

INTERAGINDO E APRENDENDO COM A TECNOLOGIA: A WEBQUEST NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS

Interacting and learning with the use of technology: The Webquest in EFL classroom

Cristina Vasconcelos PORTO
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Brasil

Resumo: *Esta pesquisa tem por objetivo apresentar os resultados da construção colaborativa de uma Webquest no contexto de sala de aula de língua estrangeira. Entre as conclusões obtidas, observamos que, independentemente de seu nível de proficiência, os alunos criaram a Webquest num ambiente de aprendizagem colaborativa. Essa interação criou oportunidades para que os alunos aprendessem uns com os outros e se sentissem motivados e responsáveis pela sua própria aprendizagem.*

Palavras-chave: Aprendizagem de línguas; Tecnologia; Aprendizagem colaborativa; Motivação

Abstract: *This research aims at presenting the results of the collaborative construction of a Webquest in the context of foreign language classroom. Amongst the conclusions found, we observed that, apart from their level of proficiency, the students created a Webquest in a collaborative learning environment. This interaction gave the students the opportunity to learn from each other and feel motivated and responsible for their own learning.*

Key-words: Language Learning; Technology; Collaborative Learning; Motivation

1. Introdução

Nas últimas décadas, tem discutido sobre o uso da tecnologia, suas contribuições e limitações na sala de aula de língua estrangeira (LE) (PRENSKY (2007, 2012). Sabemos que as condições de acesso e de utilização da internet na maioria de nossas escolas ainda são precárias e que muito ainda precisa ser feito para que nossos alunos se beneficiem da tecnologia como um recurso a mais para aprender (SOUZA, 2011; PARAVENTI, 2011). Embora esse cenário possa nos levar a sentimentos de desânimo e desestímulo, acreditamos que temos avançado, mesmo a passos lentos, na busca de soluções para implementar ações que possam integrar ensino e tecnologia em nosso cotidiano de sala de aula.

Esses avanços são importantes, pois não há como negar que o ambiente virtual está cada vez mais presente na vida das pessoas, possibilitando práticas sociais que estão em constante evolução e transformação. Nos dias de hoje, vemos alunos conectados à internet

para propósitos diversos, como pesquisa, diversão e comunicação. Dentre esses propósitos, destacamos a internet como fonte de pesquisa que tem proporcionado a um número cada vez maior de pessoas um acesso rico e ilimitado a informações.

Para Prensky (2007, 2012), o grande desafio que se impõe na atualidade é fazer da educação algo significativo e relevante para a futura geração. Segundo o autor, o que as crianças precisam e querem da educação é a possibilidade de trabalhar em grupos, trocar ideias, compartilhar conhecimentos para enfrentar desafios, elaborar projetos, criar vídeos e programas de computador etc. Nessa perspectiva, faz-se necessário que o professor saiba fazer uso de ferramentas tecnológicas para a produção de materiais educacionais como recursos pedagógicos no contexto digital (REIS; GOMES, 2014).

Diante da necessidade de repensar nossa prática pedagógica e, buscando implementar a tecnologia na sala de aula de LE, decidimos realizar um projeto de construção de uma *Webquest* com alunos de inglês de nível básico do centro de línguas da Universidade Federal do Pará (UFPA). A escolha por essa ferramenta tecnológica deve-se ao fato de alguns estudos (LABORDA, 2010; DIAS, 2012; PAULA, 2013) terem evidenciado os benefícios de seu uso no sentido de promover uma aprendizagem mais centrada no aluno e de possibilitar a interação e construção coletiva de conhecimentos. Além disso, concordamos com Paraventi (2011) que a tecnologia é uma forte aliada do professor para a otimização do tempo e espaço, ao possibilitar ações pedagógicas que não poderiam ser realizadas sem recursos tecnológicos. Com isso em mente, o presente texto, que trata do uso da *Webquest* na sala de aula de LE, está estruturado da seguinte forma: primeiramente, discorre sobre o uso da tecnologia na sala de aula de LE. Em seguida, define a *Webquest* e apresenta os pressupostos que a fundamentam e seus principais componentes. Mais adiante, delinea o presente estudo. Em seguida, apresenta a análise e discussão dos resultados e, por fim, expõe algumas considerações finais, ressaltando os aspectos mais relevantes sobre o uso da *Webquest* no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A seguir, apresentamos algumas reflexões sobre o uso da tecnologia na sala de aula de LE.

2. A tecnologia na sala de aula de LE na era do ciberespaço

De acordo com Souza (2011), a velocidade nas formas de comunicação desde a criação da internet tem sido tão rápida que esta pode ser dividida em três gerações: a Web 1.0, a Web 2.0 e a Web 3.0. Na geração Web 1.0, encontramos *sites* de conteúdos estáticos, com pouca interatividade e uma diversidade de diretórios de *links*. A principal ferramenta dessa geração é o *e-mail*, que possibilitou formas assíncronas de comunicação. A geração Web 2.0, por sua vez, é concebida como “uma rede social que permite aos seus usuários ao redor do mundo interagir, trocar informações, arquivos de vídeos, imagens e sons” (SOUZA, 2011, p. 15). Dentre as ferramentas dessa geração podemos destacar

wikis, blogs e podcastings, que, segundo a autora, são consideradas transformadoras por permitirem que os internautas publiquem seus próprios conteúdos. Por fim, a geração Web 3.0, conhecida como “Web inteligente”, caracteriza-se pela organização de toda informação disponível no meio virtual. Nela, temos *sites* e aplicativos mais inteligentes, voltados cada vez mais para o uso de celulares, *smartphones, tablets e smart TVs*.

Souza (2011) acredita que as ferramentas dessas gerações podem contribuir muito para a educação em geral e, mais especificamente, para a área de LE. Diversos estudos mostram os benefícios de seu uso a partir de diferentes perspectivas teóricas, como a teoria sociointeracionista (LEE, 2004; SOUZA, 2006; SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009; LIMA, 2010; FIGUEIREDO; SOARES, 2012), a teoria da complexidade (PARREIRAS, 2005; BRAGA, 2007; MARTINS, 2008; SILVA, 2008; SOUZA, 2011) e a teoria dos novos letramentos e letramento crítico/digital (NASCIMENTO, 2012), entre outras. As maiores contribuições dessas pesquisas são: construção compartilhada do conhecimento por meio da interação e da colaboração; possibilidade de interação com alunos de vários lugares do Brasil e do mundo; aumento da motivação, da autoestima e da autonomia; efetiva participação dos alunos nas atividades; troca de experiências e estímulo à pesquisa.

Considerando tais benefícios e a perspectiva de que vivemos em um mundo cada vez mais globalizado e fortemente influenciado pela tecnologia, é importante que o professor busque formas de incentivar o aluno a usar as ferramentas tecnológicas disponíveis de forma prática, inteligente e autônoma. As aulas *online* permitem esse uso, uma vez que são menos controladas e centradas na figura do professor (PAIVA, 1999). Além disso, Dias (2012) defende que o professor de línguas precisa estar preparado para desenvolver seus multiletramentos, ou seja, precisa ser capaz de criar ambientes digitais multimodais para que os alunos possam construir significados a partir de suas próprias necessidades nessa era do ciberespaço.

É nessa perspectiva que o uso de material educacional digital (MED) pode contribuir não somente para o processo ensino-aprendizagem de LE, mas também para a inclusão digital de professores e alunos. Torrezan e Behar (2013, p.239) definem MED como sendo “todo material voltado à aprendizagem e que utiliza um ou mais recursos digitais na sua elaboração”, como, por exemplo, *wikis*, softwares educacionais, páginas da *web*, entre outros.

Tendo em vista a necessidade de capacitação de professores para o uso da tecnologia de forma efetiva em sala de aula de LE, Dias (2012) realizou um estudo cujos resultados evidenciaram que a *Webquest* contribui para o desenvolvimento do letramento digital do professor de inglês. Para a autora, a ferramenta “oferece múltiplas oportunidades de colaboração e de vivência on-line para o desenvolvimento das práticas sociais multiletradas da era cibernética” (DIAS, 2012, p. 18). Já no que se refere aos benefícios do uso da *Webquest* para o aluno de LE, Silva (2009) e Paula (2013) pontuam que essa ferramenta aumenta as chances de uso de material autêntico disponibilizado pela rede; permite o compartilhamento dos trabalhos dos alunos e trocas de informação com pessoas

de diversas partes do mundo; auxilia o aluno a desenvolver a habilidade de não somente coletar e selecionar informações de vários *links* e *sites*, mas saber transformá-las em novos conhecimentos; ajuda o aluno a perceber a importância do trabalho em grupo e que todos podem colaborar, independentemente do nível de conhecimento já adquirido; possibilita diferentes meios de interação utilizando a língua-alvo; estrutura o ensino de forma criativa e atrativa para os alunos.

A seguir, apresentamos as principais bases teóricas que orientam a construção de uma *Webquest* e seus componentes.

3. A *Webquest* e o trabalho colaborativo na sala de aula de LE

Dias (2004, p. 2) define *Webquest* como “um artefato tecnológico que promove o desenvolvimento do aprendizado crítico, a co-construção de conhecimento e a reflexão do que foi aprendido e transferência para outros domínios da vida acadêmica e pessoal dos envolvidos”. Para desenvolver uma *Webquest*, os alunos em geral trabalham em grupos para buscar informações sobre um tema, informações essas disponíveis na internet. Assim sendo, acreditamos que os alunos, para realizar uma busca bem-sucedida, devem estar conscientes da necessidade de envolvimento e colaboração de todos. Além disso, é preciso que os alunos tenham acesso à internet com boa velocidade de conexão e apoio do professor para auxiliá-los a enfrentar dificuldades quanto ao uso da internet.

Segundo Dias (2004), o conceito de *Webquest* foi criado pelo professor Bernard Dodge, em parceria com Tom March, em 1995. Em sua etimologia, o termo remete a duas palavras: *Web* (rede de hiperligações) e *quest* (questionamento, busca ou pesquisa). Como já foi mencionado, a colaboração de todos os envolvidos na produção de uma *Webquest* é fundamental para o sucesso da tarefa. A ferramenta favorece a interação entre os envolvidos num trabalho colaborativo em que todos aprendem uns com os outros, trocando ideias e experiências, favorecendo a aquisição de novos conhecimentos, bem como ampliando aqueles já adquiridos. Nesse sentido, podemos afirmar que a *Webquest* é um recurso que possibilita promover a aprendizagem colaborativa, definida por Dörnyei (1997, p. 482) como “o uso instrutivo de pequenos grupos a fim de concretizar objetivos comuns de aprendizagem via cooperação”.

De acordo com Oxford (1997), a aprendizagem colaborativa pauta-se, principalmente, nos pressupostos da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998). Nessa teoria, Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento cognitivo da criança: o real e o potencial. O primeiro refere-se a tudo aquilo que a criança é capaz de fazer por si mesma e o segundo, àquilo que ela consegue fazer com o auxílio de outras pessoas mais capazes. A diferença entre os níveis real e potencial é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Dentro desse contexto, o conceito de diálogo colaborativo desenvolvido por Swain (2000) é fundamental para compreendermos a importância da interação em sala de aula.

Para a autora, o diálogo colaborativo “constrói o conhecimento linguístico”, haja vista ser por meio desse diálogo que o uso da língua e sua aprendizagem são coconstruídos, constituindo-se, pois, como condição básica para que a interação e a colaboração possam ocorrer em sala de aula. Assim sendo, a língua é um instrumento de mediação fundamental no processo de construção do conhecimento nos níveis cognitivo e social (SWAIN et al., 2002).

Como tratado até o momento, os conceitos de ZDP, interação e colaboração são centrais no embasamento da aprendizagem colaborativa. Nessa perspectiva, a tecnologia, se bem utilizada, pode potencializar a coconstrução do conhecimento na medida em que amplia o leque de possibilidades de interação entre aluno-aluno e aluno-professor. No entanto, é preciso uma constante reavaliação dos papéis desempenhados por alunos e professores, conforme ressalta Santos (2008, p. 77) ao citar Menezes et al. (2002),

[o] ambiente de aprendizagem colaborativa envolve um conjunto de ferramentas de informação e comunicação que podem contribuir para o processo da aprendizagem, permitindo que professores e alunos reavaliem continuamente seus papéis e a prática desenvolvida, na medida em que passam a conhecer novas possibilidades – tanto de inserções de novos recursos tecnológicos, quanto a forma de utilização destes recursos.

Dessa forma, é importante destacar que não basta dividir uma turma em grupos e planejar uma tarefa para que cada um execute partes dela individualmente. Para que uma atividade seja, de fato, colaborativa, é necessário que cada participante tenha o compromisso e o desejo de colaborar com o outro para que a tarefa seja executada com sucesso. O papel do professor como mediador é crucial para garantir que todos os alunos participem de forma significativa, respeitando suas opiniões, contribuições e limitações. O professor precisa estar preparado para lidar com os conflitos que naturalmente possam surgir, pois cada aluno tem sua maneira própria de lidar com o outro, de manifestar suas opiniões, de tomar decisões e de simplesmente expressar sua vontade de não querer colaborar.

De acordo com Dias (2010), os principais componentes da *Webquest* são: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão. Na introdução, o professor deve introduzir o tema a ser pesquisado de forma motivadora, ou seja, que atenda às necessidades e os interesses dos alunos. A tarefa explicita o que os alunos devem fazer e seus papéis; este é o componente mais importante, uma vez que dele depende a motivação dos alunos (DODGE e MARCH, 2007; DODGE, 2008). O processo apresenta as etapas que guiarão os alunos na execução das tarefas, bem como sugestões de fontes disponíveis na internet. Nos recursos, o professor apresenta os artefatos necessários para a execução da tarefa. A avaliação explicita os critérios avaliativos que devem estar de acordo com os objetivos de cada tarefa proposta. Por fim, a conclusão retoma os objetivos, apresenta um

resumo dos principais aspectos da *Webquest* e enfatiza a relevância do tema e o sucesso da tarefa. Além disso, apresenta sugestões para pesquisas futuras no âmbito da mesma temática.

Atualmente, a internet disponibiliza *sites* gratuitos que podem ser utilizados para a criação de *Webquests*, como Zunal, Webquestfácil, *Create WebQuest*, para citar alguns.

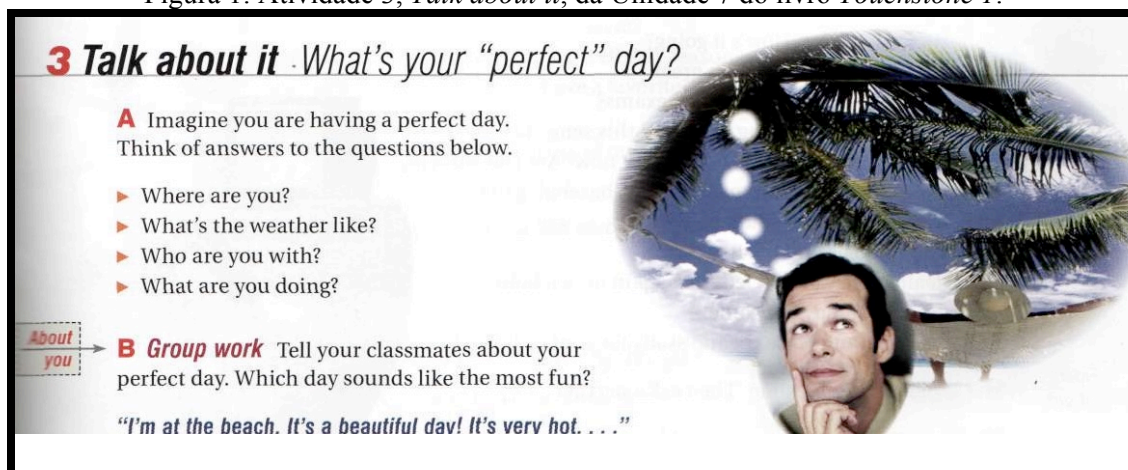
Finalizada a apresentação dos componentes da *Webquest*, faremos, na próxima seção, a descrição do presente estudo.

4. Metodologia

A construção da *Webquest* foi realizada por um aluno-professor de Letras/Inglês e seus trinta alunos de nível básico do centro de línguas da UFPA. De acordo com o professor, a maioria dos alunos tinha pouco conhecimento de inglês e sua maior dificuldade era promover uma participação mais ativa entre eles. Diante dessa dificuldade, o professor incluiu em seu planejamento o uso da *Webquest* em suas aulas. O professor optou pelo site Zunal.com por considerá-lo atual e de fácil acesso.

A *Webquest* intitulada *What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)?* foi baseada no tema *Free time* do livro didático *Touchstone*, utilizado nas aulas do referido curso, como ilustra a Figura 1.

Figura 1: Atividade 3, *Talk about it*, da Unidade 7 do livro *Touchstone 1*.



Fonte: McCarthy; McCarten; Sandiford (2010, p. 67).

Como podemos observar, *Talk about it* é uma atividade de produção oral dividida em duas fases: na primeira, com o auxílio de algumas perguntas, os alunos devem imaginar como seria um dia perfeito para eles; na segunda, os alunos devem falar sobre esse dia para seus colegas de sala. Com esse mesmo tema em mente, sugerimos a elaboração de uma *Webquest* baseada na seguinte situação com propósitos comunicativos: 1) Os alunos participantes do estudo receberiam alunos de outras cidades para um evento na cidade onde moram (Belém); 2) Para fornecer algumas informações

sobre a cidade de Belém, tendo como foco os locais e as atividades preferidas dos alunos, teriam que gravar um vídeo individual relatando seu dia perfeito; 3) Para fornecer informações mais gerais sobre Belém, como, por exemplo, meios de transporte, comidas típicas, manifestações culturais etc., teriam que trabalhar em grupos de cinco e fazer o levantamento dessas informações na internet;¹ 4) As informações seriam coletadas, selecionadas, organizadas e apresentadas por meio de figuras, *slides* e vídeos; 5) Os alunos apresentariam seus vídeos e *slides* para a turma e receberiam *feedback* tanto dos colegas quanto do professor. Os alunos foram orientados a falar inglês durante as interações, podendo utilizar o português quando não conseguissem se expressar na língua-alvo.

Foram necessárias três aulas de 75 minutos no laboratório do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da UFPA para a realização do estudo. Todas as interações em sala de aula foram gravadas em áudio e uma entrevista foi realizada para registrar as percepções dos alunos e do professor sobre sua participação na elaboração da *Webquest*.

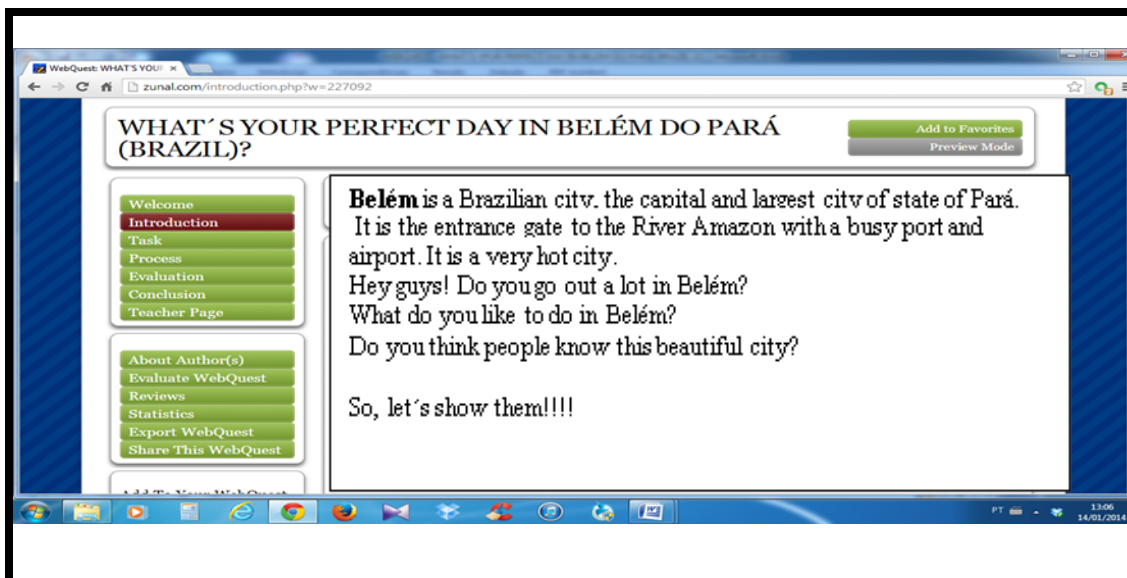
A seguir, apresentaremos os componentes da *Webquest* do presente estudo, bem como a discussão e análise dos resultados.

Os componentes da *Webquest* *What's your perfect day in Belém do Pará (Brazil)?*

Introdução

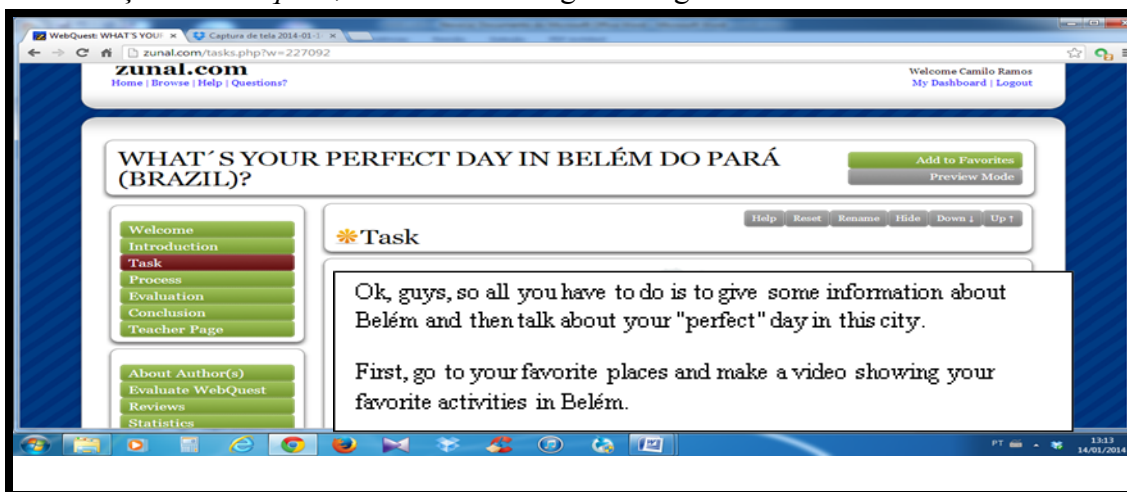
Na introdução da *Webquest*, o professor procurou algumas informações gerais sobre a cidade de Belém. A partir de alguns *sites* da internet, ele construiu o seguinte texto:

¹ *Links* sugeridos: <http://www.world-guides.com/latin-america/brazil/para/belem/belem_attractions.html>; <http://www.virtualtourist.com/travel/South_America/Brazil/Estado_do_Para/Belem-1526579/Restaurants-Belem-TG-C-1.html>; <<http://fivestarbrazil.com/Food-in-Brazil.html>>; <<http://www.lonelyplanet.com/brazil/the-north/belem/things-to-do?page=2>>; <http://www.numbeo.com/cost-of-living/city_result.jsp?country=Brazil&city=Belem>.



Tarefas

Nesta seção, os alunos receberam orientações gerais sobre o que deveriam fazer para a elaboração da *Webquest*, como mostra a figura a seguir:

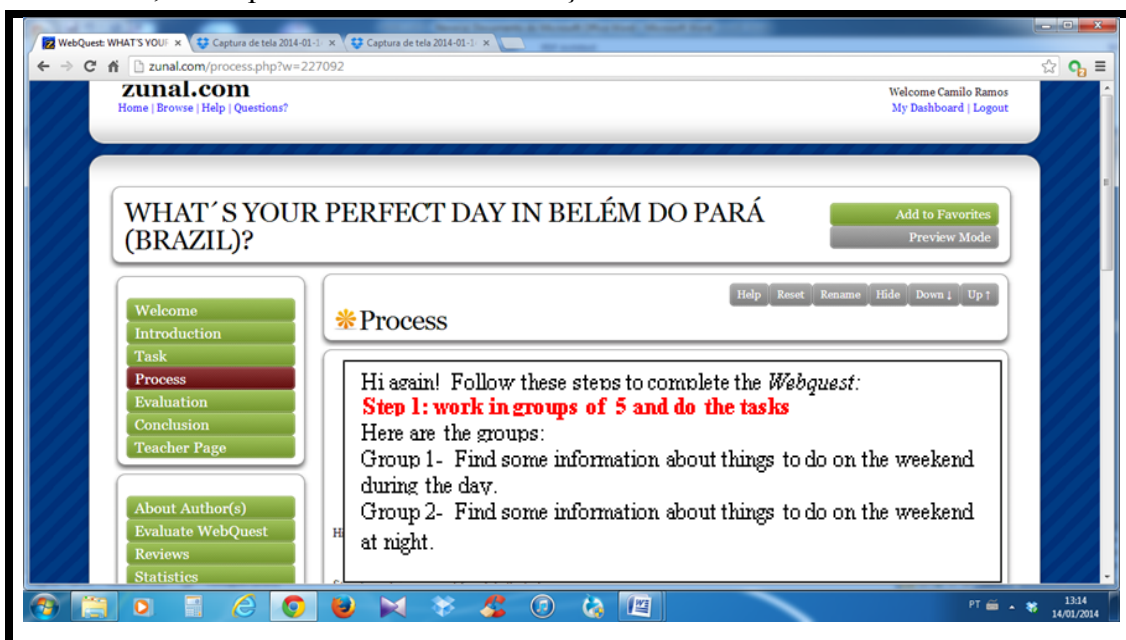


Os alunos foram orientados a coletar e selecionar informações para montar suas apresentações. A seguir, temos um exemplo de *slide* elaborado pelos alunos:



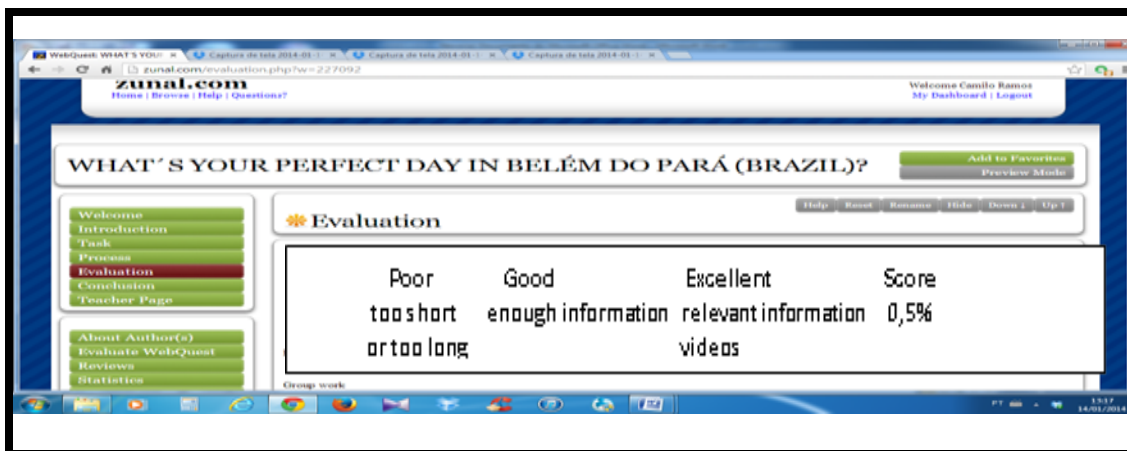
Processo

Nesta seção, os alunos receberam orientações mais específicas e detalhadas sobre suas tarefas, como podemos notar na ilustração abaixo:



Avaliação

Nesta seção, os alunos foram informados sobre como seriam avaliados antes de iniciar a construção da Webquest, como mostra a ilustração a seguir:



Conclusão

Nesta seção, a relevância do tema e o sucesso da tarefa foram enfatizados, bem como sugestões para pesquisas futuras referentes à mesma temática:



Finalizada a descrição dos elementos da *Webquest*, passaremos à análise e discussão dos resultados do presente estudo.

5. Análise e discussão dos resultados

Percepções de alunos e do professor sobre o uso da Webquest na sala de aula de LE

Conforme menção prévia, o objetivo deste trabalho foi apresentar os resultados da construção de uma *Webquest* realizada por alunos de nível básico de inglês, bem como investigar suas percepções e as do professor sobre o uso dessa ferramenta em sala de aula de LE. Os resultados mostraram que os alunos, apesar de sentirem dificuldades em alguns momentos da *Webquest*, perceberam-na como uma ferramenta que promove o desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa, como mostram os excertos a seguir:

- [1] Cláudia: A atividade foi ótima... aprendemos bastante, tivemos que apresentar, mesmo com dificuldades, expor o trabalho... aprendemos bastante.
- [2] Fernando: Acho que a atividade interativa em sala de aula é muito importante pra gente dialogar e expor nossas opiniões e utilizar a língua inglesa pra falar da nossa cidade...achei muito bom porque a *Webquest* fez com que a gente procurasse outros meios de comunicação para interagir. Aprendemos coisas sobre pontos turísticos que a gente não sabia na língua, aprendemos palavras que não sabíamos.

Podemos observar que, na opinião de Cláudia e Fernando, a *Webquest* foi uma ferramenta importante para a aprendizagem da língua na medida em que propiciou a interação e a aquisição de vocabulário que expressasse suas ideias. Vale registrar que os alunos não foram incentivados nem orientados a usar outras ferramentas tecnológicas para interagir. No entanto, a partir da proposta da *Webquest*, eles utilizaram outros meios para se comunicar usando a língua-alvo, conforme menciona Fernando. Isso, a nosso ver, é muito positivo, pois a iniciativa de usar outros artefatos tecnológicos partiu dos próprios alunos, o que mostra um nível alto de motivação, interesse e autonomia, como pode ser constatado na fala da aluna registrada no *Facebook*:

(Aluno) Boa noite, gente criei um grupo no wwp [*WhatsApp*] para integrar mais a turma e quem tiver interesse e celular android com aplicativo wwp, me procure na sala para add!

[11 de novembro de 2013 às 22:11](#) via [celular](#) · [Curtir](#) · [1](#)

(Aluno) pode crer, hoje dou meu numero!!!

[12 de novembro de 2013 às 14:42](#) · [Curtir](#)

É importante registrar que, segundo o professor, os alunos tomaram a iniciativa de usar ferramentas como *WhatsApp*, *Facebook* e *e-mail* para a construção de suas *Webquests*. Contudo, somente alguns dados do *Facebook* foram utilizados neste trabalho. Os dados provenientes de outras ferramentas não puderam ser analisados porque os alunos não foram consultados sobre a possibilidade de seu uso neste trabalho.

Para o professor, a *Webquest* foi uma ferramenta que auxiliou a aprendizagem dos alunos, mas sua realização não foi tarefa fácil para ele, pois gerou muita preocupação e ansiedade. Isso ocorreu porque ele estava acostumado a ser a principal fonte de

conhecimento, característica da aula tradicional, em que o professor transmite conhecimento e o aluno o assimila. No excerto a seguir, o professor menciona tal dificuldade, deixando entrever uma certa surpresa com o nível de autonomia dos alunos ao utilizarem a tecnologia para realizar a tarefa.

- Pesquisadora: O que você achou de participar da elaboração de uma *Webquest*?
- Professor: Foi muito diferente pra falar a verdade. A gente está acostumado com o professor a simplesmente colocar o conteúdo do quadro, mas com a *Webquest* não, foi totalmente diferente. Eu auxiliava, mas o aluno tinha a habilidade de procurar na internet sem muita intervenção minha. Eu estava ali só pra auxiliar. Eu achei muito interessante essa abordagem mais voltada pro aluno. Mas senti dificuldade no sentido de me preocupar se eles iriam fazer a atividade.
- Pesquisadora: Você sentiu alguma dificuldade na realização da *Webquest* com seus alunos?
- Professor: O que eu fiquei mais preocupado na verdade era não deixar a turma ociosa, pelo fato do laboratório não oferecer uma estrutura muito boa, é muito pequeno. Como falei antes, eu fiquei preocupado de alguns alunos não estarem interagindo, não ficarem interessados na atividade, mas ocorreu o contrário do que eu pensava. Todos eles fizeram o trabalho juntos. Quando eles tinham dificuldade, eles usavam o *Google Translator* ou outro dicionário eletrônico. Com a *Webquest* o aluno tem autonomia de procurar aquilo que ele quer pesquisar. Totalmente diferente. Essa foi a minha dificuldade.

Ao ser questionado sobre como conduziria a atividade do livro sem a proposta da *Webquest*, o professor disse que apenas faria uma atividade de *speaking* (produção oral). Para ele, a proposta da *Webquest* foi melhor que a atividade do livro porque os alunos tiveram a chance de interagir mais, de aprender palavras novas, de usar a criatividade e outros meios tecnológicos para a realização das tarefas.

- Pesquisadora: A *Webquest* foi baseada no livro de uma atividade que você faria com os seus alunos. Como você faria essa atividade se não tivesse proposto a *Webquest* para eles?
- Professor: Ah, teria feito simplesmente uma atividade de *speaking*, perguntando pros alunos “*What’s your perfect day?*”. Já com a *Webquest* foi muito melhor porque o uso da tecnologia possibilita ao aluno uma criatividade maior, a interação do aluno foi maior, eles aprenderam vocabulário muito mais do que numa atividade normal de *speaking* do livro... eu nem sabia que existia a *Webquest* e vou fazer outras, com outros tópicos do livro. Uma coisa que achei boa foi que muitos deles trabalhavam, então tinham que encontrar outros meios pra interagir, de fazer esse trabalho, como *Facebook*, *WhatsApp*, pra suprir a falta de tempo, né.

Análise das interações em sala de aula

Como é possível observar nos exemplos dados na seção anterior, a interação foi um dos pontos positivos que mais chamou a atenção tanto dos alunos quanto do professor.

As gravações feitas em sala de aula confirmam que os alunos interagiram e aprenderam uns com os outros. Assim sendo, podemos afirmar que a realização da *Webquest* promoveu a coconstrução de conhecimento por meio do diálogo colaborativo (SWAIN, 2000), como ilustra o seguinte trecho, em que os alunos discutem comidas típicas de Belém:

- A01: Rui: Bora ler então (aluno lê as informações da *web*)
A02: Sue: Hum, *typical*... é assim?
A03: Rui: Yes.
A04: Sue: In Belém?
A05: Lori: *Typical food in Belém*... como colocar que é muito bom, porém ácido?
A06: Rui: *Let's see... acid, acid. It's very good...*
A07: Sue: *But...*
A08: Lori: *But very acid.*
A09: Rui: *It's typical food in Belém do Pará but very acid.*
A10: Sue: Ok, and camarão? *I don't know...*
A11: Lori: *Crabs é caranguejo.*
A12: Rui: Deixa eu ver... é *shrimp*.
A13: Sue: *With big shrimp.*
A14: Lori: E caldo?
A15: Rui: É melhor colocar tucupi. *It's exotic food...* como é gosto, sabor, *teacher*?
A16: Teacher: *Taste. T-A-S-T-E.*
A17: Rui: Ok. *Very acid, but...* Não faz sentido. *But* é oposição.

Em A01, Rui inicia a interação lendo em voz alta as informações obtidas na internet sobre comidas típicas de Belém. Sue (A02) escreve a palavra *typical* e pergunta se está correta. Rui (A03) responde afirmativamente e, em seguida, temos uma sequência de falas de Sue (A04), Lori (A05), Rui (A06), Sue (A07) e Lori (A08), uma complementando a outra, até a fala de Rui (A09) que finaliza a sentença: *It's typical food in Belém do Pará but very acid*. Podemos observar claramente, nessa sequência, exemplos de como o conhecimento foi construído de modo compartilhado a partir da ajuda mútua dos alunos.

Na próxima sequência de falas dos alunos, é possível observar que todos colaboram na construção de sentidos e conseguem resolver problemas por meio do esforço mútuo, confirmando a teoria de Swain et al. (2002, p. 171) de que “cognição e conhecimento são construídos dialogicamente”.

Além das vantagens mencionadas pelo professor, acreditamos que a *Webquest* proporcionou a integração das quatro habilidades (compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita), pois os alunos tiveram que ler diversos textos sobre os tópicos propostos, selecionar e escrever seus próprios textos para os *slides*, ouvir e dar opiniões sobre o processo de elaboração das tarefas, falar e gravar um vídeo sobre seu dia favorito. Tais atividades ampliaram as oportunidades de uso da língua de forma

significativa, reforçando a perspectiva de que a tecnologia favorece a aprendizagem (ARAÚJO; ARAÚJO, 2013; ANJOS-SANTOS, 2013).

6. Considerações finais

A pesquisa de sala de aula de LE tem enfatizado o grande benefício do uso da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste trabalho foi mostrar os resultados da construção de uma *Webquest* com alunos de nível básico de inglês. Tais resultados reforçam esse benefício, pois revelam não somente que é possível fazer um projeto de construção dessa ferramenta com alunos com pouco conhecimento linguístico, como também que os alunos, para a surpresa do professor, utilizaram a tecnologia com muita propriedade, tirando o máximo proveito dela para interagir e aprender dentro e fora de sala de aula.

Os alunos tiveram a oportunidade de trocar ideias e experiências e utilizar vários recursos multimodais (BRAGA, 2013), aprendendo a língua enquanto faziam uso dela (MITCHELL; MYLES; MARDSEN, 2013). Por meio da ajuda mútua, puderam interpretar e criar sentidos dos contextos estudados (ROJO, 2013) e resolver problemas e dificuldades, recorrendo o mínimo possível ao professor e propiciando a construção colaborativa de conhecimentos, a autonomia e a motivação, processos tão importantes para a aprendizagem de línguas.

Os resultados deste estudo mostraram que o uso da tecnologia se faz premente, pois é inegável que os alunos usam recursos tecnológicos em diversas tarefas de seu cotidiano. No entanto, o papel do professor não é fácil. O uso da tecnologia por si só não garante bons resultados na aprendizagem, pois, como bem pontua Braga (2013, p. 59), “não é a tecnologia, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs”. Além disso, para desenvolver um trabalho colaborativo com o uso da tecnologia e tirar o melhor proveito dela, o professor precisa planejar, dispor de tempo, ter conhecimento teórico-metodológico sobre o assunto, fazer uma análise de *sites* e checar sua confiabilidade e, sobretudo, conhecer seus alunos e estilos de aprendizagem, pois cada um tem sua própria maneira de interagir, de dar opiniões, de lidar com o outro. Em suma, o professor precisa estar atento e sempre disposto a auxiliar e oferecer alternativas para minimizar os conflitos que surgem em interações em sala de aula, para que estas possam fluir naturalmente e todos possam aprender uns com os outros.

Neste estudo, o professor vivenciou sentimentos de conflito e insegurança ao perceber que precisava abrir mão do papel que tradicionalmente estava acostumado a desempenhar: o de transmissor de conhecimentos. Isso fez com que ele refletisse e reavaliasse seu papel como docente. Consideramos essa reflexão importante para a sua formação, pois concordamos com Abar e Barbosa (2008, p. 79) de que “o papel do professor é construir o andaime para a construção e mediar as negociações”.

Outra dificuldade enfrentada pelo professor diz respeito à apropriação de trechos da internet e à resistência de alguns alunos em compartilhar seus vídeos e textos com os

colegas. Essas situações são normais, cabendo ao professor, ao iniciar qualquer trabalho que exija o uso da internet, discutir com seus alunos questões como plágio e os benefícios do trabalho colaborativo para a aprendizagem.

Por fim, com base nos resultados deste trabalho, pudemos perceber que a experiência da construção de uma *Webquest* na sala de aula de LE foi muito positiva, tanto para os alunos, que buscaram outras fontes de informação e de interação, indo além do livro didático, quanto para o professor, que passou a repensar seu papel como mediador da aprendizagem e moderador de conhecimento. Nos termos de Paiva (2001), com o rompimento da tradicional visão do professor como transmissor de conhecimento, tornaram-se possíveis, dessa forma, mudanças nas concepções e práticas pedagógicas desse docente.

Essas mudanças, a nosso ver, precisam de fato acontecer, pois, como bem pontua Spadaro (2013), a tecnologia, que era considerada sinônimo de progresso em décadas passadas, configura-se como uma necessidade sociocultural nos dias atuais. Na visão de Andersen (2013), ela gera impactos na sociedade, se partirmos da perspectiva da inclusão digital como um meio de diminuir as desigualdades sociais. Assim, considerando o pensamento de Snyder (2009, p. 44) de que os educadores são responsáveis por “proporcionar aos jovens oportunidades cuidadosamente planejadas para que eles aprendam como podem se tornar navegadores críticos dentro do novo panorama do letramento em tempos digitais”, levantamos dois questionamentos para reflexão: como o professor pode fazer uso da língua-alvo como prática social com o auxílio de ferramentas tecnológicas levando em consideração o seu contexto de ensino? Quais conhecimentos e habilidades são requeridos para que professores e alunos utilizem as interfaces tecnológicas de forma crítica e reflexiva? As respostas a essas perguntas exigem muita reflexão e análise das implicações do uso da tecnologia no ensino-aprendizagem de LE. O desafio é grande e não deveria ser ignorado, pois cada vez mais percebemos a importância da inserção da tecnologia nas práticas pedagógicas no mundo em que vivemos.

Referências Bibliográficas

- ABAR, C. A. A. P.; BARBOSA, L. M. *Webquest: um desafio para o professor!* São Paulo: Avercamp, 2008.
- ANDERSEN, E. L. (Org.). *Multimídia digital na escola*. São Paulo: Paulinas, 2013.
- ANJOS-SANTOS, L. M. *Teaching and learning English in digital times: suggested workshop materials*. Londrina: Kan, 2013.
- ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. *EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas: Pontes, 2013.
- BRAGA, J. C. F. *Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

- DIAS, R. Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio online. In: MENEZES, V. L. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 359-394.
- DIAS, R. *Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio online*. 2004. Disponível em: <<http://150.164.100.248/profs/reinildes/dados/arquivos/artigowqreinildes.pdf>>. Acesso em 4 nov. 2013.
- DIAS, R. *WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2013.
- DODGE, B. *WebQuest about WebQuests*. 2008. Disponível em: <<http://webquest.sdsu.edu/webquestwebquest.html>>. Acesso em: 4 nov. 2013.
- DODGE, B.; MARCH, T. *Página principal de Webquests*. 2007. Disponível em: <<http://webquest.org/wqdb/editwq.php>>. Acesso em: 4 nov. 2013.
- DÖRNYEI, Z. Psychological process in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 481-493, 1997.
- LABORDA, J. G. Promovendo a interação face a face através de webquests: um estudo de caso sobre inglês com propósitos específicos para turismo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 275-292, 2010.
- LEE, L. Lerner's perspectives on network collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning & Technology*, v. 8, n. 1, p. 83-100, 2004.
- LIMA, A. C. N. A polidez possibilitando a interação em blogs utilizados para a aprendizagem de Inglês. *Revista Tecnologias na Educação*, ano 2, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2010/12/A-polidez-possibilitando-a-intera%C3%A7%C3%A3o-em-blogs-utilizados-na-aprendizagem-de-ingl%C3%AAs-Ana-Cl%C3%A1udia-Nunes-de-Lima.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2012.
- MARTINS, A. C. S. *A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: uma abordagem ecológica*. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- McCARTHY, M.; McCARTEN, J.; SANDIFORD, H. *Touchstone: student's book 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- MENEZES, C.; PESSOA, J. M.; NETTO, H. V.; GAVA, T. B. S.; CARDOSO, E. P.; CURY, D.; TAVARES, O. L.; BAZZARELLA, L. B.; CASTRO-JUNIOR, A. N. Uma proposta baseada em comunidades virtuais de aprendizagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 13. 2002, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo, 2002. p. 168-177.
- MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARDSEN, E. *Second language learning theories*. New York, NY: Routledge, 2013.
- NASCIMENTO, A. K. O. Aliando o ensino e aprendizagem de língua inglesa ao uso de novas tecnologias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 2011, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, 2012.
- OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. Diários on-line na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. et al. (Org.). *Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999. p. 359-378.

PAIVA, V. L. M. O. A WWW e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PAULA, D. J. *O uso de webquests como ferramenta no ensino de língua estrangeira na educação básica*. 2013. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/344-4.pdf>>. Acesso em: dez. 2013.

PARAVENTI, L. C. L. O projeto educativo: a base da apropriação crítica e consciente das TIC. In: MENDONÇA, R. H. et al. *Tecnologias e currículos: a serviço de quem?* Ano XXI, Boletim 18, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17125318-TecnologiasCurriculos.pdf>>.

PARREIRAS, V. A. *A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa*. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PRENSKY, M. Changing paradigms: from “being taught” to “learning on your own with guidance”. *Educational Technology*, July/August 2007.

PRENSKY, M. Teaching the right stuff: not yesterday’s stuff or today’s – but tomorrow’s! *Educational Technology*, May/June 2012.

REIS, S. C.; GOMES, A. F. Podcasts para o ensino de língua inglesa: análise e prática de letramento digital. *Calidoscópio*, v. 12, n. 3, p. 367-379, 2014.

ROJO, R. (Org.). *Escola@conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. G. A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. (Org.). *Telet@mdem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009. p. 75-92.

SANTOS, R. M. R. *O processo de colaboração na educação online: interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

SILVA, V. *A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativo no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/caos*. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, E. M. O. A webquest na internet: o novo material didático. *Eletras*, v. 18, p. 225-237, jul. 2009.

SOARES, D. N. O feedback corretivo e a construção do conhecimento em comunidade de prática para a aquisição de língua estrangeira (LE) online. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 9., 2011, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, R. A. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de tandem. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 2006. p. 255-276.

SOUZA, V. V. S. *Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da complexidade*. 2011. Tese

(Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SPADARO, A. *Web 2.0: redes sociais*. São Paulo: Paulinas, 2013.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M.; BROOKS, L.; TOCALLI-BELLER, A. Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 171-185, 2002.

SNYNDER, L. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J. C.; DIED, M. (Eds.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, p. 23-46.

TORREZZAN, C. A. W.; BEHAR, P. A. Competências para a construção de materiais educacionais digitais baseados no design pedagógico. In: BEHAR, P. A. (Org.). *Competências em educação à distância*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Cristina Vasconcelos Porto is an adjunct professor in the area of English language teaching at Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, from UFPA - Federal University of Pará. Her research interests are: Teaching and Learning of LE/L2, Collaborative Learning and Assessment. E-mail: cristinaporto82@yahoo.com.