma foi escolhida aleatoriamente, uma vez que o objetivo da pesquisa é investigar as percepções dos alunos e do professor envolvido quanto ao uso de *Webquests* no ensino de Inglês; não havia, portanto, muita preocupação com a série em que os alunos se encontravam.

A professora responsável pela turma, nesta pesquisa chamada de Márcia, é graduada em Letras – Inglês e trabalha na escola há dois anos. Durante a entrevista

realizada, após a aplicação da *Webquest* para averiguar suas percepções, a professora relata que, no passado, exercer a profissão de professora de Inglês não passava na sua cabeça: Márcia queria mesmo era ser veterinária. Até que, um dia, seu pai a convidou para estudarem inglês juntos, e Márcia acabou se encantando com a forma como os professores ensinavam Inglês e conduziam a aula. Foi então que ela resolveu entrar para a faculdade de Letras. Logo após, decidiu fazer um intercâmbio e, há 6 anos, vem trabalhando em escolas e cursos de idiomas.

3.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, foi utilizado, primeiramente, um questionário (ANEXO 3) que visava traçar o perfil dos alunos no que diz respeito ao uso da tecnologia, bem como definir o tema da *Webquest*. Além disso, foi utilizada uma ficha para a observação da aula (ANEXO 2) e, por último, foi utilizado um gravador para as entrevistas com os alunos e com a professora. Na subseção abaixo, os instrumentos da pesquisa serão mais bem explanados.

3.2.1 Questionário

O questionário foi construído com o intuito de traçar o perfil da turma no que diz respeito ao uso das tecnologias. O questionário é composto por 6 questões de múltipla escolha e, ainda, pede algumas informações pessoais dos alunos, como idade e série. Esse questionário, através da pergunta 6, também visava captar um assunto que servisse de pano de fundo para a atividade *Webquest*, uma vez que os itens linguísticos já haviam sido definidos. Uma explanação mais detalhada sobre os resultados do questionário será realizada no próximo capítulo.

3.2.2 Ficha para observação de aula

Dentre os objetivos que este trabalho pretende alcançar, estão inseridas a investigação sobre o papel do professor ao fazer uso da metodologia *Webquest* e se essa proporciona o trabalho cooperativo e/ou colaborativo, de acordo com as teorias mencionadas no capítulo anterior. Para que fosse feita uma observação mais precisa acerca desses dois aspectos, uma ficha de observação foi elaborada. Essa

ficha tinha como objetivo ajudar nas observações feitas durante a aplicação da *Webquest*.

3.2.3 Entrevistas com os alunos e professora

As entrevistas ocorreram no mês de julho, na semana após a aplicação da *Webquest*. Nesta investigação qualitativa, as entrevistas foram utilizadas juntamente com as observações. Cabe salientar que as entrevistas foram realizadas com a ajuda de um minigravador. Primeiramente, foi realizada a entrevista com os alunos e, logo após, com a professora.

Em conversa, a professora mencionou que os alunos gostavam de frequentar a biblioteca e poderiam se sentir mais à vontade para conversar se a entrevista fosse lá. Dessa forma, a biblioteca serviu de cenário para as entrevistas, já que boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos ficarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 136).

3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

É importante deixar claro que esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, porque se preocupa com o “contexto e com o processo ao invés de atentar simplesmente para os resultados” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p 49). Abaixo, encontram-se de forma mais detalhada os procedimentos desta pesquisa.

3.3.1 Conversa informal com a professora e com a orientadora pedagógica da escola

Ao fazer uma pesquisa, é sempre importante levar em consideração a ética no trabalho. É necessário que os sujeitos e a instituição envolvidos estejam cientes do trabalho que será desenvolvido. Segundo Bogdan & Biklen (1999, p.75), duas questões são fundamentais no que diz respeito à ética da investigação com sujeitos humanos:

- Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações neles envolvidos.
- Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.

Dessa forma, antes da aplicação da pesquisa, houve uma conversa informal com a orientadora pedagógica da escola. Durante essa conversa, foi explicado como a pesquisa seria desenvolvida e também foi exposto o objetivo da investigação. Nesse mesmo dia, 14 de junho de 2011, foi entregue à coordenadora a carta de apresentação do projeto (ANEXO 1), assinada e aprovada. Cabe salientar que o projeto já havia sido aprovado pelo comitê de ética da Universidade Católica de Pelotas em junho de 2011.

Ademais, houve uma conversa com a professora sobre a execução da pesquisa. Nessa conversa, a professora deixou claro que não poderia realizar a pesquisa em mais de 3 aulas, pois, como era final de trimestre, ela ainda teria que aplicar as provas. Ficou decidido, então, que três aulas seriam utilizadas para a realização da pesquisa. A primeira seria destinada à aplicação do questionário, a segunda, para a aplicação da *Webquest*, e a terceira, para as entrevistas. Além disso, era preciso saber o conteúdo que a professora estava trabalhando naquele momento para que a *Webquest* fosse criada.

Ao criar uma *Webquest* é preciso, primeiramente, pensar no público alvo ao qual a atividade se direciona. De nada adianta criar uma *Webquest* sobre o presente perfeito do Inglês, se os alunos estão aprendendo o passado simples. É preciso criar uma atividade que faça sentido para os alunos, algo em que eles percebam um motivo para aprender e realizar a tarefa proposta. Levar em consideração o contexto que os alunos estão inseridos é primordial quando pensamos em criar uma *Webquest*.

Na referida conversa, a professora relatou que o conteúdo foco eram os verbos modais do Inglês e o uso de *tag questions*. Ao perguntar à professora se a *Webquest* deveria ser feita em Inglês ou Português, ela pediu que a atividade fosse construída em português, uma vez que nas provas e em trabalhos realizados na sala de aula os alunos eram expostos a instruções em Português. A partir dessa conversa, ficou decidido que a *Webquest* seria em português e o assunto linguístico seriam verbos modais e *tag questions*. Mas e o tema da *Webquest*? Qual assunto poderia dar pano de fundo para os itens linguísticos mencionados pela professora?

Tal decisão foi tomada a partir da aplicação do questionário, cujos procedimentos metodológicos estão a seguir.

3.3.2 Aplicação do questionário

No dia 21 de junho de 2011, foi aplicado o questionário com os alunos envolvidos na pesquisa. A professora permitiu que 15 minutos de sua aula fossem destinados ao preenchimento do questionário. No total, 33 alunos responderam ao questionário e foi a partir do resultado da pergunta de número 6 que o tema da *Webquest*, posteriormente chamada de *World of music*, foi definido.

3.3.3 A construção da *Webquest*

A *Webquest World of music* foi construída entre os dias 22 e 25 de junho de 2011. O Programa utilizado na elaboração foi o *Microsoft Word*, visto que esse *software* possui todas as ferramentas necessárias para a criação de uma *Webquest*. Após a elaboração, a *Webquest* foi hospedada na página pessoal do professor Dr. Vilson José Leffa, de modo que todos os alunos tivessem acesso no dia da aplicação.

Abaixo, é apresentada a *Webquest World of music* com seus componentes principais:



Figura 3: Menu.
Fonte: Autor do trabalho, 2011.

O menu da *Webquest World of music* tinha o objetivo de chamar a atenção dos alunos através das cores e das capas de CDs que ali se encontravam, uma vez que a tarefa ainda não lhes havia sido esclarecida. Além disso, o menu foi criado de forma que fosse a porta de entrada da *Webquest*, pois seria a primeira informação que os alunos iriam olhar. No menu de entrada, estavam todos os componentes da *Webquest*, para que o aluno, a partir daquela tela, começasse sua atividade.

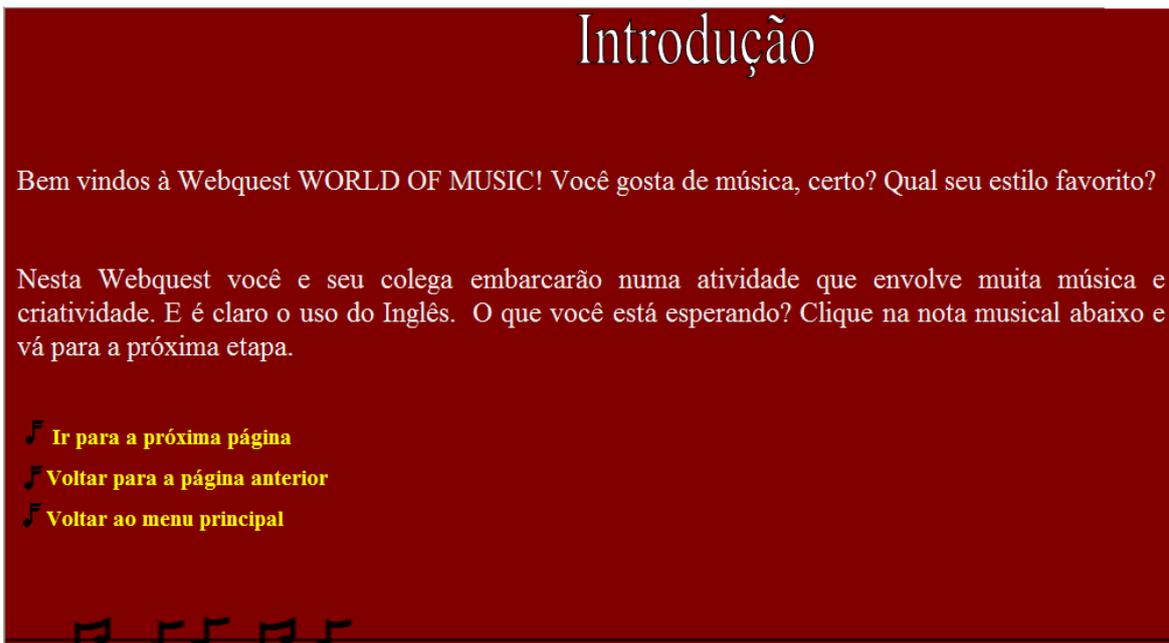


Figura 4: Menu: Introdução.
Fonte: Autor do trabalho, 2011.

Na introdução da *Webquest*, estava a atividade que os alunos estavam prestes a começar, mas a tarefa ainda não era clara. Foram feitas, inicialmente, perguntas sobre o estilo musical dos alunos e, após respondê-las, os alunos tinham à disposição um pequeno texto escrito que poderia vir a despertar a curiosidade dos alunos para ir logo para a próxima etapa.

Tarefa

Você e seu colega estão começando a carreira como produtores musicais e precisam apresentar seu primeiro trabalho nessa área. Você e seu colega deverão, juntos, capa de CD de sua banda ou cantor(a) internacional preferido. Mas não é só isso! Cinco pontos serão levados em consideração na tarefa:

1. Vocês devem criar uma frase na capa utilizando os verbos modais do inglês (should, could, must,etc) e/ou tag questions.
2. Vocês devem ser criativos na construção da frase.
3. Não se esqueçam de colocar uma foto da banda ou do cantor(a) na capa junto com a frase.
4. Ao final dessa aula entreguem para a professora o esboço do trabalho contendo as seguintes informações:
 - Nome da banda ou cantor(a)
 - Frase da capa do CD
5. A entrega do trabalho final será na próxima aula.

Vamos começar?

Ir para a próxima página

Voltar para a página anterior

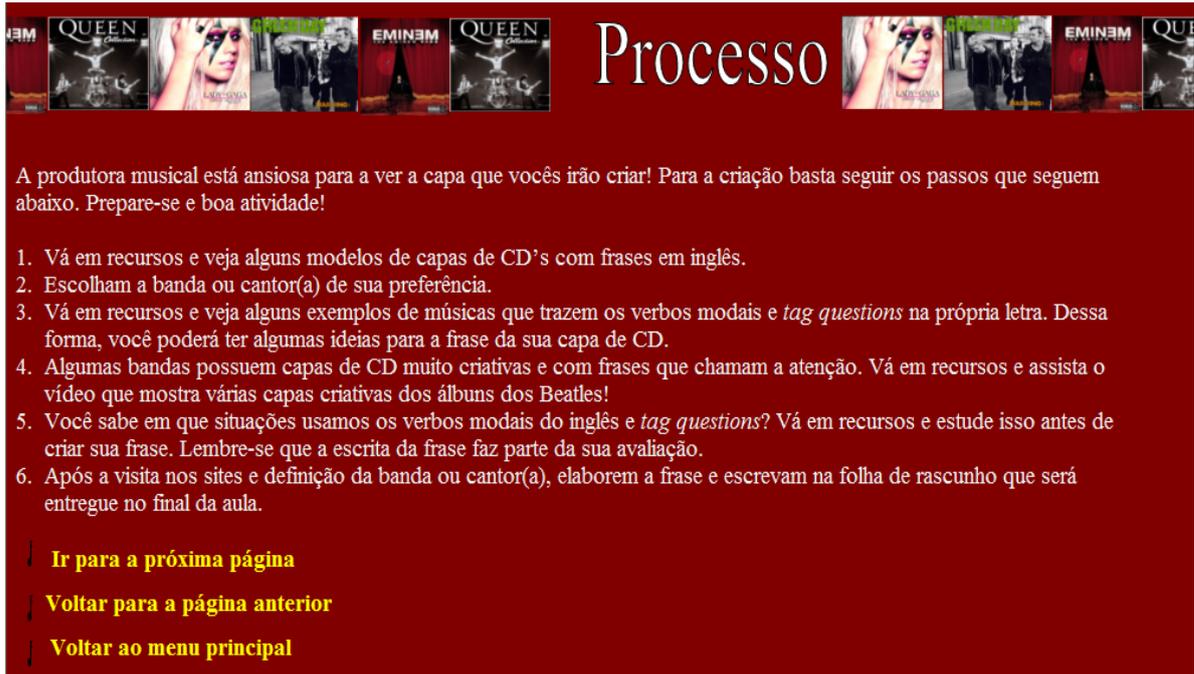
Voltar ao menu principal




Figura 5: Menu: Tarefa.
Fonte: Autor do trabalho, 2011.

A tarefa foi criada de modo que contemplasse o argumento de Barato (2004), de que a “tarefa é a alma da *Webquest*”. Era preciso que essa etapa ficasse muito clara para os alunos, uma vez que apresentava os objetivos que deveriam ser atingidos ao final do trabalho. Dessa forma, a tarefa principal da *Webquest World of music* consistia no seguinte: os alunos, em duplas, estavam começando a carreira como produtores musicais e deveriam fazer seu primeiro projeto na área. Tal projeto consistia na criação de uma capa de CD do seu cantor(a) ou de sua banda favorito(a). Além disso, os alunos deveriam criar uma frase em inglês, que seria o nome do álbum do artista ou da banda. Essa frase deveria conter os verbos modais do inglês e/ou *tag questions* e deveria ser criativa.

Ao final da primeira aula, os alunos entregariam um esboço da capa do CD, que deveria conter o nome do artista escolhido e a frase que apareceria na capa. A parte artística do trabalho seria feita em casa, para que o trabalho fosse entregue na aula seguinte. Cabe salientar, ainda, que, levando em consideração a Taskonomia criada por Dodge, essa *Webquest* propôs uma tarefa criativa em que os alunos, através do papel de produtores musicais, deveriam desenvolver um produto criativo a partir das suas reflexões e interações durante o processo.



A produtora musical está ansiosa para a ver a capa que vocês irão criar! Para a criação basta seguir os passos que seguem abaixo. Prepare-se e boa atividade!

1. Vá em recursos e veja alguns modelos de capas de CD's com frases em inglês.
2. Escolham a banda ou cantor(a) de sua preferência.
3. Vá em recursos e veja alguns exemplos de músicas que trazem os verbos modais e *tag questions* na própria letra. Dessa forma, você poderá ter algumas ideias para a frase da sua capa de CD.
4. Algumas bandas possuem capas de CD muito criativas e com frases que chamam a atenção. Vá em recursos e assista o vídeo que mostra várias capas criativas dos álbuns dos Beatles!
5. Você sabe em que situações usamos os verbos modais do inglês e *tag questions*? Vá em recursos e estude isso antes de criar sua frase. Lembre-se que a escrita da frase faz parte da sua avaliação.
6. Após a visita nos sites e definição da banda ou cantor(a), elaborem a frase e escrevam na folha de rascunho que será entregue no final da aula.

Ir para a próxima página

Voltar para a página anterior

Voltar ao menu principal

Figura 6: Menu: Processo.
Fonte: Autor do trabalho, 2011.

No processo, encontravam-se todos os passos que os alunos deveriam seguir para procurar sua banda e criar sua frase. Houve um grande cuidado em fazer com que o processo estivesse ligado aos recursos, uma vez que esses se entrelaçam ao longo da atividade. No processo, o aluno deveria dar se conta de que haveria recursos para auxiliá-lo na criação da sua capa de CD e que tais recursos deveriam ser utilizados. Para tanto, foram adicionadas expressões como “Vá em recursos e assista ao vídeo” ou “Vá em recursos e estude isso antes de criar sua frase”, para que os alunos se sentissem “orientados” na execução da sua tarefa.



Recursos

Aqui você encontra o que precisa para fazer a sua capa de CD

Modelos de capas de CD - (clique aqui)

Vídeo que mostra capas criativas de CD's da banda Beatles (clique aqui)

Estudando o uso dos verbos modais do Inglês (clique aqui)

Estudando o uso de Tag Questions (clique aqui)

Exemplos de músicas com os verbos modais

Uso do "should"
 Justin Bieber - That should be me (Clique aqui para ver a letra e ouvir a música)
 The Clash - Should I stay or should I go (Clique aqui para ver a letra e ouvir a música)

Uso do "could"
 Bob Marley - Could you be loved? (Clique aqui para ver a letra e ouvir a música)
 Lady Gaga - So happy I could die (Clique aqui para ver a letra e ouvir a música)

Uso do "must"
 Madonna - You must love me (Clique aqui para ver a letra e ouvir a música)
 Queen - They show must go on (Clique aqui para ver a letra e ouvir a música)

Uso de "Tag questions"
 Carly Simon - You are so vain (Clique aqui para ver a letra e ouvir a música)

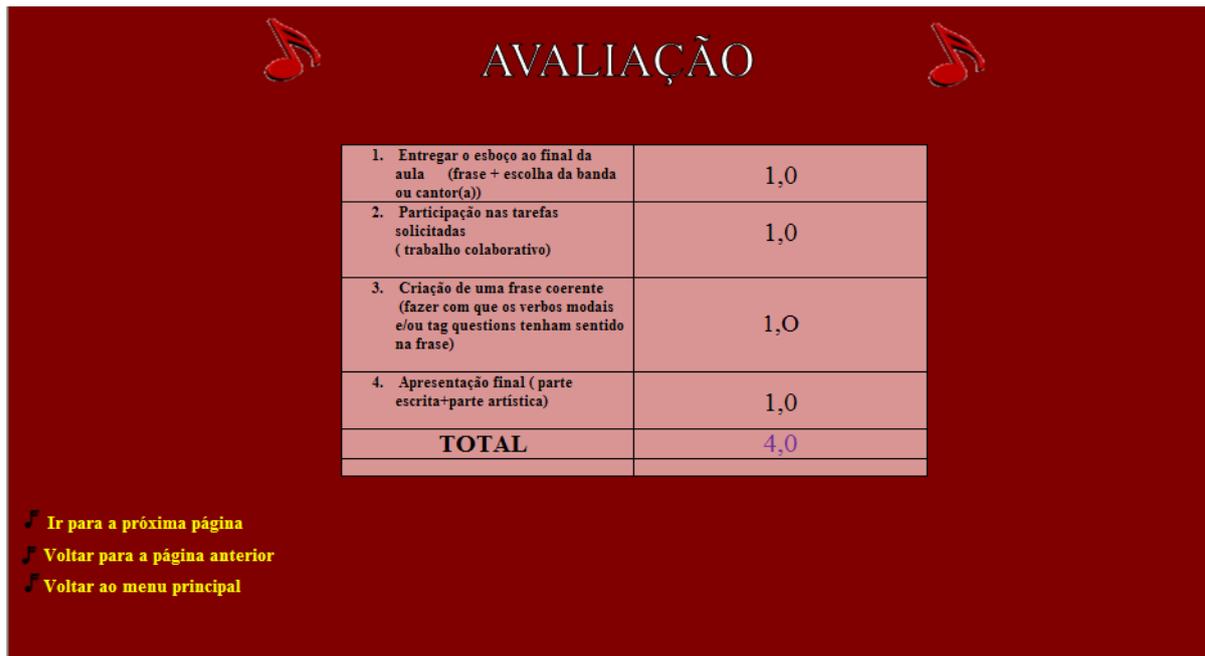
Ir para a próxima página

Voltar para a página anterior

Voltar ao menu principal

Figura 7: Menu: Recursos.
 Fonte: Autor do trabalho, 2011.

Na tela dos recursos, encontravam-se todos os *links* necessários para a execução da tarefa. Nos recursos, os alunos tinham a oportunidade de checar diferentes modelos das capas de CDs e, também, tinham a possibilidade de assistir a um vídeo muito interessante, que mostrava como as capas de CDs dos Beatles eram criadas na época. Além disso, os alunos tinham *links* que os levavam a revisar os verbos modais e as *tag questions*, conteúdos que haviam sido trabalhados na sala de aula. Para que o uso desses pontos linguísticos parecesse mais relevante, foram adicionados também *links* em que os alunos poderiam checar os pontos linguísticos mencionados em uso, ou seja, nas letras de músicas.



AVALIAÇÃO

1. Entregar o esboço ao final da aula (frase + escolha da banda ou cantor(a))	1,0
2. Participação nas tarefas solicitadas (trabalho colaborativo)	1,0
3. Criação de uma frase coerente (fazer com que os verbos modais e/ou tag questions tenham sentido na frase)	1,0
4. Apresentação final (parte escrita+parte artística)	1,0
TOTAL	4,0

🎵 Ir para a próxima página
 🎵 Voltar para a página anterior
 🎵 Voltar ao menu principal

Figura 8: Menu: Avaliação.
 Fonte: Autor do trabalho, 2011.

Na tela da avaliação, os alunos tinham acesso à maneira como seriam avaliados. Essa avaliação foi criada de modo a impedir que os alunos ganhassem nota pelo simples fato de terem entreguem o trabalho. Eles deveriam obedecer a quatro critérios para que a nota máxima (4 pontos) fosse atingida: a entrega do esboço do trabalho, o trabalho em equipe, a utilização dos pontos linguísticos nas frases e a apresentação final. Nesse último, a parte artística do trabalho também seria avaliada.

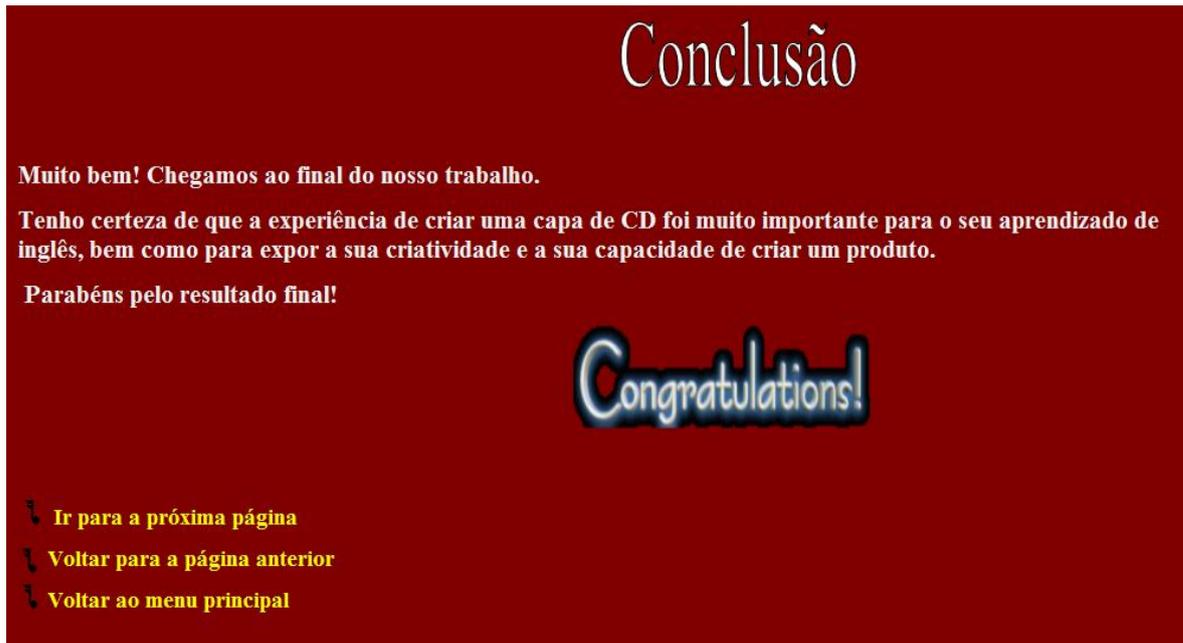


Figura 9: Menu: Conclusão.
Fonte: Autor do trabalho, 2011.



Figura 10: Menu: Créditos.
Fonte: Autor do trabalho, 2011.

A conclusão faz um fechamento do trabalho desenvolvido de modo que os alunos sentissem que a tarefa, além de cumprida, ajudou significadamente no seu aprendizado da língua inglesa.

Nos créditos, foram apresentadas informações sobre o criador da *Webquest*, bem como sobre os sites que foram utilizados na sua criação.

3.3.4 Aplicação e observação da *Webquest*

A aplicação da *Webquest World of music* ocorreu no dia 28 de junho de 2011. Juntamente com a aplicação, foram feitas também as observações do comportamento dos alunos realizavam uma atividade a partir da *Webquest*. Essas observações foram anotadas nas fichas de observação de aula, as quais serão analisadas e discutidas no próximo capítulo.

3.3.5 Entrevistas

As entrevistas ocorreram no dia 29 de junho às 9h20min. Tendo em vista que as entrevistas ocorreram durante o período de aula, não foi possível entrevistar todos os alunos. Foram escolhidos, pela professora, 10 alunos que deveriam ir, em duplas, à biblioteca, para a realização das entrevistas. No total, as entrevistas duraram cerca de 10 minutos cada.

Já a entrevista com a professora ocorreu no dia 5 de julho de 2011 às 10h, na sala dos professores, e teve a duração de 40 minutos.

Após a realização das entrevistas, essas foram transcritas (ANEXO 4) no mês de julho, para que a análise dos dados fosse realizada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Como mencionado no capítulo 1, esta dissertação tem como objetivo geral investigar o impacto da metodologia *Webquest* na sala de aula de língua inglesa. Para tanto, foram feitas entrevistas e observações de aula que nos ajudarão a entender como o trabalho com essa metodologia é visto na opinião dos alunos e professora envolvidos. Além disso, este trabalho se preocupa em averiguar outros aspectos relacionado à utilização de *Webquest*, mencionados nos objetivos específicos.

Tendo em mente que diferentes dados precisam ser analisados, esta análise está dividida em quatro subseções:

- o questionário: aqui serão analisados e discutidos os dados obtidos no questionário, que auxiliaram de maneira significativa no que diz respeito ao contexto tecnológico que os alunos se encontravam;
- a aplicação da *Webquest*: nesta seção, serão analisadas e discutidas as observações feitas, através da ficha de observações, durante a aplicação da *Webquest*;
- o ponto de vista dos alunos em relação à atividade: aqui serão analisados e discutidos os resultados encontrados na entrevista realizada com os alunos, que tinha como foco verificar suas opiniões sobre o uso de *Webquests* na aula de inglês
- o ponto de vista da professora quanto à utilização da *Webquest* na aula de inglês em contexto escolar: nesta última seção, serão analisados e discutidos os dados encontrados a partir da fala da professora durante a entrevista, no que diz respeito à utilização de *Webquests* no ensino e aprendizado da língua inglesa.

4.2 O QUESTIONÁRIO

Mesmo que esta seja considerada uma pesquisa de ordem qualitativa, foi importante averiguar, quantitativamente, a relação dos alunos envolvidos com a

tecnologia. Ademais, era importante saber sobre o uso que eles faziam da sala de computação da escola, para saber se ir ao laboratório para fazer atividades na internet era uma prática comum na turma.

O questionário foi composto de 6 questões de múltipla escolha, sendo que, em algumas, os alunos poderiam marcar mais de uma opção. No total, 32 alunos responderam ao questionário, cuja aplicação, como já fora exposto, ocorreu na sala de aula, antes do horário do recreio.

Cabe salientar, ainda, que os dados apresentados abaixo servem para auxiliar outras ideias que se desenvolvem durante a pesquisa.

Em relação à questão 1, que busca identificar as tecnologias que os alunos possuem em casa, foram obtidos os seguintes resultados:

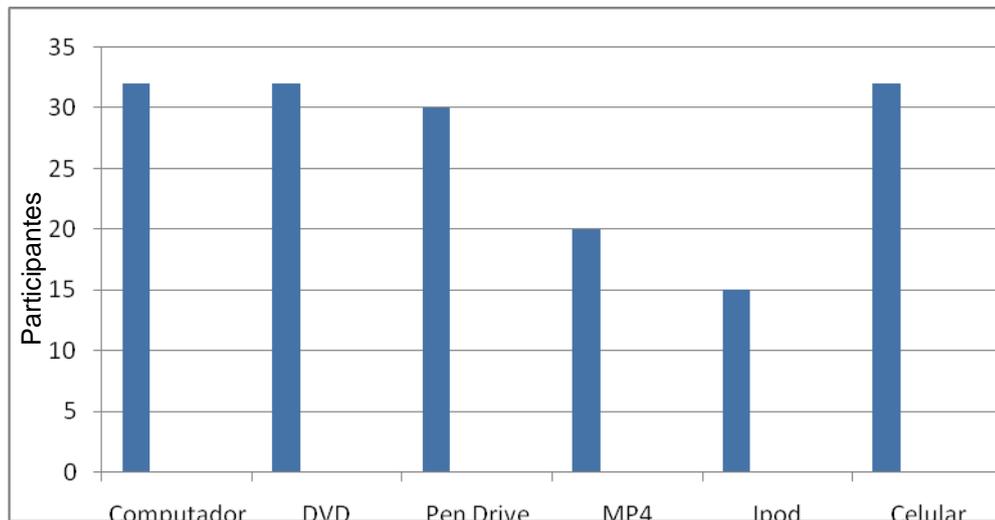


Gráfico 1: Tecnologias que os alunos possuem em casa.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Analisando o gráfico acima, percebemos que os alunos envolvidos na pesquisa utilizam várias ferramentas tecnológicas. Dentre elas se destacam o computador, o DVD e o celular. De maneira geral, esses resultados apontam que os alunos envolvidos na pesquisa são alunos inseridos no mundo tecnológico e que, por fazerem parte desse mundo, provavelmente, sabem lidar com a internet. É nesse sentido que os resultados desse gráfico colaboram com a pesquisa, uma vez que participar de uma atividade através de uma *Webquest* requer um domínio básico do computador e das ferramentas que a internet oferece.

Em relação à pergunta 2, que perguntava sobre o local de uso da internet, foram obtidos os seguintes resultados:

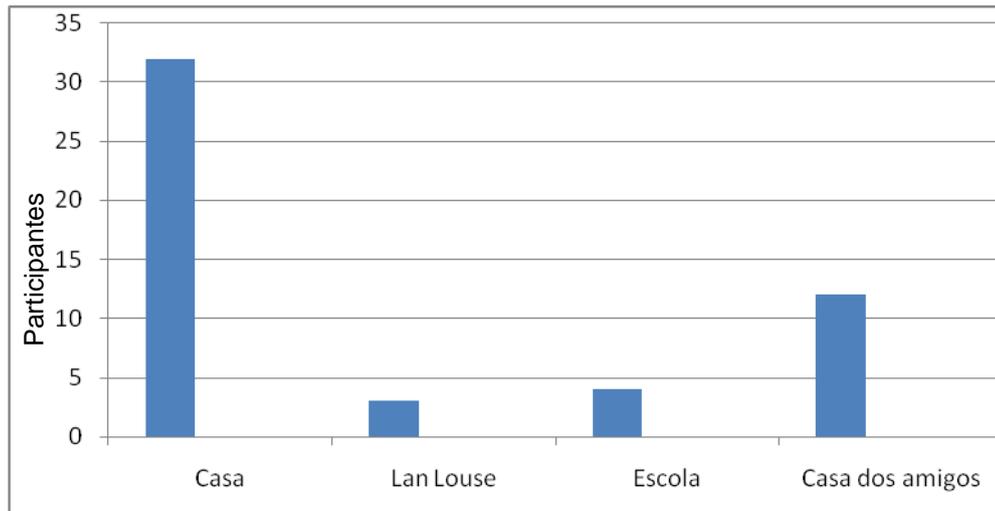


Gráfico 2: Local de uso da internet.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Este gráfico traz informações importantes, uma vez que mostra os locais a partir dos quais os alunos costumam acessar a internet. Podemos notar que todos os alunos acessam a internet em casa e que alguns ainda acessam em outros lugares, como na casa dos amigos, por exemplo. Esses resultados mostram que todos os alunos possuem acesso à internet em suas casas e, assim como no gráfico anterior, passam-nos a ideia de que lidar com a internet já é algo que faz parte do dia-a-dia deles. Os resultados deste gráfico, assim como os resultados do anterior, podem parecer um tanto óbvios, mas, mesmo vivendo essa revolução tecnológica, antes de iniciar a pesquisa, era preciso entender como os alunos lidavam com os aparatos tecnológicos e com a internet, uma vez que estaríamos aplicando uma atividade nesse contexto.

A questão 3 buscava averiguar os principais motivos que levavam os alunos a utilizar a internet:

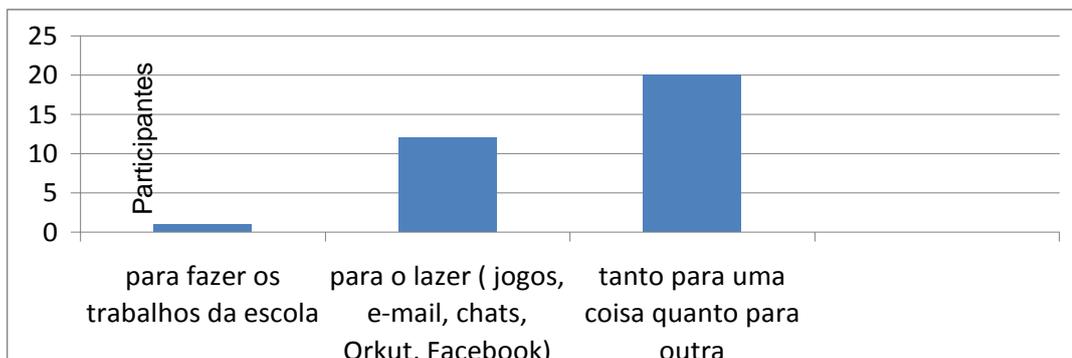


Gráfico 3: Motivos que levam os alunos a utilizar a internet.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os resultados obtidos no gráfico acima nos fazem entender melhor sobre os principais motivos que levam os alunos a utilizar a internet. Dos 32 alunos que responderam ao questionário, a maioria respondeu que a internet serve tanto para fazer os trabalhos da escola quanto para o lazer. Esses dados são importantes, pois, além do lazer que a internet proporciona, os alunos parecem estar cientes da gama de informações existentes na rede e a importância dessas para seus estudos e realização de tarefas. A atividade *Webquest* envolve muita pesquisa e esses dados revelam que os alunos realmente pesquisam. Entretanto, essas pesquisas realizadas pelos alunos, provavelmente, são pesquisas aleatórias e não orientadas, ao contrário do que representa a *Webquest*.

No que diz respeito à questão 4, em que os alunos deveriam responder sobre a frequência com que os professores os levam para a sala de computação da escola, obtivemos os seguintes resultados:

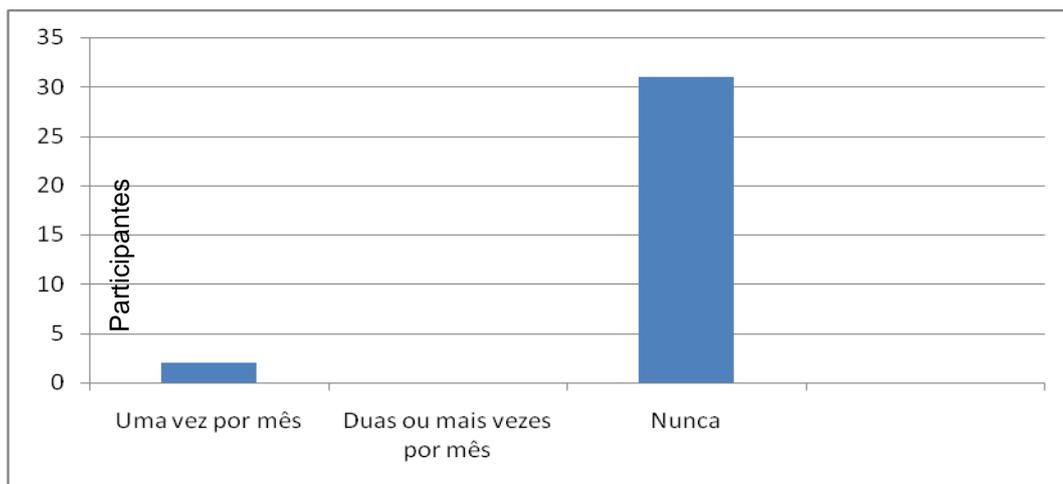


Gráfico 4: Frequência de uso do computador na escola.
Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Os resultados desse gráfico nos mostram que ir ao computador da escola para a realização de tarefas não é uma prática comum na turma. Dos 32 alunos que responderam ao questionário, apenas 1 respondeu a opção “uma vez por mês”. A partir desses dados, percebeu-se que a atividade com *Webquest* seria algo totalmente atípico no dia-a-dia daqueles alunos, já que a atividade seria realizada em uma das salas de computação da escola.

A pergunta 5 buscava averiguar o principal meio de comunicação que os alunos usavam para se manter informados:

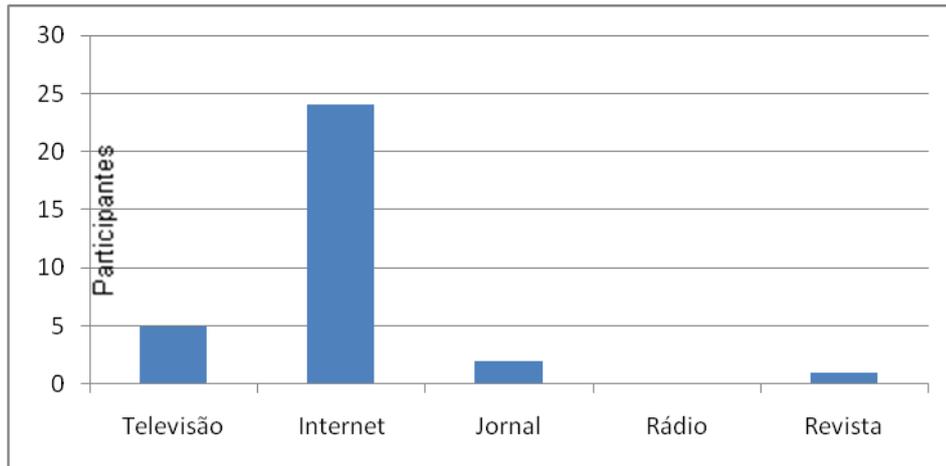


Gráfico 5: Principal meio de comunicação utilizado pelos alunos.
Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Esses resultados nos mostram que a internet, na opinião dos alunos entrevistados, é a maior fonte de informações. É na rede que a maior parte dos alunos se mantém informada sobre o que ocorre na sua cidade, no país e no mundo inteiro, fazendo com que outros meios de comunicação, como a televisão, o jornal impresso, o rádio e a revista fiquem em segundo plano.

Com relação à pergunta de número 6, que buscava verificar os assuntos sobre os quais os alunos mais gostavam de falar, foram obtidos os seguintes resultados:

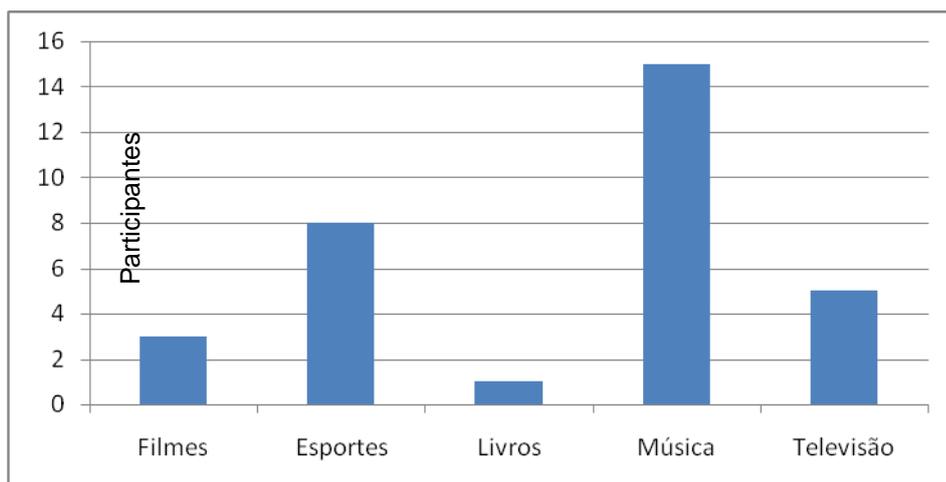


Gráfico 6: Assuntos sobre os quais os alunos mais gostavam de falar.
Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Como mencionado no capítulo anterior desta dissertação, a última pergunta do questionário visava à escolha de um tema que servisse de pano de fundo para a *Webquest*. De acordo com o gráfico acima, verificou-se que o tema música foi o

mais respondido pelos alunos e, portanto, foi esse o tema da *Webquest* intitulada *World of music*.

4.3 A APLICAÇÃO DA WEBQUEST

A aplicação da *Webquest* ocorreu no turno da manhã, entre às 9h20min e 10h. Assim que os alunos entraram na sala de computação, a professora pediu que eles ficassem em duplas e que cada dupla ficasse frente a um computador. A atividade iniciou por volta das 9h30min, uma vez que a professora levou alguns minutos para acalmar os alunos e organizá-los nas duplas. Logo após, a professora explicou como a atividade seria desenvolvida e leu todos os passos da *Webquest*, encontrados na página inicial, para os alunos. Durante a fala da professora, verificou-se uma curiosidade muito grande por parte da turma. Ao ouvirem a explicação da tarefa, os alunos faziam comentários do tipo “*Nossa, nós vamos criar uma capa de CD*”, “*Vamos escolher aquela banda, cara*”, “*Ahh, tenho uma ideia para a nossa capa*”. Esses comentários mostram a vontade inicial de querer participar da atividade, bem como a importância da tarefa. A tarefa, naquela situação, foi primordial para que esse sentimento de “querer mergulhar na atividade” viesse à tona, e esse argumento encontra respaldo nas palavras de Barato (2004), que acredita ser a tarefa a parte mais importante da *Webquest*.

Após todas as explicações, a professora deixou que os alunos navegassem pela *Webquest* e realizassem a tarefa. Observando a interação dos alunos nas duplas, verificou-se que eles não estavam trabalhando individualmente. As duplas estavam engajadas e motivadas com a atividade, e notou-se um espírito de equipe entre os integrantes, como evidenciam as seguintes falas: “*O que tu achas da banda Eminem?*”, “*Temos que usar um must ou should, não esquece*”, “*Olha que legal se a gente fizer assim.*” Tais manifestações mostram que o espírito de equipe estava instaurado entre as duplas, o que corrobora a ideia do trabalho coletivo previsto para atividades *Webquest*. Além disso, foi possível notar que, nas duplas, havia bastante discussão e tomada de decisões quanto à criação da capa do CD e dos pontos linguísticos a serem utilizados. Esse tipo de interação, na visão de Boa Vida e Ponte (2002, p. 2), “possibilita uma aprendizagem mútua, que permite ao aluno ir além do seu ponto de vista, criando, assim, melhores condições para que a aprendizagem ocorra com êxito.”

Um fato muito interessante que ocorreu é que os alunos não só estavam motivados a fazer suas capas de CD, mas também estavam motivados a saber como seria a capa das outras duplas. Durante o processo, muitos alunos se levantavam para ver como estava ficando o trabalho do colega e questionavam “*Como está ficando a capa de vocês?*”, “*Deixa eu ver? Que frase?*”, “*Alguém vai fazer You must be loved?*”. Essa interação, que foi além das duplas estabelecidas, mostra que a turma como um todo estava engajada na atividade, já que a curiosidade de saber como estava o trabalho do outro ultrapassava as interações da própria dupla.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo e/ou cooperativo, apontado por Kemczinski; Marek; Hounsell; Gasparini (2007, p.12), verificou-se que ambos ocorrem no processo de construção de conhecimento numa *Webquest*. Isso se dá devido ao fato de que, durante o processo, as duplas foram ao encontro das características de um trabalho cooperativo e também colaborativo. No que diz respeito ao primeiro, percebeu-se que os integrantes das duplas se sentiam responsáveis pelo sucesso da tarefa, e era notório o trabalho em equipe. Como a tarefa previa que eles tivessem papéis - no caso, de produtores musicais -, os alunos encararam a tarefa como tal, e se percebia o engajamento de cada um para que a dupla alcançasse o objetivo final. Em algumas duplas, foi possível notar o trabalho cooperativo através de frases como “*Tá, eu vou pensando na frase e tu vais olhando as capas, tá?*”. Essa fala demonstra que cada um fará a sua parte no trabalho, de modo que, ao final, as partes unidas formem o produto. Ademais, essa fala vai ao encontro das ideias de Maturana e Varela (2002), Fiorentine (2001) apud Kemczinski, Marek, Hounsell, Gasparini (2007), os quais entendem a cooperação como uma divisão de trabalhos em que cada um faz sua parte para resolver um problema.

Ao mesmo tempo, foram observadas características de um trabalho colaborativo, uma vez que, em muitas duplas, seus componentes estavam pensando “juntos” em como criar a frase e a capa de CD. Percebeu-se que, nessas duplas, os colegas se ajudavam com explicações sobre o uso de modais na criação da frase. Além disso, as duplas estavam trabalhando na construção do produto de forma que toda a reflexão para a criação ocorresse de forma conjunta, ou seja, não foi um trabalho em que cada um fez sua parte, mas, sim, um trabalho no qual os alunos colocaram a “mão na massa” ao mesmo tempo, através de reflexões, indagações e

ajuda mútua. Nesse sentido, vale lembrar a tabela conceitual de Panitz (1996), que apresenta o trabalho colaborativo através do suporte mútuo, da indagação e da reflexão entre os indivíduos.

De maneira geral, então, percebeu-se que as duplas fizeram uso do trabalho colaborativo e cooperativo (KEMCZINSKI, MAREK, HOUNSELL, GASPARINI, 2007; PANITZ, 1997). Algumas faziam mais uso do primeiro e outras do segundo, mas havia duplas que pareciam misturar os dois. Dependendo do momento da criação da capa de CD em que eles estavam, o trabalho colaborativo parecia ter mais força; já em outros momentos da execução da tarefa, o trabalho cooperativo entrava em ação. Por exemplo, no momento da criação da capa do CD, percebeu-se que, em algumas duplas, um componente checava os sites em “recursos”, que traziam várias capas, enquanto o outro componente já ia criando a capa no Word. Já no momento de escolha do modal e ou *tag question*, percebeu-se que algumas duplas trabalhavam juntas na construção da frase.

Dessa forma, a ideia de Dodge quanto ao trabalho cooperativo na utilização de *Webquests* é corroborada. Entretanto, podemos dizer que o trabalho colaborativo também se fez presente na construção do conhecimento através de uma *Webquest*, fazendo com que este estudo adote a perspectiva mais ampla apontada por Kemczinski; Marek; Hounsell; Gasparini (2007), os quais acreditam na relação existente entre aprendizagem cooperativa e colaborativa, uma vez que as duas se complementam nos trabalhos em grupo. No caso da *Webquest*, verificou-se que os alunos demonstraram durante a aplicação os dois tipos de aprendizagem, de modo que as duas viessem a contribuir para a conclusão da tarefa.

Ainda durante a execução das tarefas, foi possível notar que os alunos estavam utilizando o “*input*” que a *Webquest* trazia, através dos sites disponibilizados para aprimorar seus conhecimentos sobre os verbos modais e *tag questions*, uma vez que interagiam com os colegas e com a professora sobre a utilização dessas estruturas linguísticas na criação da frase. Como afirma Barato (2004), “não é um elemento isolado que faz a obra. O conhecimento é resultado do compartilhamento de informações e atos de cooperação.” Além disso, os alunos pareciam motivados com a atividade, já que a tarefa era motivadora e exigia a criatividade da dupla. Nesse sentido, cabe lembrar as palavras de Valente (1996), as quais dizem que a aprendizagem de fato acontece se o aluno constrói um objeto de seu interesse, algo que faça parte da sua realidade.

A tarefa proposta pela *Webquest World of music* fez com que os alunos se envolvessem a fim de montar o produto final. Ademais, percebeu-se que os sites disponibilizados foram utilizados pelas duplas e as informações neles contidas eram discutidas com o intuito de construir conhecimento e colocá-lo em prática na capa de CD. É claro que devemos salientar que os pontos linguísticos que a *Webquest* propunha já haviam sido trabalhos previamente na sala de aula, fazendo com que a atividade fosse também vista como uma revisão do conteúdo trabalhado, mas de forma que esse conteúdo fosse estudado de uma maneira mais autêntica e significativa. Ainda no que diz respeito à navegação nos sites, notou-se que muitos alunos estavam agitados com a ideia de fazer a capa do CD e não navegaram nos sites que se encontravam em “Recursos”. Isso talvez tenha acontecido devido ao fato de que eles já sabiam fazer bom uso de *tag questions* e verbos modais; todavia, seria importante que a professora orientasse nesse sentido, o que não aconteceu.

Com relação ao papel da professora durante a aplicação, notou-se que ela auxiliava as duplas e chamava a atenção daquelas que pareciam estar trabalhando de forma mais lenta. Em momento algum a professora controlou os alunos quanto à execução da atividade. Muito pelo contrário: a professora mediava o processo de construção do conhecimento, interagindo e questionando os alunos através de frases como: “*E aí, Roberto, como está ficando o trabalho de vocês?*”; “*Não esqueçam que devem entregar o nome da banda e a frase até o final da aula*”. Logo, percebe-se aqui um professor que participa do processo juntamente com os alunos mediando significados e conceitos.

Muitos alunos perguntavam “*Quais são os modais mesmo, prof?*”, e ela respondia através de exemplos e, ainda, pedia aos alunos para checarem, sobre a utilização dos modais, nas letras de músicas na seção “Recursos”. Temos, aqui, um professor que orientou e facilitou todo o processo de construção da capa do CD, sendo este considerado um professor mediador na concepção de Sponholz (2003), segundo a qual, para ser mediador, o professor necessita agir para garantir a incorporação do conhecimento e das informações, ou seja, o professor deve estar no “meio” da ação de educar. A professora andava pela sala de aula e conversava com cada dupla sobre a frase e a capa de CD, estimulando-as à construção da frase e também instruindo-as a como fazer a parte criativa da capa. Nesse sentido, a atitude da professora estava corroborando com a ideia de Moran (1995), para quem

o professor é o estimulador da curiosidade, estimulando informação em conhecimento e conhecimento em saber.

Ao trabalhar com *Webquest*, é necessário que o professor assuma essa postura de mediador no processo, desafiando o aluno a construir conhecimento através da navegação e da exploração dos sites disponibilizados. De acordo com Almeida (1999), o professor deve ainda fazer com que, durante o processo, o aluno crie e recrie; organize e reorganize na elaboração de alguma atividade, ou, como no caso, de algum produto. Ainda segundo o autor, o professor não deve esquecer de exercer a sua autoria. Percebeu-se que, durante a atividade, a professora, por alguns momentos, deixou-se levar pela agitação da turma em criar a capa e a frase do CD, esquecendo de explicar com mais detalhes os passos da *Webquest*. Mesmo que essa tenha lido todos os passos no início da aula, alguns alunos estavam com dúvidas, afinal, era a primeira vez que estavam fazendo uma atividade *Webquest*.

Nesse tipo de situação, é importante que o professor entenda que a *Webquest* é um tipo de atividade em que o professor, sendo o mediador, deve procurar responder às dúvidas dos alunos, por mais simples que pareçam ser. Abar e Barbosa (2001) afirmam que, em atividades *Webquest*, “o professor deve procurar entender como ocorre o processo de aprendizagem, quais as suas dificuldades e quais as melhores estratégias para ajudar os alunos.” Entretanto, cabe ressaltar que a experiência de trabalhar com *Webquest* era também algo novo para a professora, o que, talvez, possa ter provocado nessas dúvidas e questionamentos.

Finalizando a análise das observações, notou-se que a metodologia *Webquest* vai ao encontro da pedagogia de projetos, uma vez que o desenvolvimento dessa atividade na sala de aula apresentou características semelhantes às de um projeto (VENTURA, 2002). Verificou-se que os alunos, a partir da tarefa, se engajaram no processo de “produzir” um produto, de pesquisar e criar algo de seu interesse. Nesse sentido, Prado (2003) afirma que, na pedagogia de projetos, os alunos aprendem no processo de produzir, de levantar dúvidas e reconstruir conhecimento. Além disso, observando o desempenho dos alunos durante a atividade, foi possível verificar as redes que fazem com que a condução da pedagogia de projetos seja criada (LATOURE, 1993 apud VENTURA, 2002). A *problematização* aconteceu quando a professora explicou sobre a tarefa da *Webquest*, pois foi a partir desse momento que os membros da equipe começaram suas primeiras interações e formulação de ideias. A “instalação da rede” ocorreu

logo após a problematização, já que os alunos já sabiam o objetivo a ser alcançado e estavam cientes de que o trabalho coletivo fazia parte da tarefa. Foi na *instalação da rede* que os alunos se inteiraram sobre o seu papel da atividade e se mobilizaram para a execução da atividade.

Juntamente com a instalação da rede, observou-se, também, a *difusão das informações*. Tal difusão foi percebida, uma vez que, sabendo da tarefa, algumas duplas foram diretamente checar na *Webquest* os sites disponíveis. A partir dessa checagem de informações, os membros das duplas negociavam informações, tiravam dúvidas com o colega da dupla e, ainda, questionavam a professora. Foi nesse momento que a construção do conhecimento parecia estar sendo desenvolvida. Ademais, percebeu-se, nesse momento, o “engajamento dos atores”, já que os alunos estavam animados e entusiasmados com a tarefa em si. Por gostarem de música e por estarem realizando, na aula de Inglês, uma atividade que previa a criação de um produto de sua própria autoria, em que eles estariam sendo produtores musicais, os alunos se mobilizaram para que o objetivo fosse alcançado.

Cabe salientar que a atividade em si causou certa disputa entre as duplas, pois cada uma queria fazer a melhor capa e a melhor frase. Isso fez com que os alunos interagissem não somente entre si, mas também com os outros colegas, e muitos até davam sugestões no trabalho do outro, fazendo com que este repensasse e até mudasse a sua frase. Pensando na pedagogia de projetos, podemos dizer que, aqui, houve o *alongamento da rede*, uma vez que a atividade não aconteceu somente dentro das duplas: houve, também, a implicação de outros parceiros.

Pensando, de maneira geral, nos aspectos negativos durante a aplicação, pode-se dizer que não houve, em nenhum momento, algo de negativo que atrapalhasse de maneira significativa o andamento da atividade. Foi possível verificar que, em algumas telas de computador, a página da *Webquest* estava desconfigurada. Isso causou certo desconforto nos alunos, uma vez que os links de “ir para próxima página” e “voltar para o menu principal” não apareciam na tela principal. Isso acabou dificultando a navegação dos alunos pela *Webquest*, mas não fez com que a atividade não pudesse ser realizada.

4.4 O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À WEBQUEST

Essa etapa da pesquisa busca identificar as percepções dos alunos quando o assunto é a utilização de *Webquests* na aula de língua inglesa. A literatura aponta que essa atividade propicia a aprendizagem de uma forma mais dinâmica e autêntica através da internet. Mas o que os alunos pensam disso? Ao mesmo tempo, essa etapa busca verificar, nas falas dos alunos, a preferência de aprendizagem em termos de trabalho em grupo. A importância do trabalho coletivo também é algo enfatizado pela literatura, mas será que os alunos gostam de dividir e socializar informações? Durante a entrevista, algumas perguntas-chave foram feitas para que se pudesse fazer uma análise mais detalhada:

- a. O que vocês acharam de uma atividade *Webquest* na aula de Inglês? Por quê?
- b. O que vocês acharam da tarefa de montar uma capa de CD com uma frase em Inglês?
- c. Como foi a navegação de vocês na *Webquest*? Vocês entraram nos sites que havia lá?
- d. Como foi trabalhar em duplas? Vocês gostaram?

Analisando as respostas dos alunos no que tange à primeira pergunta, verificou-se que o trabalho com *Webquest* na aula de língua inglesa foi bastante positivo. Na fala da primeira dupla, podemos notar que, por ser uma atividade que nunca havia sido utilizada antes, a *Webquest* foi interessante pelo simples fato de ser “diferente”.

“A gente gostou. A gente não costuma fazer esse tipo de atividade, é bem raro.” (Aluno 1)

*“A gente nunca tinha visto uma *Webquest* e foi legal.”* (Aluno 2)

As outras duplas também responderam à primeira pergunta no mesmo sentido da resposta do aluno 1, mas apontaram outras características que fizeram da *Webquest* uma atividade legal e diferente.

*“É muito legal sair da sala de aula. A *Webquest* é um trabalho bem diferente.”* (Aluno 3)

“É um trabalho bem diferente. Geralmente a gente faz trabalho escrito e esse foi mais produzindo.” (Aluno 4)

“Boa, porque a gente pode conversar com o colega para criar. Foi também uma chance da gente mostrar nosso gosto musical.” (Aluno 5)

“Foi bom porque a gente sempre aprende inglês com músicas.”
 (Aluno 6)
“Foi legal porque foi na informática.” (Aluno 7)
“Eu achei legal porque na informática é mais interativo, lidar com o computador que hoje em dia é o que a gente bastante usa.” (Aluno 8)

Ao analisar essas respostas, é importante pensar no resultado do gráfico 4, apresentado ainda nesse capítulo. O gráfico mostrou que os alunos não costumam fazer trabalhos na sala da informática e, ao entrevistá-los, pôde-se verificar que, por ser a *Webquest* uma atividade mais dinâmica, que envolve o uso do computador e o “sair da sala de aula”, os alunos viram-na como algo diferente, algo inovador. Além disso, através da resposta do aluno 10 e do resultado do gráfico 1, percebe-se a importância do computador na vida dos alunos, mas essa ferramenta, por sua vez, não está sendo utilizado de maneira significativa na escola.

Ademais, ao analisarmos as respostas dos alunos 5 e 6, perceberemos que a questão da “música” como pano de fundo para a atividade foi fator de extrema relevância. O aluno 5 demonstra, na sua resposta, que através da atividade *Webquest*, eles tiveram a “chance” de mostrar seus gostos musicais. Além disso, percebe-se, na fala do aluno 6, que há uma ligação significativa na visão deles entre o aprender inglês por meio da música.

Ao analisar as respostas da segunda pergunta, foi possível verificar que a tarefa da *Webquest World of music* foi considerada relevante e divertida na opinião dos alunos:

“Foi muito legal e fácil. Porque a gente tinha que usar os verbos modais do inglês, eu to bem acostumada com eles.” (Aluno 3)
“Foi legal. Tínhamos que fazer a frase em inglês e ser criativo ao mesmo tempo.” (Aluno 6)
“Legal porque a gente nunca fez algo parecido. A tarefa de montar uma capa de CD foi fácil porque a gente gosta de música.” (Aluno 8)

Percebe-se, nessas respostas, que a tarefa foi a “alma da *Webquest*”, como já mencionado por Barato, conforme se expôs no capítulo anterior. Talvez, as respostas dos alunos tenham sido positivas devido ao fato de que a música é algo que faz parte da vida deles, ou seja, a tarefa propunha algo relacionado ao contexto dos alunos. Não somente relacionado ao contexto da vida deles, mas também ao contexto linguístico em que eles se encontravam. Cabe salientar que essas ideias vão ao encontro do que Abar e Barbosa (2008) dizem sobre a pedagogia de projetos sob a perspectiva da *Webquest*. Na opinião das autoras, as atividades com

Webquests possibilitam que a prática educativa se torne mais dinâmica e contextualizada. Ainda para elas, essas práticas levam em consideração o potencial dos alunos. No caso da *Webquest World of music*, o potencial dos alunos seria checado pela criação da frase e da criatividade na criação da capa. Na resposta do aluno 6, essa ideia nos parece bem clara.

Ao darem seu posicionamento sobre a terceira pergunta, os alunos comentaram ter entrado nos sites disponibilizados pela *Webquest*, e apenas uma dupla comentou não ter navegado através deles:

“Não! Nós fomos direto na banda que a gente queria.” (Aluno 1)

“Eu entrei nos sites e gostei das letras de música.” (Aluno 3)

“Entramos e assistimos aos vídeos. Depois procuramos direto pela nossa banda para criar a frase.” (Aluno 5)

“Entramos pra ver algumas capas.” (Aluno 8)

“A gente escutou também as músicas dos links.” (Aluno 9)

Pela observação dessas respostas, podemos ver que os alunos navegaram pelos sites; tanto aqueles que dispunham de música e vídeo quanto aqueles que apresentavam diversas capas de CD. Nota-se aqui que os sites relacionados à criação da frase e da originalidade da capa foram bastante navegados, entretanto, fica uma incógnita: os sites que dispunham de informações sobre os verbos modais e *tag questions* foram utilizados de maneira significativa?

Nesse sentido, cabe salientar também que a atividade da *Webquest World of music* não serviu como uma apresentação do conteúdo, mas sim como uma revisão do que já havia sido estudado. Talvez por isso, esses sites não foram tão bem explorados. Como foi visto no referencial teórico, é importante que toda *Webquest* possua uma tarefa em que as informações provenientes da internet se transformem em conhecimento. No caso da *Webquest World of music*, o conhecimento deveria ser transformado, mas de modo que os alunos entendessem os verbos modais e *tag questions* a partir de textos autênticos como as músicas e capas de CDs que os sites dispunham. O ponto linguístico já havia sido estudado em aula, mas não de uma forma criativa e autêntica.

Ainda em relação a essa pergunta, é preciso dar especial atenção ao comentário do aluno 1, que diz não ter navegado pelos sites. Podemos aqui fazer uma ligação com o que fora observado na aplicação. Muitos alunos pareciam

agitados e foram direto procurar por sua banda preferida, sem perceber que havia vários sites que os ajudariam na realização da tarefa.

Ao serem perguntados sobre a experiência de trabalhar em duplas, os alunos demonstraram gostar de trabalhar dessa forma:

“Boa. A gente junta as ideias e sai mais coisa.” (Aluno 1)

“Foi bom. Em duplas cada uma tem um pensamento e a gente vai juntando e às vezes fica melhor do que se tivesse trabalhado individual.” (Aluno 2)

“Foi bom. Porque um aprende e ajuda o outro.” (Aluno 6)

“Bom. Em duplas se tem mais ideias.” (Aluno 7)

“Dá pra dividir e juntar as ideias.” (Aluno 8)

“A gente interage um com o outro.” (Aluno 10)

Fica evidente que os alunos gostam de trabalhar em duplas, uma vez que esclarecem em suas respostas os benefícios que esse tipo de trabalho proporciona. Na resposta dos alunos 1, 2 e 3, percebemos que, no ponto de vista deles, a junção das ideias faz com que o trabalho seja mais rico. Esse argumento encontra respaldo nas ideias de Boa Vida e Ponte (2002), os quais acreditam que, no trabalho em equipe, os integrantes “reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir” (BOA VIDA e PONTE, 2002, p. 2). Além disso, o aluno 5 comenta a questão da interação, que é o ponto-chave para que o trabalho em equipe aconteça, uma vez que, para Vygotsky (1989), é através das trocas sociais que o conhecimento é construído. Cabe ressaltar ainda que, na resposta do aluno 6, fica clara a questão do ajudar o outro no trabalho em equipe. Isso remete à ZDP, a qual faz com que o aluno que sabe menos aprenda com o aluno que sabe mais.

Além das 4 perguntas-chave utilizadas na entrevista, outras perguntas também foram feitas a partir do que os alunos falavam. Apesar de não ser um dos objetivos desse trabalho, a algumas duplas foi feita a pergunta: “E vocês acham que se aprende inglês através dessa *Webquest*?” Abaixo as respostas dos alunos:

“Sim, até porque eu escuto muito essa banda e eu prendo muito com as letras.” (Aluno 8)

“Não que eu aprenda, mas tem muita coisa que eu consigo entender através da música. Onde eu mais aprendo inglês é nos vídeos do Youtube.” (Aluno 9)

“Dá. Na música a gente já pode aprender também...” (Aluno 10)

Pode-se perceber, a partir da observação dessas falas, que a *Webquest World of music* veio a contribuir com o aprendizado de inglês dos alunos. Entretanto,

nota-se que esse aprendizado, na opinião deles, está estritamente ligado ao tema música e aos vídeos disponíveis no Youtube. Dessa forma, é importante pensar que a multimodalidade presente em uma *Webquest* pode facilitar e motivar o aprendizado. É claro que o tema música ajudou que vídeos, imagens e letras de músicas fossem explorados, mas cabe salientar que vídeos e imagens estão por todo lugar e fica claro, nas respostas dos alunos, que os vídeos devem merecer atenção especial quando o assunto é aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao aprendizado da língua inglesa.

A próxima seção dará conta de analisar e discutir o ponto de vista da professora quanto à utilização da metodologia *Webquest* na aula de inglês.

4.5 A UTILIZAÇÃO DE *WEBQUEST* NA AULA DE INGLÊS A PARTIR DO PONTO DE VISTA DA PROFESSORA

Esta etapa da pesquisa buscou averiguar a opinião da professora no que diz respeito à utilização de *Webquest* na aula de inglês. É importante salientar que a professora nunca havia lido nada sobre *Webquest*, ou seja, foi uma experiência nova não só para os alunos, mas para ela também. Logo no início da entrevista, foi feita uma pergunta sobre sua trajetória como professora de inglês, pois era preciso entender o contexto em que ela se encontrava e suas experiências passadas com o ensino da língua. Após, foi feita uma pergunta, que buscava averiguar a relação da professora com as tecnologias no ensino de LE. Era importante saber, antes de falar sobre a *Webquest* em si, qual era a sua opinião sobre o assunto e qual a importância das tecnologias no ensino de línguas. Pôde-se verificar, de maneira geral, que a professora acredita no potencial das tecnologias quando o assunto é ensino e aprendizagem de línguas:

“Acho que é bastante produtivo. É um auxílio enorme para o professor.” (Márcia)

Entretanto, a utilização dessa metodologia na sala de aula é um desafio, na opinião dela. É sabido, através da literatura, que as tecnologias não atrapalham o ensino; pelo contrário, potencializam o trabalho do professor na sala de aula. Segundo Moran (2001), o professor só tem a potencializar o seu trabalho com o advento das TICs, já que pode ampliar sua visão pedagógica. Todavia, é importante

pensar no professor que está na sala de aula, que não está acostumado a utilizar a internet ou aparelhos tecnológicos. Atualmente, essa prática já é mais comum, mas, mesmo assim, nota-se um certo desconforto ou receio na utilização de tecnologias na sala de aula. A professora comenta estar acostumada com aparelhos tecnológicos como computador e televisão, por exemplo. Mas confessa que, quando teve que trabalhar com uma lousa digital, sentiu-se um tanto desafiada:

*“Na verdade, das tecnologias, o meu uso maior foi aqui na escola. No cursinho eu usava a TV, o uso do computador, depois o DVD. Enfim, mas não tem esse desafio tão grande da lousa digital, do quadro interativo. Então, o meu maior desafio foi e está sendo aqui na escola porque muitas vezes tu pensas em alguma coisa, mas tu tem que pensar no tempo da aula. Quanto tempo da tua aula tu vai usar da tua aula só para ligar e para preparar, para entrar na internet. Às vezes dá problema, mas é sempre um desafio muito grande.”
(Márcia)*

Fica explícito, na fala da professora, que esse desafio realmente existe e parece estar relacionado com o tempo da aula. Em conversa informal, a professora comentou que possuía duas aulas na semana por turma, cada aula com apenas 45 minutos. Talvez, o maior desafio aqui seja o fato de que se “perde” tempo na organização do aparelho tecnológico, no caso a lousa digital. A professora ainda comenta que a lousa é bastante produtiva nas revisões de conteúdo e, ainda, deixa claro que se interessa pelo trabalho coletivo através das tecnologias:

“Eu gosto muito de trabalhar com a lousa principalmente quando eu faço as revisões de provas, porque aí dá para tu preparares um exercício onde o próprio aluno vai interagir contigo na sala de aula. Eles vão respondendo junto com o quadro. Não é só aquela coisa do papel, do responder e do corrigir. É algo que se faz junto coletivamente e depois eu entrego o produto final para eles para que eles possam estudar. Então é legal.” (Márcia)

Ao ser questionada sobre a *Webquest* na aula de língua inglesa, a professora demonstra, primeiramente, que ficou muito curiosa sobre a atividade. Nesse sentido, comenta que o que mais lhe chamou a atenção foi a curiosidade que a *Webquest* provocou nos alunos. Na opinião dela, os alunos se engajaram tanto na atividade que, na aula seguinte, faziam comentários sobre a capa de CD que estavam sendo desenvolvidas:

“Eu achei fantástica a forma como eles trabalharam. Eles se engajaram, na sua grande maioria eles se engajaram no trabalho, no projeto, gostaram. Na aula seguinte eles vieram me dizer: ‘professora, a capa do meu CD está ficando muito massa’. Eu achei fantástico.” (Márcia)

Na fala da professora, podemos perceber novamente a questão do engajamento, que encontra respaldo na pedagogia de projetos (LATOURET, 1993 apud VENTURA, 2002). Cabe salientar que o tipo de comentário que os alunos fizeram para a professora na aula seguinte foi igualmente observado durante a aplicação. Além disso, não podemos esquecer que a tarefa, que visava à produção de uma capa de CD, foi fator primordial para que esse tipo de comentário ocorresse.

No que diz respeito à transformação da informação proveniente da internet em conhecimento, a professora se mostra envolvida e motivada com a questão de adquirir conhecimento através dos sites que a web proporciona. Na visão da professora, o uso orientado da internet é muito importante para que os alunos não fiquem navegando muito por sites que não possuem credibilidade. Ademais, salienta que o professor pode interceder nesse uso orientado da internet, na intenção de verificar se os alunos estão trabalhando corretamente. A questão do professor mediador foi discutida no referencial teórico e cabe lembrar aqui que o professor, ao lidar com *Webquests*, é o responsável por mediar a experiência (ABAR E BARBOSA, 2008). Além disso, a professora revela querer fazer um bônus para os alunos no próximo semestre, de modo que eles possam praticar mais ainda a utilização dos verbos modais e *tag questions*:

“Eu até te confesso o seguinte: eu vou fazer um bônus no próximo semestre que não estava no meu plano, mas vou fazer em função da Webquest. O bônus vai valer um ponto apenas e eles vão pesquisar uma música da banda que eles escolheram na tarefa da Webquest e nessa música eles têm que encontrar verbos modais e/ou tag questions.” (Márcia)

Na visão da professora, é possível que se aprenda inglês através de uma *Webquest*, especialmente no que diz respeito à revisão de certo ponto linguístico. Comenta, ainda, que, por ser uma tarefa mais dinâmica e que favorece o trabalho coletivo, a *Webquest* pode fazer com que o aluno entenda determinado conteúdo de modo que esse seja relevante na sua realidade. Novamente, aqui, podemos observar algumas das possibilidades existentes em uma *Webquest* a partir das características da pedagogia de projetos, mencionada no referencial teórico.

“Eu acho que os desafios da Webquest são bem positivos, até porque os alunos da escola acabam muitas vezes achando que a língua estrangeira não é importante na relevância. Então eu acho que a Webquest pode fazer com que o aluno veja relevância no aprendizado e deixa de ser o entediante da sala de aula.” (Márcia)

Nesse sentido, a professora deixa claro que alguns fatores foram muito importantes para o sucesso da atividade: a relevância do assunto, o ineditismo, já que se tratava de algo nunca trabalhado anteriormente em sala de aula, e a avaliação. No que diz respeito a essa última, a professora comenta que os alunos ficaram atentos à maneira como toda a atividade seria avaliada, e considera que isso também foi um fator motivador.

“Quando eu comecei a ler, eles viram o peso de cada item e perceberam que tinham que vencer todos os itens para alcançar os quatro pontos. Eu acho que esse tipo de avaliação motivou também.” (Márcia)

Ao ser questionada sobre o trabalho em grupo durante a aplicação da *Webquest*, a professora deixa claro que o trabalho em dupla é sempre válido, uma vez que, na dupla, o aluno que sabe menos aprenderá mais com aquele que tem um pouco mais de conhecimento. Aqui, podemos fazer uma ligação da fala da professora com a ZDP, mencionada na seção anterior e no referencial teórico deste trabalho. A professora ainda comentou que, no dia da aplicação, os alunos não interagiam somente na dupla, mas com os outros colegas também:

“Não me parece que foi assim eu e tu. Foi eu e tu e o vizinho. Eu percebi que vários se ajudaram e eu tinha que estar chamando atenção porque eu não sabia se podia ou não.” (Márcia)

De modo geral a análise dos dados obtidos mostra que a metodologia *Webquest* trouxe para a turma alvo uma nova maneira de aprender Inglês. Além disso, a professora também percebeu a atividade como algo inovador no ensino de línguas. Entretanto, é importante pensarmos na aplicação como um todo com o intuito de refletir sobre os possíveis benefícios e limitações que uma *Webquest* oferece no ensino de línguas.

No próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais deste trabalho, as quais foram feitas a partir das reflexões dos resultados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido da importância de utilizar as tecnologias no meio educacional, uma vez que elas fazem parte do dia-a-dia de qualquer indivíduo e fornecem ferramentas que potencializam o ensino e a aprendizagem de línguas, especialmente no caso da língua inglesa. Atualmente, há uma gama de sites em inglês, incluindo exercícios online, que fazem com que os alunos pratiquem as quatro habilidades da língua, além de ferramentas como o YouTube e teachertube, por exemplo, que possibilitam ao aluno e ao professor, respectivamente, um aprendizado e um ensino através de materiais autênticos e de qualidade. O argumento de que as tecnologias potencializam o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua é encontrado na literatura, mas será que condiz com a realidade dos alunos e professores de ensino fundamental? Essa pesquisa tentou averiguar, através da ferramenta *Webquest*, qual seria o impacto dessa metodologia na sala de aula de língua inglesa, com o intuito de corroborar ou não com o que a literatura diz sobre o assunto.

Hoje em dia, há várias *Webquests* na rede, mas qual o propósito de haver milhares de *Webquest* disponíveis para professores que, muitas vezes, não sabem utilizar ou então nem sabem que elas existem? É nesse sentido que este trabalho procurou contribuir de forma significativa no que diz respeito à utilização de *Webquest* no ensino de LE. É mostrando os benefícios e limitações de uma *Webquest* que podemos fazer com que os professores da área as utilize de forma a complementar e enriquecer o seu trabalho com a LE na sala de aula.

Ao concluir este trabalho, é importante pensar que os resultados obtidos a partir do questionário, das observações e das entrevistas nos levam a refletir sobre a importância de utilizar as tecnologias na escola. Falar dessa importância pode parecer um discurso um tanto óbvio, mas notou-se, durante todo o processo de pesquisa, que, na educação atual, especialmente no que diz respeito ao ensino de línguas, a utilização das tecnologias, em especial da internet, parece rara quando o assunto é “estudar uma língua estrangeira por meio de internet”.

Ficamos com a impressão de que, mesmo que o professor saiba que as tecnologias favorecem o ensino de línguas, ele não as utiliza por diversos fatores, como o pouco tempo destinado às aulas de inglês, por exemplo. Entretanto, cabe ressaltar que esta pesquisa demonstrou que, em 45 minutos de aula, é possível que se realize uma atividade diferente, dinâmica e condizente com a realidade dos

alunos. É claro que houve toda uma preparação considerando ser este um trabalho de pesquisa, mas fica a certeza de que é possível fazer com que o ensino de uma língua, no caso o inglês, seja estudado através de uma outra perspectiva, diferente daquela a que os alunos estão acostumados na sala de aula.

O trabalho com *Webquest* no Ensino Fundamental em uma disciplina de Inglês foi muito proveitoso, pois foi possível identificar informações ricas sobre o processo de aplicação de uma *Webquest* na aula de língua inglesa em contexto escolar, bem como averiguar o posicionamento dos alunos e professor envolvidos na pesquisa. A partir do referencial teórico desta dissertação, é possível verificar que o trabalho com *Webquest* na visão de alguns autores (DODGE, 1997; VALENTE, 1996; MARCH; 2002; BARATO; 2004; ABAR E BARBOSA, 2008) é positivo, uma vez que envolve trabalho em equipe, tarefas desafiadoras e busca orientada por informações na internet. As conclusões deste trabalho buscam analisar se a opinião dos alunos e do professor envolvidos na pesquisa condiz com o que a literatura apresenta sobre a utilização de *Webquests*.

Com o intuito de responder à questão norteadora desta pesquisa – *quais os possíveis benefícios e limitações da metodologia Webquest no ensino da língua inglesa, a partir da percepção dos alunos e do professor?* – observações foram feitas durante a aplicação, e entrevistas foram realizadas com os alunos e professor.

No que diz respeito ao posicionamento dos alunos quanto à experiência com *Webquest* na sala de aula, percebeu-se que eles gostaram muito e, em nenhum momento, disseram algo de negativo sobre a experiência; pelo contrário, argumentaram que foi “legal” pelo fato de ser algo diferente, algo relacionado com a internet. Nesse sentido, é importante pensar que os alunos, por terem em casa computador com acesso à internet, poderiam ter achado a atividade como outra qualquer, uma vez que eles lidam com a internet diariamente, e navegar na rede é algo que faz parte da realidade deles. Todavia, constatou-se que a maneira como a atividade foi desenvolvida, bem como a proposta da tarefa lançada para os alunos é que fizeram da *Webquest* uma atividade “legal”.

Além disso, vale lembrar que outros fatores relevantes contribuíram para o sucesso da atividade. Dentre tais fatores, podemos citar a saída da sala de aula para a sala de informática, o tema música servir de pano de fundo para a tarefa, a criação da capa de CD, a questão da criatividade, o trabalho em duplas e a maneira como a professora mediou a atividade. Ainda considerando os resultados obtidos a

partir da percepção dos alunos, pôde-se verificar que eles acham possível aprender inglês através de uma *Webquest*, uma vez que essa atividade engloba várias outras ferramentas, como vídeos, imagens e acesso aos sites. Não era objetivo desta pesquisa entender como ocorre a aprendizagem do inglês através da *Webquest*, mas devemos deixar registrado aqui que os alunos acreditam no aprendizado de inglês através da *Webquest*, e isso favorece que outros estudos sobre o assunto possam ser realizados.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico – *verificar a preferência de aprendizagem dos alunos em termos de trabalho em grupo* –, foi constatado que os alunos preferem o trabalho em equipe, pois por meio das trocas de ideias com os colegas se aprende mais, na opinião deles. Não podemos deixar de mencionar, também, que o termo “ajudar” apareceu em algumas falas, levando-nos a pensar que, mesmo vivendo numa sociedade competitiva, onde há disputa por todos os lados, foi possível verificar que o trabalho em equipe de uma *Webquest* é considerado como algo positivo, já que não só as trocas de ideias acontecem, mas também a ajuda mútua entre indivíduos.

Nesse sentido, passamos a responder o segundo objetivo específico deste trabalho, o qual buscou identificar se a *utilização de Webquest proporciona o trabalho cooperativo e/ou colaborativo*. Por meio das observações, podemos dizer que os dois tipos de aprendizagens – cooperativo e colaborativo – ocorrem em atividades *Webquest*. Dogde (2007) defende a ideia de que *Webquests* favorecem o trabalho cooperativo e outros autores (ABAR E BARBOSA, 2008) argumentam que o trabalho colaborativo também envolve atividades com *Webquest*. Essa pesquisa demonstrou, a partir das observações feitas durante a aplicação, que tanto a aprendizagem cooperativa como a colaborativa estão presentes na metodologia *Webquest* devido ao fato de que as interações entre as duplas apresentaram características das duas aprendizagens (OXFORD, 1997 apud TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004), o que nos faz adotar a visão de que ambas as aprendizagens se misturam (KEMCZINSKI; MAREK; HOUNSELL; GASPARINI, 2007, pg.12) em atividades com essa metodologia. Mesmo que a literatura aponte a aprendizagem cooperativa como diferente da colaborativa, este trabalho mostra que a junção de ambas as aprendizagens gera bons resultados. É importante lembrar que a discussão sobre os termos cooperação e colaboração acontece entre os estudiosos da área, mas o importante é entender de que forma elas podem vir a

contribuir no trabalho em equipe. Ambas possuem características relevantes para que um trabalho em equipe seja considerado de qualidade.

Como já mencionado, o uso de *Webquests* corrobora a ideia de que essas atividades favorecem o trabalho em equipe, bem visto na opinião dos alunos e do professor. Cabe lembrar, ainda, que os alunos tinham um objetivo a ser alcançado, o que, conseqüentemente, os motivou a desenvolver as tarefas propostas mediante interação com o colega. Ademais, é importante comentar que o trabalho em duplas, estipulado pela tarefa da *Webquest World of music*, refletiu no resultado final da atividade, que seria a construção da capa de CD. Cabe ressaltar que as capas de CD construídas pelos alunos podem ser cheçadas no anexo 5 deste trabalho.

Ao analisar o *papel do professor em atividades Webquest*, terceiro objetivo específico deste trabalho, foi possível constatar, a partir das observações e da entrevista com a professora, que o professor, ao aplicar uma atividade com *Webquest*, deve, primeiramente, entender como funciona tal metodologia. Notou-se que, mesmo não dominando o assunto, a professora atuou como mediadora durante o processo. Muito se fala em mediação, mas muitas vezes os professores não sabem lidar com ela. Pensam que mediar é simplesmente dar respostas aos alunos e explicar a matéria. No contexto com *Webquests*, percebeu-se que a professora conhecia os alunos e sabia das suas necessidades. Nesse sentido, podemos constatar que professores que aplicam atividades com *Webquest* devem, primeiramente, entender o contexto dos seus alunos, suas potencialidades e fraquezas de modo que esses sejam trabalhados na prática.

Uma vez que atividades com *Webquest* implicam a navegação orientada dos alunos através de sites, o papel do professor aqui é primordial. A internet seduz os alunos e é muito fácil ir direto ao Google e procurar por algum site. O professor, ao aplicar uma *Webquest*, deve monitorar e orientar seus alunos para que a pesquisa seja realizada nos sites já disponibilizados. Durante as observações, percebeu-se que algumas duplas navegavam por outros sites, e essa observação também foi comentada pela professora na entrevista. Por isso, é importante lembrar que os alunos estavam afoitos com a tarefa de criar uma capa de CD e esqueceram de checar os sites, navegando diretamente nos sites de música que já conheciam. Nesse momento, a atitude da professora foi muito importante para que os alunos voltassem para a atividade e entendessem como esta funcionava, ao invés de ficarem navegando por vários sites.

De modo geral, podemos dizer que a presença do professor mediador em atividades *Webquest* é primordial para que a construção do conhecimento ocorra. O professor servirá como um injetor de motivação, alguém que desafia e aguça a curiosidade dos alunos com perguntas sobre o trabalho que está sendo desenvolvido. Assim, o professor deve facilitar o processo de construção do conhecimento fazendo com que o aluno se sinta responsável pelo seu próprio aprendizado.

Com o objetivo de responder à questão que norteou este trabalho, foram observados durante toda a pesquisa alguns benefícios que a *Webquest World of music* proporcionou aos alunos no que diz respeito ao trabalho com a língua inglesa na sala de aula, tais como:

- a possibilidade de os alunos criarem um produto através de materiais autênticos da internet. Capas de CDs fazem parte da vida dos alunos, que se interessam por músicas e, conseqüentemente, a criação desse produto na tarefa fez com que eles fizessem uma ligação entre seu próprio contexto e o uso da língua inglesa;
- a motivação e a curiosidade geradas pela tarefa. Uma vez que os alunos estão motivados e curiosos a respeito de algo, eles certamente se interessam mais pela atividade. É importante que os aprendizes sejam curiosos no que diz respeito ao aprendizado de uma língua, e essa curiosidade e motivação são fornecidas pela *Webquest*;
- a maneira de buscar informações na internet. Ao participar de atividades *Webquest*, o aluno aprende a fazer bom uso da internet de maneira que esta o auxilie na construção do seu conhecimento;
- a formação do trabalho coletivo, que leva em consideração os princípios de uma aprendizagem colaborativa e cooperativa de modo que as duas, juntas, facilitem as interações e a construção do conhecimento;
- a revisão de conteúdos linguísticos a partir de materiais autênticos e de tarefas contextualizadas;
- o professor como mediador da aprendizagem. Nesse contexto de aprendizagem, o professor atua como facilitador e mediador do conhecimento, orientando os alunos para que esses alcancem o objetivo final da tarefa;

Além disso, foram observadas algumas limitações que devem ser levadas em consideração ao aplicar *Webquests*, tais como:

- a construção da *Webquest*. É preciso ter cuidado ao construir uma *Webquest*, já que os computadores das escolas possuem diferentes navegadores. No caso da *Webquest World of music*, construída no Microsoft Word, percebeu-se que a totalidade da tela não aparecia para os alunos. Alguns links não apareceram, o que dificultou a navegação dos alunos pela *Webquest*;
- a transformação das informações em conhecimento. Há a necessidade de um planejamento cuidadoso para que os alunos naveguem pelos sites já disponibilizados e a partir deles construam conhecimento. Uma vez que *Webquests* implicam um trabalho orientado na internet, o fato de alguns alunos navegarem por vários sites preocupa um pouco e deve ser evitado.

Considerando a pesquisa realizada e os dados obtidos, fica evidente o impacto positivo que a *Webquest World of music* causou nos alunos e na professora. É claro que há limitações no que diz respeito à aplicação, mas pesquisas como esta podem fazer com que tais limitações sejam repensadas para que outras práticas sejam melhoradas.

A experiência com *Webquest* na aula de língua inglesa demonstrou que os alunos se interessaram pela tarefa e encararam de forma motivada o desafio de criar uma capa de CD. Nesse sentido, é importante pensar que a tarefa foi extremamente importante para que toda essa motivação viesse à tona, o que nos faz pensar na importância de criar *Webquests* com temas relevantes para os alunos. É preciso que as práticas realizadas no ensino da língua inglesa mostrem aos alunos um porquê para aprender. É necessário engajamento e encantamento por parte do aprendiz para que este perceba o real sentido da aprendizagem de uma língua estrangeira. E é nessa direção que a utilização de *Webquests* pode ser muito enriquecedora na aula de LE. Cabe lembrar ainda que, utilizar *Webquests* na aula de inglês requer também mudança no papel do professor, pelas novas posturas que lhes são exigidas com a inserção da tecnologia no meio educacional.

Acreditamos, portanto, que a metodologia *Webquest* contribui de forma significativa para o ensino de LE. Entretanto, cabe ao professor de língua inglesa

uma postura reflexiva sobre a prática com *Webquests*, uma vez que ele, melhor do que ninguém, conhece seus alunos e suas necessidades.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABAR, Celina A. A. P.; BARBOSA, Lisbete Madsen. **Webquest um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da internet.** São Paulo: Avercamp, 2008. 100 p.

ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BARATO, Jarbas Novelino. (2004). **A Alma das Webquest: a construção.** São Paulo. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/20959608/A-Alma-Da-Webquest-Jarbas-Novelino>. Acesso em : 20 de março de 2011. Acesso em: 20 de abril de 2011.

BLOOM, B.S. **Taxionomia dos objetivos educacionais.** Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Ed. Globo.1972.

BOAVIDA, A M. e PONTE, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional** (pp. 43-55). Lisboa: APM. Disponível em: [http://www._educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www._educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf). Acesso em: 8 de agosto de 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora LTDA, 1994.

COELHO, Luiz Claudio Araújo; SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da (2008). **Análise de Webquests: a problematização como critério de elaboração.** Disponível em: <<http://www.portalwebquest.net/referencias.htm>> Acesso em: 27 de julho de 2011

DEMO, P. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades.** São Paulo: Atlas, 2009.

DODGE, B. (1997). “Some Thoughts About Webquests”. Disponível em: http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html Acesso em: 25 de março de 2011.

_____. **WebQuest Taskonomy: a taxonomy of tasks,** 1999. Disponível em: <<http://edweb.sdsu.edu/WebQuest/taskonomy.html>>. Acesso em: 6 de abril de 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa.** 3.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GARCIA, Simone Carboni. **Objetos de aprendizagem como artefatos mediadores da construção do conhecimento: um estudo com base na epistemologia histórico-**

cultural. Tese de doutorado, Programa de Pós- graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011.

KEMCZINSKJ, A., **Marek, J. e Hounsell, M., Gasparini, I.**“Colaboração e Cooperação: Pertinência, Concorrência ou Complementaridade”. **Revista Produção On-Line UFSC-ABEPRO**. Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em: <www.producao online.ufsc.br.> ISSN 1676 – 1901, Vol. 7, Num. 3,2007, pp. 396-401.

LEFFA, Vilson 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. p. 211-236.

_____. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, Vol. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009.

MARCH, T. (2003). **The Learning Power of WebQuests**. Disponível em: <http://www.infoday.com/MMSchools/oct00/march.htm> Acesso em: 13 de abril de 2011.

_____. (1995). **Sorting strands of the World Wide Web for educators**. [online]. Disponível em: <http://www.ozline.com/learning/webtypes.html>. Acesso em: 14 de abril de 2011.

_____. **About best WebQuests**. (2002). Disponível em: <http://www.bestwebquests.com/about/default.asp>. Acesso em: 13 de abril de 2011.

_____. **What Webquests Are (Really)**. (2005). Disponível em: <http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp>. Acesso em: 13 de abril de 2011.

_____. **Why WebQuests? An introduction**. (1998). Disponível em: <http://tom march.com/writings/intro_wq.php>. Acesso em: 13 abril de 2011.

MASON, R. & RENNIE, F. (2008). **E-learning and social networking handbook**. London, UK: Routledge.

MATURANA, H. As bases biológicas do aprendizado. Dois Pontos, v. 2, n. 16, p. 64-70,1993.

MATURANA, H. R.; VARELA, F.J.G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 2.ed. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2002. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n11/artigos/n_11/id04f.htm>. Acesso em: em 18 de setembro de 2011

MERCADO, L. P. L. ; VIANA, M. A. P. (2003) . **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. p. 501-501.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. **Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem**. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf> Acesso em: 25 de julho de 2011.

MORAN, José Manuel. _____. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, p. 137-144.

_____. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>>. Acesso em: 20 de março de 2011.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17.

_____. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n1, 2001. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/www.htm>> Acesso em: 10 de abril de 2011.

PANITZ, T. **A definition of collaborative vs cooperative learning**, 1996. Disponível em: <<http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>> Acesso em: 15 de setembro de 2011

PIAGET, Jean. Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PRADO, M. **Pedagogia de Projetos**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 2 de novembro de 2011.

RIBEIRO, G.S.N.; SOUSA JR, R.T. Webquest: Protótipo de um Ambiente de Aprendizagem Colaborativa a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, (2002). Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2001/55.zip>>. Acesso em: 14 de julho de 2011.

SCHLEMMER, Eliane. Colaboração e cooperação na educação online: da formação à ação pedagógica em rede utilizando a tecnologia de metaverso. . IN: DAMIANI, Magda; ESPERÓN, Tânia; SCHLEMMER, Eliane. (Org). **Trabalho colaborativo/ cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. 1 ed. Brasília: Oikos e Líber Livro, 2009, v.1, p. 190-208.

SCHLEMMER, Eliane; TREIN, Daiana. O hibridismo tecnológico nas práticas pedagógicas fundamentadas na colaboração e na cooperação m processos de

educação online. IN: DAMIANI, Magda; ESPERÓN, Tânia; SCHLEMMER, Eliane (Org). **Trabalho colaborativo/ cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. 1 ed. Brasília: Oikos e Líber Livro, 2009, v.1, p. 190-208.

SENAC/SP. O que é. (2003). Disponível em: <<http://webquest.sp.senac.br/textos/o-que>>. Acesso em: 15 de abril de 2011.

SILVA, Maurício Barbosa da. **A Geometria espacial no ensino médio a partir da actividade de WebQuest**: análise de uma experiência. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SPONHOLZ, Simone. **O professor Mediador**. Rev. Ciências. Jurídicas. E Soc.Da Unipar, vol 6, nº 2, p. 206, jul./ dez 2003. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/juridica/article/view/1310/1162>> Acesso em: 18 de outubro de 2011.

TORRES, Patrícia, L., ALCÂNTARA, Paulo R., IRALA, Esrom A. F. Grupos de Consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensinoaprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.13:129-145, 2004.

VALENTE, José Armando. (1997). **Informática na Educação**: instrucionismo x construcionismo. Disponível em: <<http://www.divertire.com.br/artigos/valente2.htm>>. Acesso em: 4 de agosto de 2011.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.36-41, jan./jun. 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezada _____

Esta pesquisa, **Webquest na escola: ensinando e aprendendo inglês através da internet**, será desenvolvida por meio da aplicação de questionário e entrevista aos alunos e professor da turma.

Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar o seu conhecimento da pesquisa em questão.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao investigador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: Camila Gonçalves dos Santos, telefone 32273743, 99110911, endereço eletrônico: camilagds@gmail.com.

É garantida aos sujeitos de pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento do pesquisador.

Comprometo-me, como pesquisador principal, a utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa.

Atenciosamente

Camila Gonçalves dos Santos

PPGE – Ucpel

ANEXO 2

FICHA DE OBSERVAÇÃO

1) Início da atividade

1.2 Como a professora explicou a atividade?

1.3 Qual foi a reação e os questionamentos dos alunos após a explicação?

2) Desenvolvimento da atividade

2.1 Interação aluno- aluno

2.2 Interação aluno – professor

2.3 Cooperação e ou colaboração entre os alunos .

ASPECTOS	APRENDIZAGEM COOPERATIVA	APRENDIZAGEM COLABORATIVA
Relacionamentos	Os indivíduos são responsáveis pelo grupo e vice-versa; o professor facilita, mas o grupo é primordial.	Os alunos se engajam em atividades com “companheiros mais capazes” (professores, alunos mais avançados, etc.) os quais dão assistência e os guiam.
Palavras-chave	Interdependência positiva, responsabilização, trabalho em grupos, papéis definidos, estruturas.	Zona de Desenvolvimento Proximal, aprendizagem cognitiva, aculturação, suporte mútuo, cognição situada, indagação reflexiva, epistemologia.

2.4 Navegação nos sites e transformação das informações em conhecimento

2.4 Como a professora conduziu a atividade?

2.5 Comentários dos alunos durante a atividade

3. Conclusão da atividade

3.1 Aspectos positivos da aplicação

3.2 Aspectos negativos da aplicação

ANEXO 3

Prezado(a) aluno(a),

Peço a sua colaboração respondendo ao questionário abaixo para a realização de uma pesquisa do curso de Pós-Graduação – Nível Mestrado da Universidade Católica de Pelotas. Os dados coletados serão utilizados unicamente para fins de pesquisa e o nome dos participantes será preservado. Obrigada!

Nome do participante: _____
Idade: _____
E-mail: _____
Série: _____

QUESTIONÁRIO

- Quais dessas tecnologias você possui em casa?**
 Computador DVD Pen drive
 MP4 Celular I pod
- Em relação à internet, onde você utiliza?**
 Em casa
 Lan House
 Na escola
 Casa dos amigos
- Quando utiliza a Internet em sua casa é ...**
 sobretudo para fazer os trabalhos da escola
 sobretudo para o lazer (jogos, e-mail, chats, Orkut, Facebook)
 tanto para uma coisa quanto para outra
- Com que frequência os professores levam você e seus colegas para fazer uma atividade na sala de computação?**
 uma vez por mês
 duas vezes por mês
 mais de três vezes por mês
- Marque o principal meio de comunicação que você utiliza para se manter informado.**
 Televisão
 Internet
 Jornal Impresso
 Rádio
 Revista
- Dos temas abaixo assinale aquele que você mais gosta de falar sobre:**

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">() Música() Televisão (novelas, programas, etc)() Filmes() Livros() Esportes |
|--|

ANEXO 4

Transcrição dos dados

Legenda

C – Camila

P- Professora Márcia

A1- Aluno 1

A2- Aluno 2

A3- Aluno 3

A4- Aluno 4

A5- Aluno 5

A6- Aluno 6

A7- Aluno 7

A8- Aluno 8

A9- Aluno 9

A10- Aluno 10

Conversa com a professora:

C- Então me conta um pouco da tua trajetória como professora de inglês?

M- Bom eu decidi ser professora depois de várias tentativas como tentando, pensando em ser veterinária. Até que um dia eu fui ao campus e vi a castração e uma cirurgia e eu percebi que não era isso que eu queria. Não era cuidar de animal nesse sentido. Eu gosto de cuidar e de estar com, mas não abrir um animal. Não era a minha praia. E aí o meu pai me convidou ele comigo pra que a gente começasse a fazer um cursinho de inglês. Em função dele foi que eu comecei a fazer o curso e me identifiquei com outras pessoas do curso, ele era muito legal e a aula era dinâmica, divertida e eu disse: acho que é isso que eu quero ser. Eu sempre gostei muito de inglês, mas nunca tinha feito cursinho. E ai comecei a estudar, fiz dois semestres, entrei para a faculdade e ai fiquei estudando só na faculdade. Na metade do curso eu fiz um intercambio de um ano. Voltei e quando retornei dos Estados Unidos eu já retornei como professora de um cursinho. Eu tinha colegas da faculdade que trabalhavam lá e aí me indicaram eu fiz uma entrevista, fiz um teste.

Depois fiz um treinamento e aí comecei como professora naquele ano mesmo. Em setembro daquele ano eu tinha uma turma. E de lá pra cá, isso já são 6 anos vão pra sete agora que comecei como professora de inglês.

C- E sendo professora de inglês como é a tua relação com a tecnologia no ensino de línguas?

M- Olha, eu acho que é um desafio. Na verdade as tecnologias o meu uso maior foi aqui na escola. No cursinho eu usava a TV, o uso do computador, depois o DVD enfim, mas não tem esse desafio tão grande da lousa digital NE, do quadro interativo. Então, o meu maior desafio foi e está sendo aqui na escola porque muitas vezes tu pensa em alguma coisa mas tu tem que pensar no tempo da aula. Quanto tempo da tua aula tu vai usar da tua aula só pra ligar e pra preparar, pra entrar na internet. As vezes dá problema, mas é sempre um desafio muito grande. Acho que bastante produtivo. É um auxílio enorme pro professor. Eu gosto muito de trabalhar com a lousa principalmente quando eu faço as revisões de provas porque ai dá pra ti preparar um exercício onde o próprio aluno vai interagir contigo na sala de aula, eles vão respondendo junto com o quadro. Não é só aquela coisa do papel, do responder e do corrigir. É algo que se faz junto coletivamente e depois eu entrego o produto final para eles pra que eles possam estudar. Então é legal. Trabalhar com texto na lousa, eu já tive a experiência e acho meio difícil. Todos lendo juntos um texto muito grande não é legal talvez trabalhar com frase seja mais fácil.

C- E o que tu achou da metodologia Webquest na sala de aula?

M- Eu fiquei bem curiosa quando tu comentaste e até por isso conversei com a Naidés: Olha Naidés eu to bastante curiosa pra saber o que é . Até porque é algo novo que tu pode apresentar para os alunos também né. Eu achei bem interessante e principalmente assim a curiosidade deles. Eu achei fantástico a forma como eles trabalharam. Eles se engajaram, na sua grande maioria eles se engajaram no trabalho, no projeto, gostaram. Na aula seguinte que tu não estavas eles vieram me dizer : professora, a capa do meu CD tá ficando muito massa. Eu achei fantástico. Então eu acho que foi bem legal, eu quero ver o produto final assim como é que vai ficar, mas eu achei bem legal.

C- Tu acha que a Webquest pode ajudar o trabalho do professor na sala de aula? O que tu achou dos objetivos aparecerem explícitos na atividade?

M- Eu acho que pra se trabalhar em sala de aula tem que se ter esses objetivos, tem que se estabelecer o que que tu queres do aluno, deixar claro pra eles porque muitas vezes tu trabalha, tu dá uma folhinha só por dá, não é realizado né? Infelizmente tu tem sempre que pesar alguma coisa, tem que haver um peso. Me parece que foi um recurso legal pra isso. Me parece que da forma como tu estabeleceu a questão da música eu acho que a gente vai ter um retorno bem positivo. Eu to curiosa pra ver nas quatro turmas pra ver se será tão motivador como na 8C. Quero ver se vai ser como foi pra 8C a questão do desafio, do achar legal, do tirar da sala de aula. Os alunos diziam: Bah que legal vocês me tiraram de sala de aula. Isso é legal.

C- E tu acha que as informações extraídas da internet podem ser transformadas em conhecimento? No caso eles tinham que pesquisar os modais do inglês e ou/tag questions e criar uma frase.

M- Eu acho que sim. Eu até te confesso o seguinte. Eu vou fazer um bônus no próximo semestre né que não tava no meu plano, mas vou fazer em função da Webquest. O bônus vai valer um ponto apenas e eles vão pesquisar uma música da banda que eles escolheram na tarefa da Webquest e nessa música eles tem que encontrar verbos modais e/ou tag questions. Eles vão poder enxergar o conteúdo já trabalhado na Webquest.

C- Na Webquest o trabalho é geralmente em grupos/ em duplas. O que tu acha disso? O que tu achou positivo e negativo no dia da aplicação no que tange ao trabalho em grupos?

M- Eu acho que sempre é válido o trabalho em dupla. O trabalho em grupo dependo do trabalho que tu fores desafiá-los. Muitas vezes em trabalhos em grupos uns trabalham e outros não principalmente se tratando de língua estrangeira. Acaba que aqueles que tem uma facilidade maior fazem o trabalho pelos outros, então é meio complicado. A dupla eu costumo trabalhar bastante do fundamental ao médio porque eu penso o seguinte: na dupla, o aluno que tem um pouco mais de conhecimento, se tu tens um pouco mais do que eu um vai ajudar o outro , mesmo tu tendo mais e eu tendo menos, eu vou estar aprendendo contigo e tu vai ficar também me ensinando

a como procurar no dicionário, enfim novo vocabulário, a própria questão gramatical. Então eu acho que a dupla é legal. Eu já não vejo essa atividade que nós fizemos em trabalho de trio ou mais.

C- E tu acha que no dia da aplicação da Webquest eles se ajudaram?

M- Me pareceu que sim e até as duplas entre si. Não me parece que foi assim eu e tu. Foi eu e tu e o vizinho. Eu percebi que vários se ajudaram e eu tinha que tá chamando atenção porque eu não sabia se podia ou não, né? Quando eu faço, por exemplo, trabalho de interpretação de texto, todo trimestre eu faço com todas as turmas, o trabalho em dupla com os dicionários. As duplas não podem pedir ajuda para a outra dupla, devem pedir ajuda para o professor. E já que é um trabalho de dupla com interpretação de texto não há necessidade, mas ali era uma pesquisa né. Então eu não vi maldade que eles pedissem ajuda para a outra dupla. E isso eu percebi que aconteceu bastante, não sei se tu avaliasses como um fato positivo ou negativo, mas eu achei legal.

C- É legal ver que tu parece bem motivado quanto ao ensino do inglês através da Webquest. Agora que tu sabes como essa funciona, tu pretendes aplicar webquests em outras aulas? O que mais te motiva ou não para aplicar a metodologia Webquest?

M – Nas oitavas eu vou aproveitar essa que nós trabalhamos na 8C pra trabalhar com as outras oitavas porque eu também fiquei curiosa pra saber o produto final deles. Já que eu peguei uma turma “up” eu quero aplicar com uma mais fraca para ver a reação deles a esse desafio, se eles vão gostar, se vai ser entediante, se vai ser mais um trabalhinho ou algo que realmente empolgou, né? Então eu vou fazer com as outras turmas também. E eu quero sim pode saber como lidar e como preparar porque eu quero preparar para o terceiro trimestre para os primeiros e segundos ano. Então eu quero ver alguma coisa que eu possa trabalhar com eles dentro dessa abordagem da Webquest. Até porque eu acho interessante a saída da sala de aula. Eu acho legal, motiva. E é difícil sair porque depende da disciplina.

C- Como viste a metodologia Webquest já traz os sites que os alunos devem utilizar para fazer a pesquisa. Essa, por sua vez, é orientada. Na hora da aplicação, tu notaste se eles estavam navegando nos sites já existentes na Webquest?

Olha...eu acho que eles ficaram um pouco afoitos, principalmente no que tange a internet né? Então falou em internet o mundo abre um leque e eles tentam navegar de todas as formas. Eu percebi que algumas duplas, apesar de ter feito a leitura. Enquanto eu estava fazendo a leitura eu não sei se tu percebeste, mas algumas duplas não estavam acompanhando. Outros me perguntavam e tiravam dúvidas e outros nem sabiam do que eu estava falando.

C- Tu achas que a metodologia Webquest pode vir a contribuir para o ensino e aprendizagem de inglês?

M- Olha do pouco que eu vi, eu não tive tempo de estudar a fundo a metodologia...enfim, o que eu percebo é que ela pode trazer recursos como eu te disse, tanto para um trabalho avaliativo, como para a revisão de uma prova, revisão de um conteúdo que tu pode fazer de forma mais dinâmica. Quem sabe até fazer todos juntos numa aula na lousa onde eu dou os links e eles vão ajudando a dar as respostas, ajudando a formar o conhecimento. Eu acho que os desafios da Webquest são bem positivos até porque os alunos da escola, eles acabam por muitas vezes achando que a língua estrangeira não é importante na relevância. Então eu acho que a Webquest ela pode fazer com que o aluno veja relevância no aprendizado e deixa de ser o entediante da sala de aula. Ele esquece um pouco o livro, o quadro, o professor falando. Eles já sabem o que vão esperar daquela aula. Então eu acho que o desafio sempre é empolgante, como tu visse, aquele dia. Acabam até ficando afoitos de mais e muitas vezes perdendo o foco. Tem esse porém, mas eu acho super interessante, eu acho que é uma coisa que marca, porque a aula de todo dia, a aula que é igual sempre é esquecida. Se tu faz uma atividade diferente certamente vai ser lembrada. É claro que nós tínhamos apenas uma aula para aplicação, mas foi diferente. Eu acho até que a atividade poderia ter durado mais tempo, porque eu percebi que alguns fizeram rápido. Eles são rápidos. De qualquer forma eu achei a atividade muito interessante, bem válida, eles se engajaram. Vários vieram me perguntar “Ai o meu tá ficando assim, o meu tá assado”. Eles se interessaram pela questão. Percebi também que eles ficaram atentos na avaliação que estava explícita na webquest. Quando eu comecei a ler,

eles viram o peso de cada item né e perceberam que tinham que vencer todos os itens para alcançar os quatro pontos. Eu acho que esse tipo de avaliação motivou também.

C- E o que tu acha do uso orientado da internet que a Webquest proporciona?

M- Se tratando da Webquest eu acho interessante porque eles não viajaram muito, o professor pode também interceder né onde eles estavam trabalhando é claro que depois eles foram em outros sites buscar os cantores e músicas, enfim, mas não ficou disperso e muitas vezes o uso muito solto da internet eles acabam usando sites que não tem muita credibilidade. Quando é um trabalho mais sério eu acho interessante o uso orientado da internet. Eu achei interessante. Eu acho que tudo depende, não dá para ser muito adestrado, tudo vai depender do foco que tu quer dar para determinada tarefa.

CONVERSA COM OS ALUNOS

Primeira Dupla

C- O que vocês acharam da atividade com Webquest?

A1- A gente gostou. A gente não costuma fazer esse tipo de atividade, é bem raro.

A gente nunca tinha visto uma Webquest e foi legal.

A2- Foi bem legal. Eu gostei porque foi diferente, não foi um trabalho escrito.

C- O que vocês acharam da tarefa de montar uma capa de CD com uma frase em inglês?

A1- Foi diferente, uma atividade divertida.

A2-Foi legal, a gente foi procurar as fotos né, conheci até coisa que a gente não conhecia da banda. É legal fazer uma frase que tivesse sentido, a ver com o estilo de música.

C- E como foi a navegação de vocês na Webquest? Vocês entraram nos sites que havia lá?

A1- Não! Nós fomos direto na banda que a gente queria.

C- E o que vocês acharam de trabalhar em duplas?

A1- Boa. A gente junta as ideias e sai mais coisa.

C- E vocês acham que uma Webquest pode fazer com que vocês aprendam inglês?

A2- Pode, até porque o cantor que a gente escolheu é americano então tem toda a função das letras das músicas.

C- Ok! Obrigada pela participação.

Segunda Dupla

C- O que vocês acharam da atividade com Webquest?

A3- É muito legal sair da sala de aula. A Webquest é um trabalho bem diferente.

A4- É um trabalho bem diferente. Geralmente a gente faz trabalho escrito e esse foi mais produzindo.

C- O que vocês acharam da tarefa de montar uma capa de CD com uma frase em inglês?

A3- Foi muito legal e fácil. Porque a gente tinha que usar os verbos modais do inglês, eu to bem acostumada com eles.

A4- Procurar a imagem dela e depois criar a frase, procurar uma imagem que ficasse legal com a frase.

C- E como foi a navegação de vocês na Webquest? Vocês entraram nos sites que havia lá?

A3- Eu entrei nos sites, mas confesso que abri em casa. Quando eu abri no computador da minha irmã abriu diferente. Em aula eu nem tinha visto os Recursos porque foi parar lá embaixo da página.

C- O que vocês acharam da tarefa de montar uma capa de CD com uma frase em inglês?

A4- Foi uma atividade bem criativa. Gostei de fazer a capa de CD.

C- E como foi trabalhar em duplas?

A3- Foi bom. Em duplas cada uma tem um pensamento e a gente vai juntando e as vezes fica melhor do que se tivesse trabalhado individual.

A4- E também fica melhor porque não é grupos maiores.

C- E vocês gostariam de trabalhar novamente com Webquests?

A3- Sim, em qualquer disciplina porque foi muito legal.

C- Alguma coisa foi negativa?

A3- Não.

A4- Nada.

C- E o que foi mais positivo?

A3- Acho que a parte da criatividade, porque tinha que ter bastante criatividade para fazer esse trabalho.

A4- A frase foi mais fácil, pois já tínhamos conhecimento com modais e tag questions.

C- Ok! Obrigada pela participação.

Terceira Dupla

C- O que vocês acharam da atividade com Webquest?

A5- Boa, porque a gente pode conversar com o colega para criar. Foi também uma chance da gente mostrar nosso gosto musical.

A6- Foi bom porque a gente sempre aprende inglês com músicas.

C- E como foi a navegação de vocês na Webquest? Vocês entraram nos sites que havia lá?

A5- Entramos e assistimos os vídeos. Depois procuramos direto pela nossa banda para criar a frase.

C- O que vocês acharam da tarefa de montar uma capa de CD com uma frase em inglês?

A6- Foi legal. Tínhamos que fazer a frase em inglês e ser criativo ao mesmo tempo.

C- E como foi trabalhar em duplas?

A5- Foi legal.

A6- Foi bom. Porque um aprende e ajuda o outro.

C- Ok. Obrigada pela participação.

Quarta Dupla

C- O que vocês acharam da atividade com Webquest?

A7- Eu gostei porque a gente nunca sai da sala de aula.

A8- Eu gostei porque foi uma atividade legal.

C- O que vocês acharam da tarefa de montar uma capa de CD com uma frase em inglês?

A7- Legal porque foi algo diferente.

A8- Legal porque a gente nunca fez algo parecido. A tarefa de montar uma capa de CD foi fácil porque a gente gosta de música.

C- E o que foi mais ou menos legal na Webquest?

A7- Ter a possibilidade de escolher a banda.

A8- Escolher a foto e a frase. A gente criou a frase a partir do nome do CD.

A7- Eles tem uma música que o nome é Monster e aí nós inventamos.

C- E como foi a navegação de vocês na Webquest? Vocês entraram nos sites que havia lá?

A8- Entramos pra ver algumas capas.

C- E como foi trabalhar em dupla?

A7- Bom. Em duplas se tem mais ideias.

A8- Dá pra dividir e juntar as ideias.

C- E vocês gostariam de trabalhar com Webquest novamente? Por que?

A8- Sim. Porque foi legal.

A7- Foi bom, é legal montar uma capa de CD.

C- E vocês acham que dá pra aprender inglês através de uma Webquest?

A7- Sim.

A8- Sim, até porque eu escuto muito essa banda e eu prendo muito com as letras.

C- Ok! Obrigada pela participação.

Quinta Dupla

C- O que vocês acharam da atividade com Webquest?

A9- Foi legal porque foi na informática.

A10- Eu achei legal porque na informática é mais interativo, lidar com o computador que hoje em dia é o que a gente bastante usa.

C- E o que foi mais ou menos legal na Webquest?

A10- É um trabalho legal e bem diferente do que a gente tem normalmente.

A9- A melhor parte foi poder escutar a música. A gente escutou também as músicas dos links.

A10- Assistimo também o vídeo das capas do Beatles.

C- E por que foi diferente?

A9- Por causa que a gente não trabalha com música e com a nossa criatividade.

A10- O fato de poder fazer a frase foi legal.

C- E como foi trabalhar em duplas pra vocês?

A9- O trabalho em dupla já é bom então...

A10- A gente interage um com o outro.

C- E como foi montar uma capa de CD?

A9- Eu não tenho banda favorita então assim, ele escolheu uma banda e eu gostei e aí a gente escolheu esse aí.

A10- A gente pensou em algo que a gente tem que falar para os outros né, daí a gente colocou como se fosse uma frase da banda né. A gente pegou um verbo modal que era pra colocar e saiu a frase.

C- E vocês gostariam de trabalhar com Webquest novamente? Por que?

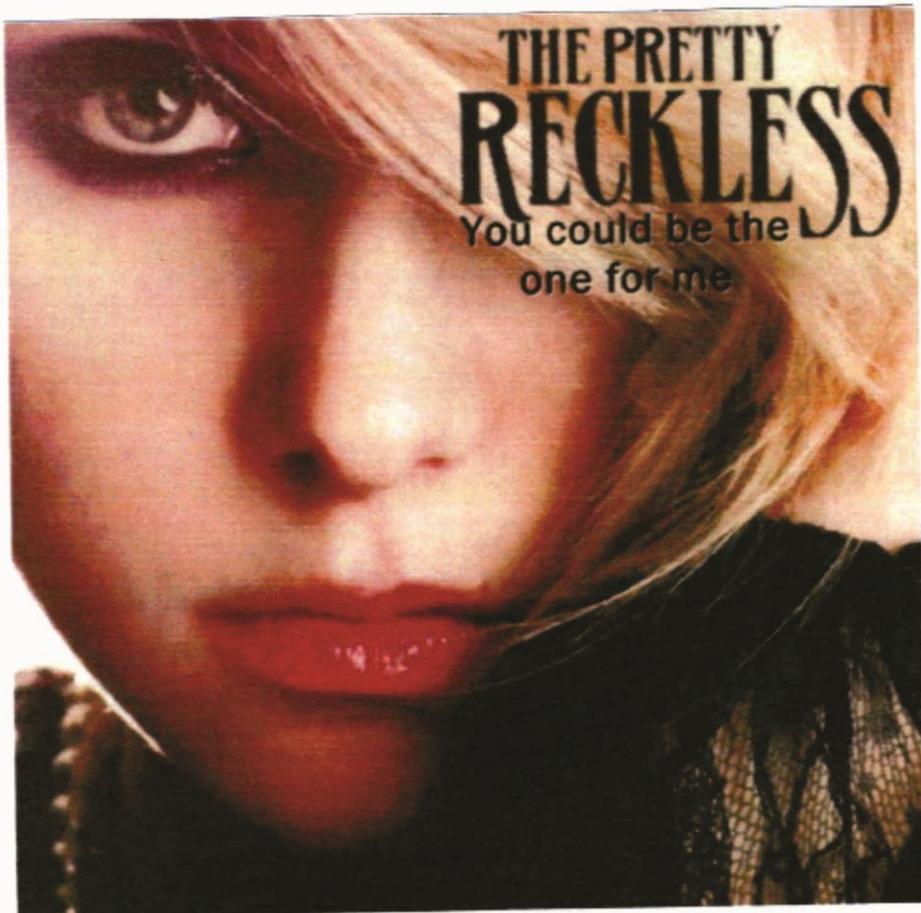
A9- Sim. Porque foi um trabalho diferente do que a gente costuma fazer que tem que ficar em aula escrevendo.

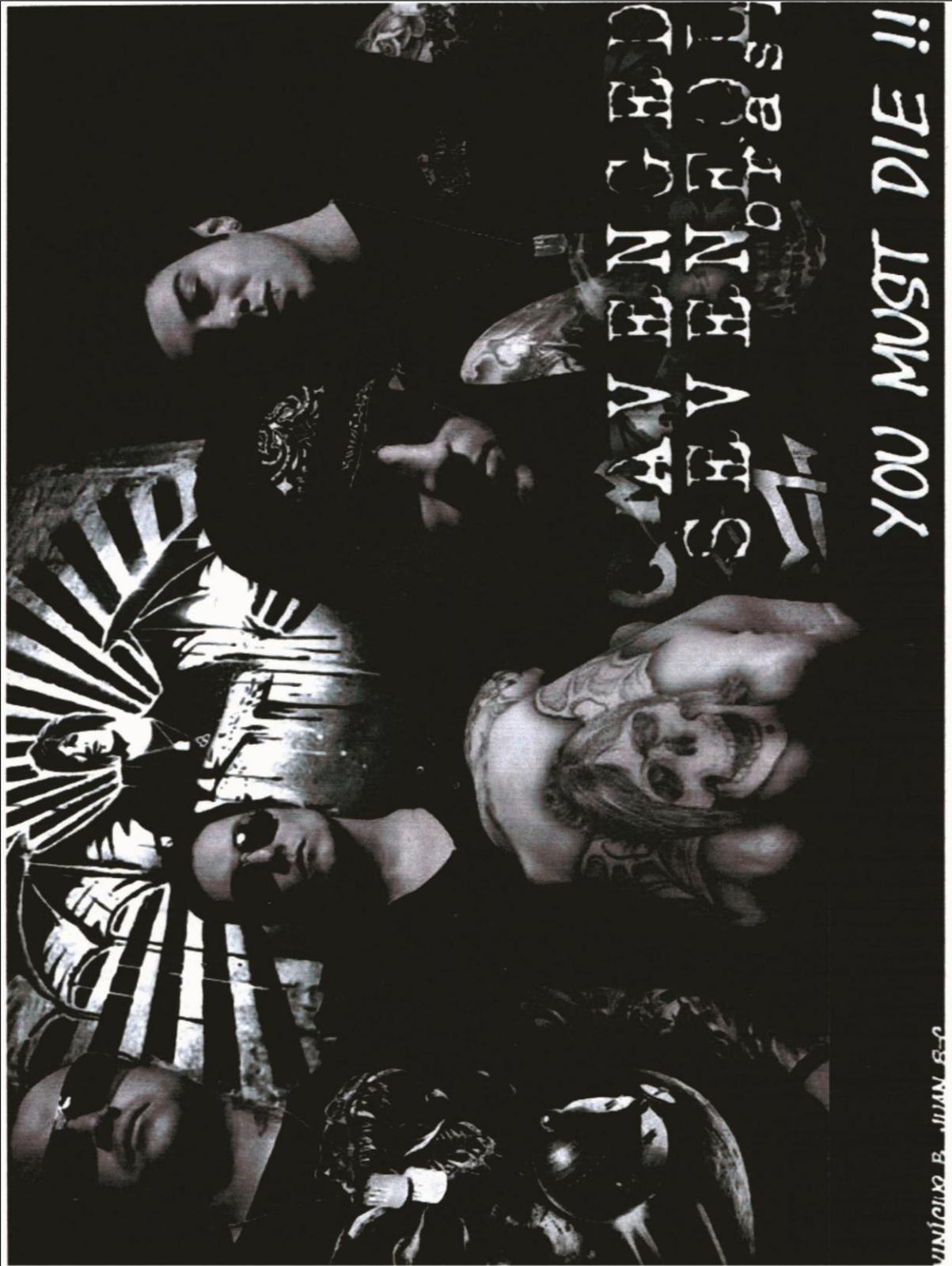
C- E vocês acham que dá pra aprender inglês através de uma Webquest?

A10- Dá. Na música a gente já pode aprender também...

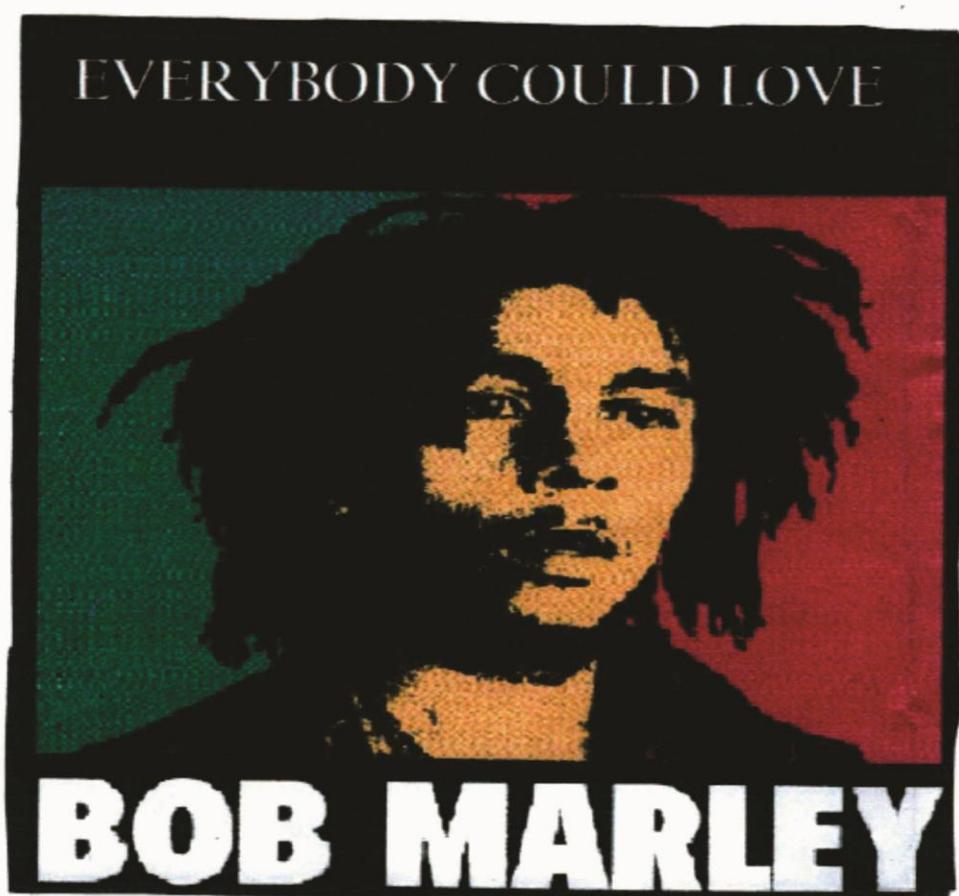
A9- Não que eu aprenda, mas tem muita coisa que eu consigo entender através da música. Onde eu mais aprendo inglês é nos vídeos do Youtube.

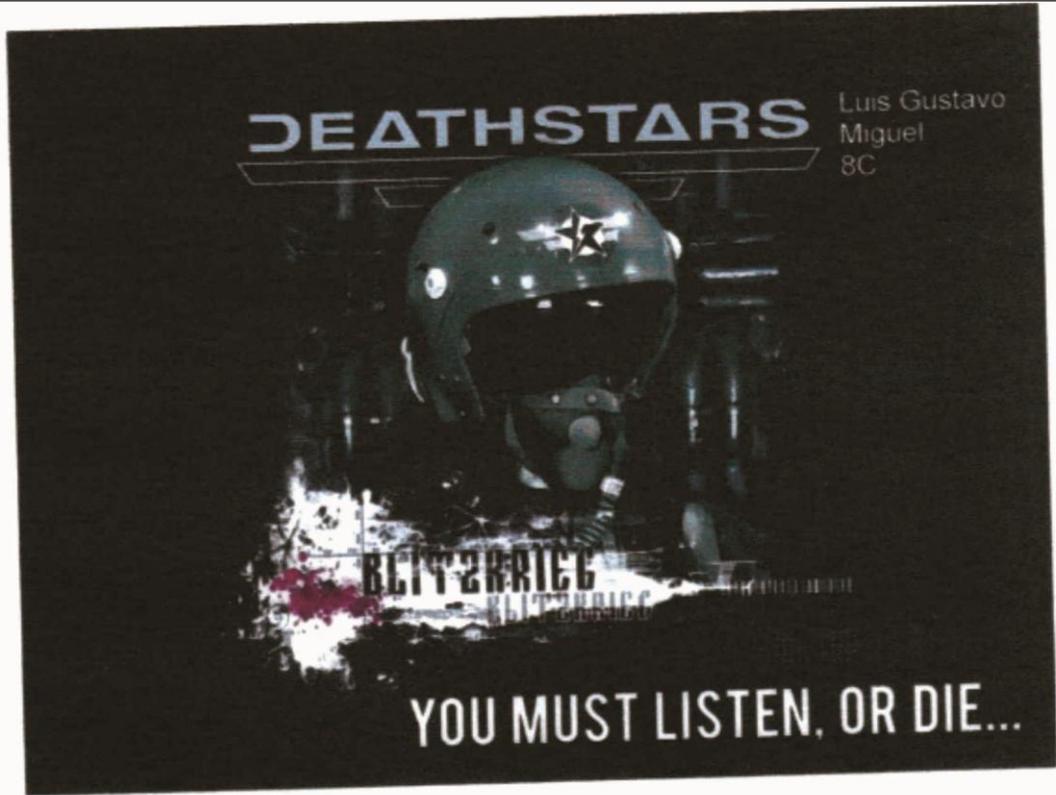
C- Então é isso meninos. Muito obrigada pela participação.

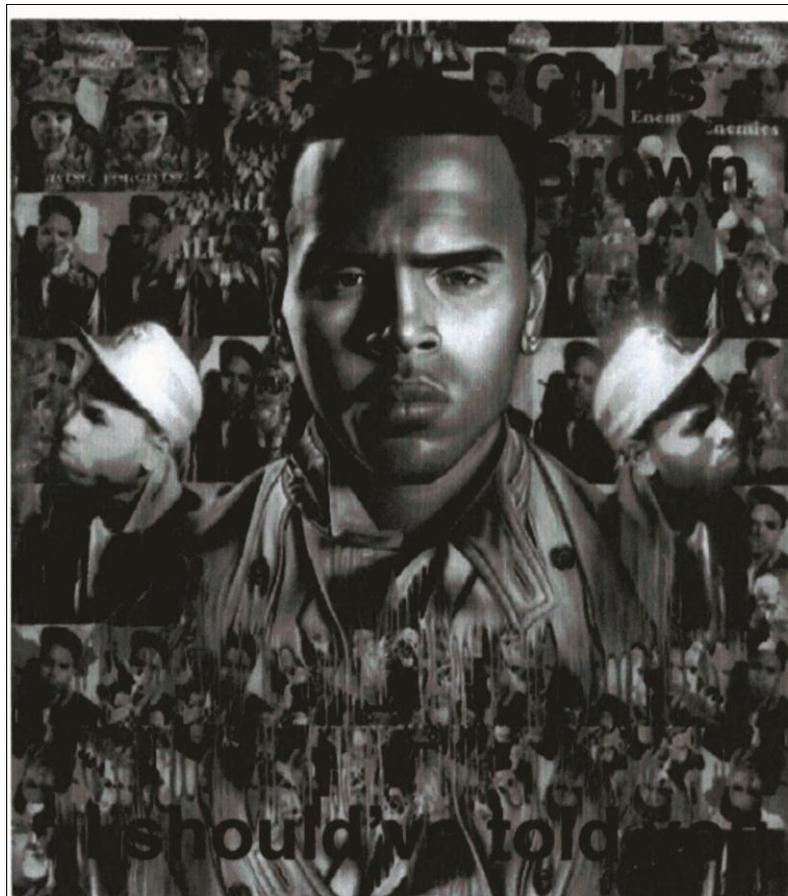




UNIQUE BY JUAN B-C







the BLACK EYED PEAS

Boom Boom Pow



The time is important, isn't it?



IRON MAIDEN

YOU SHOULD LISTEN TO LIVE.
YOU SHOULD LIVE TO LISTEN.

Gabriel Dias Flores 9
These things were made in 2008

