

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSO* EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS**

MARIA CAROLINA DA SILVA PORCINO

**TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS NA ENSINAGEM DE
INGLÊS NO SÉCULO XXI: Elaboração e análise de *WebQuests***

VITÓRIA
2015

MARIA CAROLINA DA SILVA PORCINO

**TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS NA ENSINAGEM DE
INGLÊS NO SÉCULO XXI: Elaboração e análise de *WebQuests***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título do Mestre em Estudos Linguísticos, na área de concentração Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P834t Porcino, Maria Carolina da Silva, 1984-
Tecnologias e metodologias na ensinagem de inglês no
século XXI : elaboração e análise de webquests / Maria Carolina
da Silva Porcino. – 2015.
198 f. : il.

Orientador: Kyria Rebeca Finardi.
Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Humanas e Naturais.

1. Tecnologia educacional. 2. Língua inglesa - Estudo e
ensino. 3. Material didático. 4. WebQuest. I. Finardi, Kyria. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

AGRADECIMENTOS

Em todo o caminho percorrido até a elaboração final dessa dissertação contei com a colaboração de muitas pessoas, algumas mais próximas outras nem tanto, mas todas, sem dúvida, me guiaram por esse desafio/sonho que sempre almejei e que desejo dar continuidade. A todos meus agradecimentos mais sinceros e afetuosos.

À Deus por todas as bênçãos e conquistas até o momento e, especialmente, por me manter saudável, serena e determinada em alcançar meus objetivos.

A toda minha família pelo amor, suporte e incentivo. À minha filha pela compreensão nos momentos em que tive que priva-la da minha atenção ou presença e também por sempre compartilhar das minhas alegrias ao mesmo tempo em que as me proporcionava. Ao meu marido pela paciência, pelo suporte e pelas palavras de carinho nos momentos de cansaço e insegurança. A minha mãe pelo amor incondicional e pela admiração, que sempre demonstrou por meu esforço e vontade de vencer. À minha irmã pela confiança no meu bom desempenho, que sempre me ajudou a seguir em frente acreditando mais em mim mesma. À minha avó pelo orgulho de dizer, em breve, que tem sua primeira neta mestre.

A minha orientadora, Kyria Finardi, pela parceria desde o princípio, pela prontidão em sempre me ajudar e orientar, pela amizade sincera e desinteressada, por sua torcida pelo meu sucesso tanto pessoal quanto profissional, pela aposta no meu trabalho e, principalmente, por ser sempre um exemplo de ser humano e professora/pesquisadora, em quem eu quero sempre me espelhar.

As professoras Aurélia Lyrio e Karen Currie por serem exemplos e terem despertado em mim o gosto pela pesquisa e pela área de estudos da Linguística Aplicada desde a graduação.

Aos professores do PPGEL com os quais tive o prazer de fazer disciplinas pela oportunidade de ampliar meus horizontes teóricos, pelas sugestões de leitura e pelas recomendações com relação ao meu projeto de pesquisa.

Aos meus colegas tanto do mestrado quanto de graduação pelo companheirismo, pela amizade e por sempre me apoiarem com palavras de encorajamento e apreço.

A sensação de missão cumprida ao finalizar esse estudo me traz grande satisfação e ainda mais vontade de seguir em frente estudando e pesquisando com vistas a alcançar melhorias tanto pessoais, como ser humano, quanto profissionais como professora e pesquisadora.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral apresentar mecanismos de análise e validação de propostas de material didático na forma de *Webquests* e, com base nesses mecanismos, elaborar e validar três propostas de material didático em forma de *WebQuests* criticamente situados para a ensinagem de inglês como língua adicional. As *WebQuests* elaboradas visam priorizar o desenvolvimento do letramento digital crítico e da competência comunicativa em inglês como língua adicional do aprendiz. A *WebQuest* se insere na perspectiva de uma metodologia que tem esse mesmo nome e consiste na proposta de uma pesquisa orientada e organizada em etapas em que toda ou grande parte do conteúdo a ser acessado e necessário para a realização da(s) tarefa(s) encontra-se disponível *online* (DODGE, 1995). A metodologia deste estudo é de cunho qualitativo e também se insere na perspectiva da metodologia de desenvolvimento. O *design* metodológico dessa investigação foi organizado em três etapas, quais sejam, a análise de necessidades, a elaboração de três *WebQuests* e a análise das *WebQuests* elaboradas a partir de uma rubrica. A revisão de literatura, que constituiu parte da análise de necessidades, sugere que as demandas do século XXI exigem maior atenção e investimento para o desenvolvimento de letramentos múltiplos e críticos, de competências comunicativas e interacionais e de formação de cidadania. A análise de *WebQuests* disponíveis para ensinagem de inglês no principal sítio brasileiro de *WebQuests*, que compôs a segunda parte da análise de necessidades desse estudo, evidenciou a escassez de *WebQuests* que abordam de forma significativa tanto as questões do letramento digital crítico quanto os aspectos da competência comunicativa na língua adicional do indivíduo. A análise de necessidades como um todo forneceu subsídios relevantes para o processo de elaboração das *WebQuests* propostas neste estudo, que também se embasou nas diretrizes e princípios do modelo *WebQuest* e em grande parte do seu embasamento teórico. Como fase final deste estudo, as três *WebQuests* elaboradas foram submetidas à validação a partir de uma rubrica criada especialmente para esse propósito. Os resultados das análises de validação das três *WebQuests* elaboradas sugerem que a proposta desses materiais é válida sob o ponto de vista teórico, pois mostram que as ferramentas criadas vão ao encontro da proposta do modelo *WebQuests* de Dodge (1995, 2001) e das recomendações de qualidade sugeridas por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012), bem como estão ancoradas na teoria sócio-construtivista e do ensino situado e nos princípios metodológicos da abordagem de ensino baseada em tarefas e da abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (CLIL). Concluímos que as três *WebQuests* são materiais de ensinagem de inglês que fogem do enfoque tradicional conteudista historicamente voltado para o ensino de vocabulário e gramática na língua-alvo, extrapolando os objetivos linguísticos para alcançar também objetivos sociais e culturais da ensinagem de inglês como língua adicional, na medida em que se trabalha paralelamente (e intencionalmente, por entender que ambos se complementam) o desenvolvimento da competência comunicativa e do letramento digital crítico do indivíduo, contribuindo, assim, para a sua formação cidadã e colaborando para a “inclusão” do aprendiz no mundo social e digital.

Palavras – chave: Tecnologias; *WebQuest*; Material didático; Ensinagem de inglês

ABSTRACT

This paper aims to propose mechanisms for analysis and validation proposals of educational materials in the form of *WebQuests* and, based on them, elaborate and validate three didactic materials for teaching English as an additional language critically situated, namely, *WebQuests*, which prioritize the development of critical digital literacy and communicative competence in the target language. The *WebQuest* is included in the perspective of a methodology that has the same name and is the proposal of an oriented research organized in stages in which all or much of the content to be accessed and required to perform the task(s) is available online (DODGE, 1995). The methodology of this study is qualitative and subscribes to the perspective of the development methodology. The methodological design of the study was organized in three stages, namely, a needs analysis, the elaboration of three *WebQuests* and the analysis of the *WebQuests* developed based on a rubric. The review of literature, which was part of the needs analysis, suggests that the demands of the XXI century require more attention and investment in the development of multiple and critical literacies, communicative and interactional skills and citizenship. The analysis of the *WebQuests* available for teaching and learning English in the main Brazilian site for that purpose, which was the second part of the needs analysis of the study, found a lack *WebQuests* that foster critical digital literacy and the development of communicative competence in the additional language. The needs analysis provided relevant subsidies to the elaboration of the *WebQuests* proposed in this study, which was also based on the guidelines and principles of the *WebQuest* model and its theoretical foundation. In the final phase of this study, the three *WebQuests* developed were subjected to analysis from a rubric created especially for this purpose. Results of the analyses of the three *WebQuests* developed suggest that the proposal of these materials is theoretically valid since the material created meets Dodge's (1995, 2001) proposal model and the recommendations of quality suggested by Bottentuit Junior and Coutinho (2008a, 2012) and are anchored in social constructivist theory and the theory of situated learning as well as in principles of the Task Based Approach and the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach. . We conclude that the three *WebQuests* proposed and analyzed represent relevant teaching and learning materials inasmuch as they expand the traditional and historical content oriented approach of teaching vocabulary and grammar in the target language and go beyond linguistic objectives to achieve social and cultural objectives once they foster the development of communicative competence and critical digital literacies of the individual together (and intentionally since it is our belief these two complement each other), thus contributing to citizenship education through the inclusion of the learner in the social and digital world.

Keywords: Technologies; *WebQuest*; Teaching material; English language teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa WQ “ <i>English and Citizenship</i> ”	80
Figura 2: Avaliação WQ “ <i>How Intelligent can we be together?</i> ”	81
Figura 3: Introdução WQ “ <i>English and Citizenship</i> ”	86
Figura 4: Tarefa WQ “ <i>English and Citizenship</i> ”	87
Figura 5: Processo WQ “ <i>English and Citizenship</i> ” – Passo 1	89
Figura 6: Processo WQ “ <i>English and Citizenship</i> ” – Passo 2	90
Figura 7: Processo WQ “ <i>English and Citizenship</i> ” – Passo 3	91
Figura 8: Processo WQ “ <i>English and Citizenship</i> ” – Passo 4	92
Figura 9: Conclusão WQ “ <i>English and Citizenship</i> ”	93
Figura 10: Introdução WQ “ <i>How intelligent can we be together?</i> ”	96
Figura 11: Tarefa WQ “ <i>How intelligent can we be together?</i> ”	97
Figura 12: Processo WQ “ <i>How intelligent can we be together?</i> ” – Passo 1	98
Figura 13: Processo WQ “ <i>How intelligent can we be together?</i> ” – Passo 2	99
Figura 14: Processo WQ “ <i>How intelligent can we be together?</i> ” – Passo 3	100
Figura 15: Processo WQ “ <i>How intelligent can we be together?</i> ” – Passo 4	101
Figura 16: Conclusão WQ “ <i>How intelligent can we be together?</i> ”	102
Figura 17: Introdução WQ “ <i>Surfing and Making waves on the Web</i> ”	106
Figura 18: Tarefa WQ “ <i>Surfing and Making waves on the Web</i> ”	107
Figura 19: Processo WQ “ <i>Surfing and Making waves on the Web</i> ” – Passo 1	108
Figura 20: Processo WQ “ <i>Surfing and Making waves on the Web</i> ” – Passo 2/1	109
Figura 21: Processo WQ “ <i>Surfing and Making waves on the Web</i> ” – Passo 2/2	110
Figura 22: Processo WQ “ <i>Surfing and Making waves on the Web</i> ” – Passo 3	111
Figura 23: Recursos WQ “ <i>Surfing and Making waves on the Web</i> ”	112
Figura 24: Conclusão WQ “ <i>Surfing and Making waves on the Web</i> ”	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 TECNOLOGIAS E ENSINAGEM DE INGLÊS.....	17
1.1 O USO DAS TECNOLOGIAS NAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE INGLÊS.....	18
2 WEBQUEST: UMA METODOLOGIA PARA ENSINAGEM DE INGLÊS?.....	31
2.1 BREVE HISTÓRICO E CONCEITO.....	31
2.2 PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	35
2.2.1 DIMENSÕES DO PENSAMENTO DE MARZANO.....	36
2.2.2 TEORIA SÓCIO-CONSTRUTIVISTA.....	37
2.2.3 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E COOPERATIVA.....	38
2.2.4 TAXONOMIA DE BLOOM.....	40
2.2.5 PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	41
2.2.6 TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	42
2.2.7 ENSINO BASEADO EM TAREFAS.....	44
2.2.8 CONCEITO DE CICLO DE TAREFAS.....	44
2.2.9 ENSINO DE CONTEÚDOS DIVERSOS POR MEIO DA LÍNGUA.....	45
2.2.10 LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO.....	46
2.3 COMPONENTES BÁSICOS DE UMA WEBQUEST E TIPOS DE TAREFA.....	49
2.3.1 COMPONENTES BÁSICOS: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES.....	50
2.3.2 TAXONOMIA DE TAREFAS.....	55
2.4 <i>WEBEXERCISES</i> X <i>WEBQUESTS</i>	57
2.5 CONTRIBUIÇÕES E VANTAGENS DAS <i>WEBQUESTS</i> PARA A ENSINAGEM DE INGLÊS.....	58
2.6 ENSINO BASEADO EM <i>WEBQUESTS</i> ?.....	60
3 METODOLOGIA	61
3.1 <i>DESIGN</i> METODOLÓGICO	62
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	65
3.2.1 MATRIZ DE ANÁLISE DAS WQS DISPONÍVEIS <i>ONLINE</i>	65

3.2.2 RUBRICA DE ANÁLISE E VALIDAÇÃO TEÓRICA.....	66
3.3 TRATAMENTO DE DADOS.....	68
4 ANÁLISE DE DADOS.....	69
4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	69
4.2 ANÁLISE DAS WEBQUESTS DISPONÍVEIS <i>ONLINE</i>	71
4.2.1 FONTE DAS WEBQUESTS.....	71
4.2.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS.....	72
4.3 ANÁLISE DAS WEBQUESTS ELABORADAS.....	76
4.3.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS WQS.....	77
4.3.2 ANÁLISE DE CARACTERÍSTICAS COMUNS AO GRUPO DE WQS ELABORADAS.....	79
4.3.3 ANÁLISE DA WQ1 “ <i>English and Citizenship</i> ”.....	85
4.3.4 ANÁLISE DA WQ2 “ <i>How Intelligent can we be together?</i> ”.....	94
4.3.5 ANÁLISE DA WQ3 “ <i>Surfing and Making waves on the Web</i> ”.....	104
4.4 DISCUSSÃO.....	114
5 CONCLUSÃO.....	116
REFERÊNCIAS.....	126

APÊNDICES

APÊNDICE A - MATRIZ DE ANÁLISE DAS WQS DISPONÍVEIS *ONLINE*

APÊNDICE B - LEGENDA DE INFORMAÇÕES ADICIONAIS SOBRE AS WQS
DISPONÍVEIS *ONLINE* ANALISADAS

APÊNDICE C - RUBRICA DE ANÁLISE E VALIDAÇÃO DAS WQS
ELABORADAS

APÊNDICE D - RESULTADO DA ANÁLISE DE WQS DISPONÍVEIS *ONLINE*

APÊNDICE E - RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA RUBRICA DE ANÁLISE NA
WQ 1 “*ENGLISH AND CITIZENSHIP*”

APÊNDICE F - RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA RUBRICA DE ANÁLISE NA
WQ 2 “*HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?*”

APÊNDICE G - RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA RUBRICA DE ANÁLISE NA
WQ 3 “*SURFING AND MAKING WAVES ON THE WEB*”

APÊNDICE H - *WEBQUEST 1 "ENGLISH AND CITIZENSHIP"*

APÊNDICE I - *WEBQUEST 2 "HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?"*

APÊNDICE J - *WEBQUEST 3 "SURFING AND MAKING WAVES ON THE WEB"*

INTRODUÇÃO

As tecnologias constituem instrumentos criados pelo homem com objetivos de solucionar problemas, encurtar distâncias e facilitar ações, para citar apenas alguns exemplos de suas funções (ALMEIDA, 2010). Algumas tecnologias acabam por se tornar verdadeiras extensões do homem, como alega McLuhan (1969), autor que cunhou o termo “aldeia global” ao propor a tese de que “o meio é a mensagem”, em outras palavras, algumas tecnologias podem alterar nossa forma de perceber o mundo e, portanto, nossa experiência nele e dele (MCLUHAN, 1969, p.21). Segundo Almeida (2010), as tecnologias, ao longo do tempo, se transformam em verdadeiros agentes da história e da cultura daqueles que as utilizam e, dessa forma, passam a atuar como instrumentos de construção e transmissão de conhecimentos e aprendizagens de uma geração à outra.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC) têm permeado os diversos espaços e tempos de nossas vidas cotidianas e o domínio das TIC deixou de ser uma opção na aldeia global (MCLUHAN, 1969), onde a informação se multiplica exponencialmente e é transmitida sem barreiras geográficas por intermédio da internet. As possibilidades de acesso geradas pela internet democratizaram a informação e contribuíram, com isso, para a diminuição de algumas das causas de desigualdade no mundo, trazendo, por exemplo, maior acesso à educação (SCHMIDT; COHEN, 2013). Um exemplo claro dessa ampliação de acesso à educação são os cursos abertos *online*¹ (ou MOOCs, sigla do termo em inglês *Massive Online Open Courses*), ofertados por universidades de excelência mundial em larga escala, com ou sem certificação.

A despeito das novas possibilidades de acesso à informação proporcionadas pelas tecnologias, vemos ainda hoje muitos indivíduos à margem do mundo digital, mesmo que saibamos que esse constitui, na atualidade, uma parte relevante do mundo social. De um lado, temos os indivíduos digitalmente letrados, que dominam as tecnologias e possuem habilidades e competências para lidar criticamente com elas e que, assim, acessam, transformam em conhecimento e produzem informação de forma

¹ Os *Massive Open Online Courses* (MOOCs) são cursos abertos que utilizam ferramentas da *web 2.0* oferecendo oportunidade de ampliar conhecimentos a milhões de usuários da internet num processo de co-produção. Alguns dos MOOCs mais conhecidos no mundo são o Coursera, Udacity e EDX. No Brasil, temos a Unesp Aberta que disponibiliza gratuitamente conteúdos e materiais didáticos dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão elaborados em formato digital, além do Veduca da USP, dentre outros.

consciente e crítica. Esses indivíduos participam e interferem ativamente nas práticas sociais que acontecem no meio digital e também fora dele. Do outro lado, por sua vez, estão sujeitos que, por não saberem lidar com as tecnologias ou por não perceberem essas como instrumentos carregados de ideologias, acabam por ignorá-las ou - o que é pior - usá-las de forma acrítica tornando-se, assim, excluídos digitais e, por consequência, excluídos sociais. Essa divisão entre indivíduos digitalmente letrados e digitalmente excluídos reforça a responsabilidade da esfera educacional com relação à inclusão crítica das TIC na educação.

A internet é hoje vista por muitos como a mais poderosa ferramenta de acesso e democratização da informação e, por isso, dependendo de como for usada, pode ser considerada um importante instrumento de inclusão social (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013; SCHMIDT; COHEN, 2013). O amplo e diversificado acesso à informação possibilitado pela internet nos permite dizer que temos “o mundo em um clique” (ALMEIDA, 2010, p.46) e que o mundo está se tornando cada vez mais plano (FRIEDMAN, 2005). Colocando em outras palavras, podemos também sugerir que para os que não têm o “mapa” ou não conhecem o território, ainda que plano, esse mundo pode ser por demais acidentado e complexo para possibilitar qualquer viagem ou deslocamento relevante fazendo com que alguns indivíduos vivam num mundo plano, mas ainda de horizonte limitado.

Apesar do crescente uso de outros idiomas na internet (GRADDOL, 2006), o inglês permanece sendo o idioma mais utilizado e isso, inevitavelmente, muda a forma como o vemos e tratamos na esfera educacional. As diferentes formas de se ver a língua inglesa no mundo, ora como língua de dominação e colonização (por exemplo, KUMARAVADIVELLO, 2006), ora como língua instrumental e de acesso à informação (por exemplo, FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) apresentam muitos desafios para professores de inglês no contexto brasileiro (por exemplo, FINARDI; FERRARI, 2008), onde a língua inglesa é vista como uma língua estrangeira pela legislação² e como língua internacional³ pela política de internacionalização materializada nos

² A Resolução CNE/CEB 7/2010, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental estabelece, em seu artigo 15, que a língua estrangeira moderna é componente curricular obrigatório e, em seu artigo 17, prevê que, na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano (ou 5ª série), o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

³ O termo “língua internacional” tem sido usado para se referir ao inglês com o intuito de se diferenciar o *status* dessa língua do *status* de língua estrangeira por entender que a necessidade de se aprender o idioma internacional é maior do que a necessidade de aprender o idioma estrangeiro, seja ele qual for. No Brasil, o inglês tem *status* de língua estrangeira e pode, ou não, ser ensinado a partir da 5ª série com a mesma

programas Ciência sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras⁴. Optamos por não abordar com maior profundidade as questões controversas que envolvem o *status* da língua inglesa no Brasil e, portanto, utilizaremos o termo língua adicional⁵ para nos referir à língua inglesa ao longo de todo este trabalho. Porém, o fato de não termos bem definido se o inglês é uma língua internacional ou uma língua estrangeira ou adicional como qualquer outra não altera o fato de que indivíduos que dominam o inglês e a linguagem tecnológica têm mais chance de estar socialmente incluídos, por meio das interações e intercâmbio de conteúdos *online*, do que os que não dominam essas duas linguagens (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013).

Faz-se relevante e necessário pontuar, porém que as TIC têm contribuído substancialmente e significativamente com o rompimento de barreiras linguísticas e comunicacionais na medida em que disponibiliza, para o acesso de todos, bancos de dados e ferramentas de tradução que permitem ao usuário a decodificação de qualquer conteúdo que lhe pareça interessante ou lhe seja necessário, o que contribui com o que Prensky (2009) chama de sabedoria digital⁶.

A *Web 2.0*⁷ trouxe a possibilidade de os indivíduos interagirem *online* não apenas acessando informações, mas também produzindo conteúdos, tornando-se, assim, além de expectadores e receptores, também autores e produtores de conteúdos. Há, pois, mais opções de interação e inclusão hoje na internet, bem como novas possibilidades de letramento por meio dela, como sugerem os novos estudos de letramento (por exemplo, BARTON; HAMILTON, 2000; LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000; STREET, 1984, 2003) que veem a internet como um meio multimodal (com códigos verbais e não

carga horária de qualquer outra língua estrangeira. A visão do inglês como língua internacional pressupõe a obrigatoriedade de ensino do inglês com uma carga horária maior do que atualmente é praticado no Brasil e sem prejuízo do ensino de outras línguas estrangeiras na mesma grade curricular.

⁴ O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) é um programa de mobilidade acadêmica, parte do projeto de internacionalização do governo brasileiro, que teve dificuldades de implementação em razão do baixo nível de proficiência em inglês dos candidatos ao programa. Em 2012, o governo lançou o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), cujo objetivo era suprir essa lacuna percebida no CsF, proporcionando ações para melhorar o nível de proficiência em inglês de estudantes universitários para compensar a falta histórica de investimento no ensino dessa língua no Brasil.

⁵ O termo “língua adicional” se refere a qualquer língua aprendida além da língua materna, sem hierarquização ou diferença de valor simbólico entre elas (NICOLAIDES; TILIO, 2013).

⁶ Segundo Prensky (2009), sabedoria digital é um conceito duplo que compreende tanto o conhecimento que emerge do uso das tecnologias para acessar a potencialidade de nossas habilidades cognitivas que vão além de nossas capacidades inatas quanto o entendimento ou a destreza de usar essas mesmas tecnologias para maximizar e fomentar essas nossas capacidades.

⁷ O’Reilly (2005) afirma que a *Web 2.0* se refere a uma segunda geração de serviços e aplicativos da rede que associados a novos conceitos, recursos e tecnologias resultou em um maior grau de interatividade, colaboração e cooperação na utilização da internet como instrumento de comunicação. Para O’Reilly (2005), a *Web 2.0* tem como alguns de seus conceitos-chave: a rede como plataforma; a interatividade; a independência do gerenciamento de dados pelo usuário e; o incentivo à inteligência coletiva.

verbais) para onde, crescentemente, algumas das práticas sociais têm se deslocado, como mostram, por exemplo, diversos eventos de prática social organizados por meio de redes sociais ocorridos por todo o Brasil durante o ano de 2013⁸.

O acesso às tecnologias por si só, no entanto, não garante a participação efetiva de seus usuários nas práticas sociais. Warschauer (2003) distingue dois tipos de acesso às TIC: o acesso restrito e o acesso amplo. Segundo o autor, o acesso restrito se resume à pura e simples manipulação de equipamentos tecnológicos, o que não leva necessariamente à formação de capital social, que é definido pelo autor como a capacidade que os indivíduos têm de gerar benefícios para si ou para outrem por meio de seus relacionamentos sociais (WARSCHAUER, 2003). Para que haja formação de capital social por meio do uso das TIC, Warschauer (2003) sugere que deve haver um acesso amplo que pressupõe o uso crítico das tecnologias disponíveis a favor da comunidade e dos indivíduos. Na nossa visão, o uso crítico das tecnologias inclui o letramento digital crítico, que determina que, para que ocorra o acesso significativo (ou acesso amplo nas palavras de WARSCHAUER, 2003) ao capital social e ao enorme volume de informações disponíveis na internet, o indivíduo deve interpretar essa informação de forma crítica, apoderando-se dela para produzir conhecimento relevante para ele e seu meio (WARSCHAUER, 2003).

Assim, entendemos que, com o objetivo de desenvolver múltiplos letramentos, o processo de ensinagem⁹ de uma língua adicional deve estar primordialmente orientado para o estabelecimento de competências comunicativas¹⁰ dando capacidade de interação e “voz” ao sujeito. A ensinagem de uma língua como o inglês, nesse sentido, amplia as possibilidades de comunicação global, assim como valoriza aspectos locais e pode

⁸ As redes sociais têm representado um importante instrumento de comoção e organização popular como mostraram, por exemplo, os protestos de junho de 2013, iniciados pelo Movimento Passe Livre e os “rolezinhos” (encontros marcados por adolescentes, em geral da periferia, em shopping centers) no final de 2013 e início de 2014, ambos iniciados e organizados no *Facebook*.

⁹ O termo “ensinagem” foi adotado para substituir os termos ensino e aprendizagem. O vocábulo “ensinagem” tem sido utilizado nas áreas da linguística aplicada e da educação para se referir aos processos de ensino e aprendizagem, dissolvendo a dicotomia entre esses e enfatizando sua relação de concomitância e interdependência (NICOLAIDES; TILIO, 2013). Optamos por esse termo, pois concordamos com a noção de “produsagem” (BRUNS, 2006), que defende os papéis de usuários e produtores de conteúdos e de alunos e professores na *Web 2.0* como cada vez mais próximos já que muitos dos conteúdos para “ensino” são co-produzidos por aprendizes.

¹⁰ Saville-Troike (2006, p.100) define competência comunicativa como o conjunto de competências e conhecimentos necessários ao sujeito para que ele se comunique de forma apropriada dentro de uma dada comunidade linguística nas mais variadas situações de interação. O autor ressalta ainda que a competência comunicativa engloba tanto conhecimentos linguísticos (vocabulário, gramática, fonologia e outros aspectos estruturais) quanto pragmáticos (o que dizer, a quem ou não, como e em que situação) e que, mais ainda, ela abrange os conhecimentos sociais e culturais que são essenciais para o uso e a interpretação adequados de uma língua.

colaborar para a formação de cidadãos “no” e “do” mundo. Concordamos, portanto, com Finardi, Prebianca e Momm (2013) que o inglês e a tecnologia representam linguagens de acesso à informação e de construção do capital social que, se apropriadas pelo indivíduo, podem oportunizar uma participação mais efetiva no mundo social e digital.

A incorporação das TIC aos processos de ensinagem tem representado uma discussão premente e revela-se um grande desafio para o qual se requer a colaboração de toda a esfera educacional. No mundo globalizado e na era da informação na qual vivemos, o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais capazes de favorecer o acesso amplo à informação pela associação das TIC à perspectiva do letramento digital crítico e do desenvolvimento de competência comunicativa, para se dar mais oportunidades de expressão ao indivíduo, parece bastante relevante.

Após ter realizado busca por estudos que proponham materiais didáticos no portal da CAPES¹¹, concluímos que materiais didáticos que fazem essa associação e são desenvolvidos com o intuito de promover o senso cidadania do indivíduo, auxiliando-o a entender criticamente a dinâmica das práticas sociais que o circundam, ainda são incipientes. Esse fato se torna ainda mais evidente no contexto de ensinagem de língua estrangeira, visto que grande parte dos materiais didáticos utilizados nesta área de ensino é importada e não aborda o contexto brasileiro e não é, portanto, criticamente situada. Buscando suplantando essa lacuna, diante dos desafios e exigências do século XXI e com o intuito de contribuir para um ensino de inglês mais crítico e significativo, este trabalho tem como objetivo geral elaborar e analisar três materiais de ensino criticamente situados, quais sejam, *WebQuests* para a ensinagem de inglês que priorizam o desenvolvimento do letramento digital crítico e da competência comunicativa do aprendiz. As *WebQuests* são definidas por Dodge (1995) como pesquisas orientadas realizadas em grupos, em que toda ou a maior parte da informação manipulada pelo aluno e necessária para a conclusão da(s) tarefa(s) proposta(s) está disponível on-line. Estabelecido o objetivo geral, temos como objetivos específicos desta pesquisa:

¹¹ Última consulta em 25 de setembro de 2014.

- Elencar as principais necessidades da ensinagem de inglês no século XXI com relação ao desenvolvimento de letramento digital crítico e de competência comunicativa do aprendiz a partir de dados reportados na literatura da área.

- Analisar qualitativamente as *WebQuests* para ensinagem de inglês, disponíveis no principal sítio brasileiro dedicado à metodologia *WebQuest*, em relação às suas propostas quanto ao letramento digital crítico e à competência comunicativa na língua adicional.

- Propor, analisar e validar três *WebQuests* elaboradas a partir da aplicação de uma rubrica criada para esse fim em que os pressupostos teóricos da metodologia *WebQuest* e desse trabalho são integrados.

No intuito de atingir o objetivo geral e os objetivos específicos colocados acima, o presente trabalho está organizado em cinco capítulos conforme mostram as breves descrições a seguir. No Capítulo 1, buscamos descrever a relação histórica entre o ensino de inglês e o uso de tecnologias para fins educacionais e, assim, evidenciar o papel e relevância das tecnologias (ou suas possibilidades de uso) em cada uma das metodologias usadas para o ensino de inglês.

O Capítulo 2 apresenta a metodologia *WebQuest* e traz uma revisão bibliográfica que engloba sua origem e histórico, seu conceito, seus princípios e pressupostos teóricos (que também fundamentam este estudo), seus componentes básicos e os tipos de tarefas, além de suas contribuições e vantagens para a ensinagem de inglês bem como algumas considerações acerca do seu uso como metodologia para a ensinagem de inglês.

A metodologia desta pesquisa é descrita no Capítulo 3, expondo as três etapas percorridas nesta investigação com (1) a análise de necessidades, (2) o processo de elaboração das *WebQuests* (*WQs*), (3) a análise e validação teórica da *WQs* elaboradas o detalhamento das ações realizadas em cada um delas, especificando os seus instrumentos de coleta de dados.

No Capítulo 4, os resultados da análise de necessidades que justifica a elaboração das *WQs* são apresentados e, na sequência, é detalhado o processo de elaboração e análise de validação teórica das *WQs* propostas neste trabalho.

A conclusão, no Capítulo 5, mostra os resultados da análise de forma sintética e revela as limitações desta investigação, dando sugestões para futuras pesquisas e tecendo considerações a respeito da validação das *WQs* elaboradas e propostas neste trabalho.

1 TECNOLOGIAS E ENSINAGEM DE INGLÊS

O percurso histórico do ensino de línguas, em particular do ensino de inglês como língua adicional, é indissociável da trajetória de usos das tecnologias para fins educacionais (PAIVA, no prelo). Tecnologias essas que vão desde os tradicionais “quadro negro” e livro, passam pelos aparelhos de áudio e imagem (por exemplo, tocadores e projetores de imagem) e também pelos computadores e chegam até a internet, os aplicativos e os dispositivos móveis (FRANCO, 2010). Devemos considerar, no entanto, que as ferramentas tecnológicas e, principalmente, os usos e as apropriações feitos delas se transformaram consideravelmente ao longo do tempo no contexto de ensino do inglês. As diferentes tecnologias que atuaram como coadjuvantes nos processos de ensino-aprendizagem da língua inglesa, de forma diacrônica ou sincrônica, serviram a diversificados objetivos de ensino e metodologias que, a cada época, se impunham como os mais adequados e eficientes para o suprimento das necessidades linguísticas, educacionais e sociais vigentes.

No contexto atual, em que convivemos e nos comunicamos em uma aldeia global digitalizada, por meio dos mais diversos dispositivos tecnológicos disponíveis, incorporar as tecnologias aos processos de ensino-aprendizagem torna-se um verdadeiro imperativo. Nesse sentido, a associação entre as tecnologias e o ensino de inglês se faz ainda mais relevante na medida em que as primeiras permitem “acesso a” e “produção de” conteúdos numa escala antes inimaginável (por meio da internet, por exemplo) e o segundo possibilita que tanto o acesso quanto a produção sejam ampliados e potencializados. A internet, especialmente depois do advento da *Web 2.0*, além de reafirmar o *status* do inglês como língua internacional também transformou os seus paradigmas de ensino e aprendizagem (doravante ensinagem) na medida em que, por exemplo, trouxe novas possibilidades de interação com e nessa língua e com seus usuários ao redor do mundo, oportunizando mais autonomia para o aprendiz e concretizando a construção colaborativa e situada do conhecimento, apenas para citar algumas das potencialidades dessa ferramenta (BALADELI; FERREIRA, 2012).

Ainda há, porém, muitos questionamentos e muitas dúvidas sobre como inserir as Tecnologias de Informação e Comunicação e, em especial, a internet nos processos de ensinagem de forma realmente significativa. Entendemos que a incorporação das TIC no ensino de línguas deve se dar, principalmente, no sentido de preparar os alunos para

lidar de forma crítica e consciente com essas, para que esses sujeitos se tornem verdadeiros agentes da construção de seus próprios conhecimentos e também do conhecimento coletivo. Com o intuito de reforçar essa concepção e evidenciar a relação das tecnologias com o ensino de inglês ao longo de seu percurso histórico, a próxima seção revisa o(s) uso(s) das tecnologias nas e pelas metodologias de ensino de inglês e tece comentários críticos sobre tendências e potenciais usos das tecnologias na atualidade.

1.1 O USO DAS TECNOLOGIAS NAS METODOLOGIAS¹² DE ENSINO DE INGLÊS

De acordo com Paiva (no prelo), o sistema educacional sempre foi e continua sendo “pressionado” pela emergência de tecnologias. A autora enfatiza que a relação entre educação e tecnologias, usualmente, se deu num movimento recorrente de “rejeição, inserção e normatização” (PAIVA, no prelo, p.1). Essa mesma autora explica que, normalmente há um primeiro momento de desconfiança e rejeição como reação à tecnologia, o que, mais tarde, se reverte na incorporação dessa nas práticas pedagógicas e, depois, chega à normatização, a ponto de a tecnologia estar tão integrada ao contexto de ensino, que passa a não ser mais nem percebida, como é o caso, por exemplo, dos quadros negros e dos livros. Franco (2010) pontua que os quadros negros e, principalmente, os livros perpassaram a maior parte das metodologias de ensino de línguas e, por isso, podem ser considerados ferramentas de apoio indispensáveis que ainda hoje, se fazem bastante relevantes.

Segundo Leffa (1988), uma perspectiva histórica das metodologias de ensino do inglês é de extrema importância para que possamos evoluir e refletir sobre os próximos passos a serem dados sem a necessidade de “reinventar a roda” ou repetir os erros do passado. Em uma visão macro, poderíamos dizer que a evolução do ensino de inglês ao longo da história parece se resumir a uma sucessão “cíclica” de abordagens e métodos

¹² Parece haver um consenso de que o termo “metodologias” seja utilizado para abarcar as abordagens e os métodos de ensino em geral. Porém, para muitos autores, há uma distinção entre os termos “abordagem” e “método”. A abordagem, um conceito mais abrangente, se refere aos pressupostos teóricos (tanto linguísticos quanto de aprendizagem ou psicológicos) que embasam os métodos. O método, mais restrito e inserido na concepção de abordagem, abrange as “normas” de aplicação desses pressupostos na prática de ensino. Nessa seção, os termos “metodologia”, “abordagem” e “método” são usados indistintamente.

que, em alguns momentos, se contrapõem e, em outros, se complementam e, nesse sentido, Leffa (1988) aponta um certo “movimento pendular” e diz que o histórico metodológico do ensino de línguas consiste numa sequência “de tese e antítese sem nunca chegar a uma síntese” (LEFFA, 1988, p.229). A prática dessa síntese, no entanto, parece estar sendo impulsionada na atualidade pelas concepções da era pós-método (BROWN, 2002; KUMARAVADIVÉLO, 2003) que defendem a não hierarquia dos métodos ao concluírem que nenhuma metodologia por si só é capaz de garantir ou explicar a complexidade do aprendizado de línguas, sugerindo, portanto, que se deve trabalhar num contexto de hibridismo¹³ metodológico que atenda as necessidades dos aprendizes durante o processo de ensinagem.

Richards e Rodgers (2001) explicam que as transformações pelas quais o ensino de línguas passou ao longo da história foram e continuam sendo resultado principalmente do reconhecimento das mudanças com relação às necessidades dos aprendizes e das modificações na concepção de língua/linguagem e do aprendizado dessa ainda que, como apontado na introdução desse capítulo, nem sempre essas transformações cheguem às políticas e práticas pedagógicas com a velocidade esperada.

A mais remota das metodologias que se conhece para o ensino de línguas é a Abordagem da Gramática e Tradução (doravante AGT) (LEFFA, 1988). Nos seus primórdios, a AGT foi utilizada para o ensino das línguas clássicas (latim e grego) e, mais tarde, já no início desse século, passou a ser aplicada com o propósito de fomentar e ajudar a leitura de literatura estrangeira em geral (LARSEN-FREEMAN, 2000). Richards e Rodgers (2001) afirmam que não há registros de que a AGT tenha tido embasamento teórico, quer seja ele, linguístico, psicológico ou educacional. Na AGT, acreditava-se que o esforço mental de ler e conhecer melhor as estruturas gramaticais de outra língua envolvia o aprendiz em processos cognitivos complexos, que o levavam a um desenvolvimento e amadurecimento intelectual considerável (LARSEN-FREEMAN, 2000). Dado ao seu objetivo de ensino, a AGT possuía uma perspectiva deducionista (partindo da regra para o exemplo) e era centrada, principalmente, na tradução e na memorização das regras gramaticais e desta forma, essa metodologia enfatizava primordialmente as habilidades de leitura e de escrita e dava pouca ou nenhuma atenção à habilidade de ouvir e, especialmente, à oralidade (LEFFA, 1988).

¹³ Hibridismo, neste caso metodológico, se refere à combinação ou mistura de duas ou mais metodologias de ensino com o intuito de atingir objetivos pedagógicos e/ou contemplar necessidades dos aprendizes.

Segundo Franco (2010), desde a AGT, o ensino de inglês já se beneficiava das tecnologias, pois, nessa metodologia, o quadro negro (também considerado uma tecnologia) era utilizado ora para ilustrar uma explicação, ora para apresentar as traduções, as listas de palavras ou estruturas e os exercícios. Os livros (em sua maioria literários), por sua vez, também tinham um papel fundamental na AGT, visto que essa priorizava a leitura com o objetivo de se conhecer melhor a estrutura da língua estrangeira e fazer correlações dessa com a língua materna do aprendiz (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Como resposta à lacuna deixada pela AGT com relação à comunicabilidade (LEFFA, 1988) e como fruto do Movimento de Reforma do ensino de línguas organizado por estudiosos da área (cf. RICHARDS; RODGERS, 2001), o Método Direto (doravante MD) surgiu como uma proposta mais voltada para o desenvolvimento da habilidade oral (LARSEN-FREEMAN, 2000). Leffa (1998) explica que o MD tinha como princípios básicos a utilização exclusiva da língua-alvo na instrução (com auxílio de recursos visuais e gestos), o forte investimento na oralidade e a apresentação indutiva das estruturas gramaticais (partindo do exemplo para a regra, dos fatos para a sistematização). Essa metodologia, segundo Leffa (1988), mesmo focada principalmente no desenvolvimento da habilidade oral foi a primeira a propor a integração das quatro habilidades, quais sejam, ouvir, falar, ler e escrever. O MD, no entanto, foi pouco difundido e teve uma adesão limitada por parte dos professores e sistemas educacionais devido ao seu alto grau de exigência para com os professores e por suas concepções, à primeira vista, bastante radicais (LEFFA, 1988). Nessa metodologia, as tecnologias configuraram os recursos visuais, tais como gravuras e pôsteres, que auxiliavam na superação do desafio de se manter o uso exclusivo da língua-alvo durante toda a instrução (LEFFA, 1988) e, nesse sentido, podemos dizer que, no MD, as tecnologias eram instrumentos de apoio e suporte visual, que facilitavam a compreensão dos aprendizes com relação a vocábulos desconhecidos.

Estudos realizados na área educacional entre o final da década de 20 e início da década de 30 concluíram que o objetivo do ensino de inglês deveria ser mais prático e, assim, uma proposta de combinação entre o AGT e o MD deu origem à Abordagem para a Leitura (doravante AL) (LEFFA, 1988). Richards e Rodgers (2001) colocam que a AL enfatizava a compreensão de textos e Leffa (1988) complementa que o objetivo principal da AL era desenvolver a habilidade de leitura dos aprendizes por meio da exposição a textos, da expansão do vocabulário e do conhecimento gramatical

estratégico (apenas o que fosse necessário para a compreensão do texto). Num movimento de retorno ao “princípio”, a AL, assim como a AGT, era focada na habilidade de leitura, não fazia qualquer investimento na oralidade e, com sua tendência pragmática, parecia buscar o desenvolvimento de uma única habilidade instrumental mais do que qualquer outra coisa. Segundo Leffa (1988), a AL foi difundida nas escolas secundárias americanas durante toda a década de 30 e vigorou nessas até o fim da Segunda Guerra Mundial. A AL se beneficiou de forma decisiva da tecnologia “livro”, que neste caso, tornou-se um pouco mais didático e menos literário, o que sem dúvida, foi um elemento imprescindível para o alcance dos objetivos de ensino dessa metodologia (FRANCO, 2010).

Durante a Segunda Guerra Mundial, o exército americano, também como estratégia bélica, necessitou de falantes fluentes em diversas línguas (LEFFA, 1988). Na falta desses falantes e dada a urgência de tê-los, Leffa (1988) pontua que esforços foram concentrados em criar uma metodologia que fosse capaz de dar conta dessa necessidade no menor tempo possível e, assim, foi criado o Método do Exército (RICHARDS;RODGERS, 2001), ainda sem qualquer embasamento teórico. Nesse contexto, sob a influência da concepção de língua estruturalista (língua como estrutura) e do avanço e fortalecimento da psicologia behaviorista de linha skinneriana (aprendizagem a partir da formação de hábitos), que deram origem a teoria behaviorista de aquisição, surgiu a Abordagem de ensino AudioLingual (doravante AAL) (BORGES; PAIVA, 2011). Larsen-Freeman (2000) afirma que a AAL é voltada para a oralidade (e, aqui, temos um certo “retorno” ao MD), com ênfase, principalmente, na pronúncia, tendo como estratégia principal de automatização a repetição de frases gramaticais padrão (LARSEN-FREEMAN, 2000) e, para isso, utiliza os famosos drills (exercícios de repetição de uma dada estrutura com a substituição de um ou mais elementos pelos aprendizes). Nesta concepção de ensino-aprendizagem, segundo Borges e Paiva (2011), a língua é entendida como uma coleção de hábitos automáticos a serem internalizados (ou aprendidos) por meio do padrão estímulo - resposta, que só é validado quando recebe reforço positivo. Assim, nessa metodologia, os erros são indesejados e vistos como verdadeiros empecilhos para a aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2000). Para Leffa (1988), a Abordagem AudioLingual dominou o ensino de línguas até a década de 70 e, a partir daí, se avolumaram cada vez mais as críticas com relação aos seus pressupostos teóricos e a sua eficiência. O maior argumento contra a AAL era que os aprendizes não conseguiam transferir para a comunicação em

contextos reais o conhecimento que adquiriam por meio dessa metodologia (RICHARDS; RODGERS, 2001). Para Lyrio (2012), a AAL esteve no auge até a década de 90, mas o fato é que uma grave crise já havia se instalado no ensino de línguas desde o início da década de 60, quando novas concepções de língua/linguagem e aprendizagem começavam a emergir e sugerir/requerer novas metodologias (BORGES; PAIVA, 2011). A AAL se valeu de diversas tecnologias, dentre elas, podemos destacar os gravadores e tocadores de áudio (FRANCO, 2010) que foram inseridos na sala de aula a partir da década de 40, possibilitando a introdução de material didático autêntico¹⁴ gravado (que reproduzia a fala de falantes nativos) e uma espécie de auto-avaliação, já que os alunos podiam gravar suas leituras e exercícios de repetição para depois analisar seus desempenhos (PAIVA, no prelo). Em versões da abordagem AudioLingual mais visuais, segundo Franco (2010), outros recursos bastante utilizados eram os retroprojetores e/ou os projetores de imagem, que adicionavam ao suporte sonoro, o suporte visual.

Para Paiva (no prelo), o apogeu da utilização dos recursos de áudio no ensino de línguas foi a criação dos laboratórios de áudio, que também serviram à AAL. Segundo a autora, esses laboratórios não permaneceram por muito tempo e logo caíram em desuso por serem muito dispendiosos e pouco eficazes, além disso, era notório que eles apenas preservavam e perpetuavam uma concepção de língua e aprendizagem ultrapassada, excessivamente estrutural e mecanicista. Segundo Franco (2010), os laboratórios de áudio eram ambientes em que as interações professor-aluno e aluno-aluno eram substituídas pela interação tecnologia-aluno, pois suas instalações e organização possibilitavam pouco contato do aluno com o professor e com os colegas (PAIVA, no prelo), o que colocava a tecnologia em si como protagonista, no centro do processo de ensino aprendizagem, “substituindo”, inclusive, o professor.

Ainda com a mesma perspectiva de língua e aprendizagem, esses laboratórios de áudio foram depois substituídos por laboratórios de computador logo no início dos anos 60 (PAIVA, no prelo). Com a implementação do projeto PLATO nas universidades americanas, deu-se início à era dos computadores no ensino de línguas, que trouxeram o conceito de Aprendizagem de Língua Mediada por Computador (no inglês *Computer-Assisted Language Learning* ou CALL) (LEFFA, 2006). O sistema PLATO, segundo

¹⁴ Neste contexto, era considerado material autêntico aquele produzido por falantes nativos da língua-alvo. O então “material didático autêntico gravado” correspondia a fitas cassetes que armazenavam vozes de falantes nativos do inglês.

Paiva (no prelo), cresceu muito nos anos 70 e basicamente consistia de um programa de computador que desenvolvia exercícios de gramática e vocabulário com correção imediata. Leffa (2006) chama esse momento inicial do computador no ensino de línguas de “CALL behaviorista” e pontua que o que se modificou foi apenas o suporte (do livro ou dos equipamentos de áudio para o computador), pois permaneciam os mesmos exercícios estruturais, de manipulação das estruturas linguísticas, focados primordialmente no ensino de gramática. Nesse contexto, mais uma vez, a tecnologia não teve influência sobre a metodologia e serviu apenas como mero suporte.

Na prática, o CALL behaviorista e, conseqüentemente, a AAL usavam o computador para “mais do mesmo”, sem, de fato, trazer grandes mudanças para o ensino de línguas. No início dos anos 80, o sistema do PLATO migrou para um computador *mainframe*¹⁵ e por meio de milhares de terminais espalhados pelos Estados Unidos permitiu que os inúmeros usuários do programa interagissem entre si, embora fosse ainda uma interação ainda bastante limitada se comparada com a que é possível hoje (PAIVA, no prelo).

Depois da AAL, instaurou-se, então, um período de transição em que floresceram diversas metodologias alternativas e não tão convencionais (LEFFA, 1988) influenciadas pelas ideias gerativistas-transformacionais de Noam Chomsky e, principalmente, pela psicologia humanística-cognitivista de Carl Rogers (cf. LARSEN-FREEMAN, 2000). Leffa (1988), Larsen-Freeman (2000) e Richards e Rodgers (2001) destacam, dentre essas metodologias, a Sugestologia de Lozanov (focada nos fatores psicológicos da aprendizagem); o Método de Aprendizagem por Aconselhamento de Curran (centrado no aluno, utiliza técnicas de terapia de grupo); o Método Silencioso de Gattgeno (utiliza bastões, gráficos e gestos na instrução); o Método de Asher ou Resposta Física Total (ensino por meio de comandos do professor, que são executados pelos alunos) e a Abordagem Natural de Krashen e Terrell (que aplica os pressupostos de aprendizagem de Stephen Krashen e tem como objetivo a aquisição ao invés da aprendizagem e premissa básica a exposição a insumos compreensíveis). As breves descrições dessas metodologias demonstram a importância do aparato humano para as

¹⁵ Computador central que armazenava toda a programação do sistema PLATO. Era a partir desse computador que as informações do programa PLATO eram distribuídas em rede para os terminais (não havia computadores pessoais nesta época) das universidades americanas participantes do projeto (PAIVA, no prelo).

suas práticas ao mesmo tempo em que mostram que as tecnologias não faziam parte de seus contextos e suas técnicas de maneira destacada ou direta e talvez possamos dizer que apenas no método silencioso havia a utilização de fato de algum tipo de tecnologia (no caso, dos bastões e gráficos), mesmo sendo esta bastante rudimentar. Ainda que essas metodologias não tenham sido tão difundidas, podemos dizer que todas ou grande parte dessas metodologias contribuíram e foram fundamentais, cada qual à sua maneira, para que o ensino de línguas se enriquecesse de técnicas e estratégias que hoje são fundamentais para lidarmos com a alta complexidade da ensinagem de uma língua adicional .

Borges e Paiva (2011) ressaltam que até os anos 60 as metodologias de ensino de línguas eram ancoradas na ideia engessada de que a língua era constituída apenas de um conjunto de estruturas sintáticas e vocabulário e que seu aprendizado era resultado da aplicação de métodos, que eram entendidos como verdadeiros receituários e que deveriam ser seguidos estritamente por professores e alunos.

Em meados da década de 60, a necessidade comunicativa do ensino-aprendizado de línguas era crescente e cada vez mais evidente e foi nesse contexto que um certo “movimento comunicativo” (BORGES; PAIVA, 2011) logo se afirmou e determinou novos contornos para a metodologia de ensino de línguas como um todo. Os estudos linguísticos da época propunham uma nova concepção de língua, como ato e prática social, como instrumento de comunicação, como um conjunto de eventos sociais e comunicativos (LEFFA, 1988), como uso, funções e sentidos (BORGES; PAIVA, 2011) e, assim, a língua não poderia mais ser abordada no ensino apenas e exclusivamente sob o ponto de vista estrutural. Além disso, o surgimento do Mercado Comum Europeu, na década de 70, reforçou a necessidade de um ensino mais comunicativo (LYRIO, 2012), que possibilitasse ao aprendiz se comunicar eficazmente nos contextos reais de uso da língua (LARSEN-FREEMAN, 2000). Foi, então, que a teoria dos atos de fala de Austin (1962, apud LYRIO, 2012) e Searle (1967, apud LYRIO, 2012) e o conceito de competência comunicativa cunhado por Dell Hymes, em 1972 (BORGES; PAIVA, 2011), que abrangeram aspectos linguísticos relativos à gramaticalidade, à psicolinguística, à sociolinguística e à pragmática inspiraram o método de organização curricular Nocial-Funcional de Wilkins (1976 apud LYRIO, 2012). O Nocial-Funcional, segundo Lyrio (2012), era notadamente orientado para as funções e os propósitos comunicativos da linguagem e representou o marco inicial da Abordagem Comunicativa (doravante AC), ainda hoje muito difundida e discutida.

Para Larsen-Freeman (2000), a AC estabelece a relação língua e comunicação como indissociável e traça como objetivo de ensino o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, no sentido desse ser capaz de se comunicar adequadamente nos mais diversos contextos comunicativos, utilizando as formas adequadas e estando atento aos aspectos pragmáticos e até não linguísticos da situação e do contexto de fala (LARSEN-FREEMAN, 2000). Segundo Leffa (1998), a AC é focada no aluno e nas suas necessidades comunicativas e trabalha as quatro habilidades de forma integrada. Da prática desta abordagem, originou-se o Ensino Comunicativo (doravante EC). De acordo com Richards e Rodgers (2001), no EC os pressupostos da AC são aplicados em toda a dinâmica de sala de aula. A língua-alvo é utilizada o tempo todo em sala de aula. Sempre que possível, faz-se uso de materiais autênticos e os aprendizes são envolvidos em atividades comunicativas, tais como jogos, dinâmicas de grupo, brincadeiras, encenações, dentre outras.

De acordo com Larsen-Freeman (2000), estão inseridas no arcabouço da Abordagem Comunicativa as seguintes metodologias: o Ensino Baseado em Tarefas (doravante EBT); o Ensino Através de Conteúdos (também chamado de Ensino de Línguas e Conteúdos Integrados ou *Content and Language Integrated Learning* – CLIL, em inglês, que será revisado mais adiante neste trabalho) e a Abordagem Participativa (doravante AP), que se mostram como tendências bastante atuais do ensino de inglês. Essas metodologias compartilham e praticam os princípios da AC e o que as diferencia é o foco de cada uma delas.

O EBT, segundo Richards e Rodgers (2001), traz para o foco do EC as tarefas e, principalmente, o envolvimento comunicativo dos aprendizes na solução dessas tarefas. Ellis (2003) define tarefa como um plano de trabalho que demanda do aprendiz o uso pragmático da língua com o objetivo de se alcançar um resultado comunicativo satisfatório e apropriado, que se aproxime, direta ou indiretamente, do uso da língua em contextos reais (ELLIS, 2003, p.16). Entende-se no EBT que o engajamento em tarefas pode proporcionar uma aquisição mais natural da língua na medida em que oportuniza ao mesmo tempo o processamento e a produção dos insumos necessários para que ela ocorra (LARSEN-FREEMAN, 2000). No EBT, apesar de não haver nenhuma “prescrição” para o uso de tecnologias, há diversas possibilidades de uso e incorporação de ferramentas tecnológicas nesse método de ensino. Um exemplo bastante relevante e relativamente atual é o modelo *WebQuests* (DODGE, 1995), que propõe a resolução de tarefas em grupo utilizando a internet como principal recurso de pesquisa. Segundo

alguns autores (por exemplo, SANTOS, 2013; FINARDI; PORCINO, no prelo), as *WebQuests* constituem uma metodologia bastante compatível com os pressupostos do EBT (cf. Capítulo 2).

Larsen-Freeman (2000) explica que o CLIL, por sua vez, se propõe a ensinar conteúdos diversos, que não a língua em si, por meio da língua-alvo. Sendo assim, a língua-alvo é apenas o meio utilizado para a instrução desses conteúdos que, em geral, são direcionados para as necessidades dos alunos. Dessa forma, o CLIL constitui uma metodologia bastante implícita de ensino de língua, visto que dá pouco ou nenhum foco explícito ou intencional às estruturas da língua-alvo (RICHARDS; RODGERS, 2001). Assim como na metodologia anterior, o CLIL não sugere o uso de tecnologias para a ensinagem da língua, mas também é possível dizer que há diversas possibilidades de uso das tecnologias nesse método. Podemos, por exemplo, sugerir o uso de *podcasts*¹⁶, de redes sociais e *blogs*, já que por meio desses recursos tecnológicos, é possível trabalhar qualquer conteúdo na língua-alvo. Assim como no EBT, as *WebQuests* parecem se alinhar muito bem com a metodologia CLIL (cf. Capítulo 2).

Já na AP, o foco está na formação cidadã do aprendiz (LARSEN-FREEMAN, 2000). De acordo com Larsen-Freeman (2000), a AP é uma abordagem crítica baseada nos trabalhos de Freire (que datam do início da década de 60), que passou a ser considerada no ensino de línguas a partir dos anos 80. Essa metodologia defende a aprendizagem significativa da língua por meio da conscientização do aprendiz a respeito do mundo e da realidade que o cercam e da sua capacidade de ação sobre esses, considerando o conceito de “empoderamento”, que seria “dar voz” ao sujeito. Portanto, a AP tem, para além de objetivos linguísticos, também objetivos de transformação social, formação cidadã e conscientização política (LARSEN-FREEMAN, 2000). As tecnologias também não são mencionadas diretamente nas diretrizes dessa metodologia, porém, acreditamos que os usos da tecnologia na atualidade, principalmente por intermédio da internet, ofereçam um terreno bastante fértil para a prática da AP no mundo globalizado, especialmente no tocante ao desenvolvimento de uma postura crítica sobre a língua e o letramento digital (FINARDI, PORCINO, 2013; FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013).

¹⁶ Arquivos de áudio digital postados na internet, que abordam temáticas variadas e podem ser acessados gratuitamente.

A AC, assim como a AAL, também aproveitou o computador como um relevante recurso didático. Ainda nos anos 80, os computadores pessoais começaram a se disseminar rapidamente e as ideias do ensino comunicativo ficavam ainda mais em evidência. A união desses dois acontecimentos deu origem, segundo Warschauer e Healey (1998 apud LEFFA, 2006), à “CALL comunicativa”. Leffa (2006) explica que, mesmo com exercícios ainda bastante estruturalistas, esta nova fase de uso de computadores no ensino de línguas trouxe exercícios mais significativos e comunicativos, tais como “reconstrução textual, jogos didáticos, simulações gráficas e produção de texto” (LEFFA, 2006, p.8).

No CALL comunicativa, que também corresponde ao início das aplicações da AC e do EC, percebemos a tecnologia como uma “mediadora”, permitindo de fato maior interatividade do usuário por meio de atividades contextualizadas e motivadoras, que levam o aprendiz a se envolver mais no processo de ensino e aprendizagem da língua. No CALL comunicativa, mantém-se a interação aluno-tecnologia, mas há uma mudança, principalmente, no sentido da participação do aluno que é menos passiva.

Um pouco mais tarde, de acordo com Warschauer e Healey (1998 apud LEFFA, 2006), o surgimento do CD-ROM, dos computadores multimídia e, principalmente, da internet instaurou a “CALL integrativa”, fase que continuamos a vivenciar no ensino de inglês até hoje. Para Leffa (2006), esses novos artefatos tecnológicos possibilitam integrar em uma só atividade as quatro habilidades básicas da língua, algo que sem dúvida vai ao encontro dos pressupostos da AC. Podemos dizer que é a partir da CALL integrativa que a tecnologia, principalmente por meio da internet, passou a ter um papel central nas metodologias de ensino de inglês e nas interações sociais por meio da língua como um todo.

Paiva (no prelo) explica que o acesso público e em grande escala à internet, na década de 90, fez surgir novas formas e oportunidades de comunicação para os aprendizes de língua estrangeira, o que os torna mais autônomos e participativos com relação à aprendizagem da língua e também com relação ao uso e à apropriação das tecnologias. Surgem, então, oportunidades de interação genuínas com falantes nativos ou outros aprendizes de qualquer ponto do planeta por meio de e-mails, fóruns e listas de discussão. Pela primeira vez, uma tecnologia permitia “experiências linguísticas não

artificiais¹⁷”, como enfatiza Paiva (no prelo, p.9), o que, sem dúvida, concretizava a ideia da AC de língua como comunicação e interação.

Paiva (no prelo) afirma que a informática evoluiu muito rapidamente e logo o computador e seus periféricos reuniram e compactaram em um só equipamento todas as tecnologias da escrita (como máquina de escrever), de áudio (como rádio e gravador) e de vídeo (como televisão e projetor) existentes e já inseridas na sociedade. Aqui é possível também incluirmos as tecnologias de comunicação (como correio, telefone, fax), o que, inegavelmente, tornou o computador ligado à internet um instrumento bastante versátil e potente, inclusive para a ensinagem de inglês.

Richards e Rodgers (2001) acreditam que a AC é ainda hoje a metodologia entendida como a mais plausível para a ensinagem de inglês e de outras línguas em geral, com a particularidade de cada vez mais ter ganhado novas interpretações e ter sido adaptada aos mais variados contextos de ensino. Para Richards e Rodgers (2001), porém, a crise da noção de métodos na década de 90 trouxe a era do pós-método, em que muitos autores (por exemplo, BROWN, 2002; KUMARAVADIVÉLO, 2003) passaram a negar a existência de um método perfeito, ou mesmo, de métodos melhores, mais eficientes ou ideais.

A busca pelo método perfeito deu lugar à busca por métodos mais adequados propondo abordagens ecléticas (BROWN, 2001) ou híbridas¹⁸, que utilizam técnicas e procedimentos dos mais variados métodos além do uso de tecnologias combinando o ambiente presencial com o virtual e priorizando as necessidades do aluno, seus conhecimentos prévios, sua cultura e, em particular, o contexto social e de ensino no qual está inserido, oportunizando a construção coletiva do conhecimento (LEFFA, 2012).

No início do século XXI, a *Web 2.0* inaugura uma nova fase da internet e a torna ainda mais propícia para a aprendizagem de línguas (PAIVA, no prelo). Com recursos ainda mais interativos, a *Web 2.0* permitiu que o usuário passasse a ser além de consumidor e receptor de informações também produtor e disseminador de conteúdos

¹⁷ Na perspectiva da Abordagem Comunicativa, o conceito de autenticidade abrange aqueles materiais e/ou experiências que permitam interações reais e significativas do aprendiz com a língua-alvo e com outros usuários, nativos ou não.

¹⁸ A abordagem híbrida de ensino, segundo Sharma e Barret (2007 apud SOARES, 2012) é aquela que combina o ensino tradicional (face a face) com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (que podem ser síncronos ou assíncronos). Neste tipo de abordagem, as TIC são utilizadas como instrumentos para a construção ou consolidação de conhecimento fora da sala de aula (SOARES, 2012).

(PAIVA, no prelo). Leffa (2006) acredita que, dessa forma, o usuário passou a usar o computador, a internet e as diversas tecnologias em seu entorno não mais como fontes de conhecimento, mas muito mais como instrumentos de construção do saber individual e coletivo, ao mesmo tempo. Nesse sentido, podemos dizer que a relação com as “máquinas” passou a ser uma relação mais autônoma, dominada pelo usuário, já que é ele quem escolhe o que ver, ler ou pesquisar, da mesma forma como ele tem autonomia para produzir a informação que lhe é conveniente ou pertinente.

O hipertexto também alterou a forma como processamos informação. Segundo alguns teóricos (por exemplo, LEVY, 1993), o hipertexto não trata de alterar a forma como lemos, mas sim de aproximar a leitura de textos *online* com a forma como nosso cérebro processa informação. A criação coletiva de hipertextos e conteúdos *online* também tem grande potencial de uso pedagógico como, por exemplo, a possibilidade de interação coletiva por meio da escrita hipertextual de *Wikis*, em que cada usuário-escritor pode acrescentar *links* ao texto de acordo com seu ponto de vista a respeito do assunto tratado e, assim, enriquecer o texto para que seu possível leitor tenha ainda mais possibilidades de leitura e compreensão.

As redes sociais (tais como *Orkut* e *Facebook*), os diários on-line (*blogs*) e os repositórios de áudio e vídeo (*4share* e *Youtube*), os dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*) e seus aplicativos (*Whatsapp* e *Instagram*) são apenas alguns exemplos de outras ferramentas disponíveis com grande potencial pedagógico que têm sido usados no ensino de línguas (PAIVA, no prelo), ainda de forma bastante tímida e contida por diversas razões, mas, principalmente, por receio e falta de formação dos professores (FRANCO, 2010). Para Paiva (no prelo), caminhamos na direção da normatização dessas tecnologias ainda que tenhamos um longo e árduo caminho pela frente, já que incorporá-las aos processos de ensino-aprendizagem tem se revelado um grande desafio, principalmente, no que tange à necessidade de modificar fundamentalmente algumas das práticas de ensino tão arraigadas e tradicionais.

Como apontado anteriormente, o posicionamento com relação às tecnologias no contexto atual da ensinagem de inglês parece tender para abordagens híbridas, em que a relação estabelecida com as tecnologias não substitui a interação face a face, mas sim a complementa e potencializa, o que parece ser a melhor opção para unir o melhor dos dois mundos (presencial e virtual), como conclui Finardi (2012) ao revisar quatro ferramentas usadas em abordagens híbridas no ensino de inglês: o livro digital, o *voicethread*, um *software* educacional e o CALL.

Apesar de todas as tendências apontarem para a necessidade da incorporação das tecnologias aos processos de ensinagem e de se entender todo esse movimento como extremamente positivo e promissor, Paiva (no prelo) faz uma ressalva relevante de que não se pode esperar que as tecnologias façam milagres com relação ao ensino e aprendizagem de línguas. Faz-se crucial pontuar novamente que devemos preparar nossos alunos para lidar de forma consciente e crítica com as tecnologias. Concordamos com Paiva (no prelo) que, antes de tudo, devemos envolvê-los em atividades linguísticas atravessadas pela prática social, que trabalhem não apenas as questões linguísticas, mas também as questões culturais e sociais para que, assim, esses sujeitos estejam prontos para ser agentes de sua própria aprendizagem colaborando para a construção do conhecimento coletivo e tornando-se verdadeiros cidadãos do mundo.

2 WEBQUEST: UMA METODOLOGIA PARA ENSINAGEM DE INGLÊS?

2.1 BREVE HISTÓRICO E CONCEITO

O modelo *WebQuest* (WQ) foi idealizado pelo educador e criador de *softwares* educacionais Bernie Dodge¹⁹, em 1995, na ocasião de uma aula durante um curso de capacitação²⁰ de professores na *San Diego State University* (SDSU), nos Estados Unidos (BARATO, 2004). Como um plano de aula despretensioso, segundo Barato (2004), a ideia criativa de uma WQ surgiu da necessidade de Dodge apresentar aos seus alunos o então inovador *software Archeotype*²¹ de uma forma não convencional. Naquela aula, por razões diversas, dentre elas, o fato de não ter nenhum recurso visual disponível e não ser o *Archeotype* acessível para experimentação em laboratório, Bernie Dodge ficou impossibilitado de trabalhar de forma tradicional com seus alunos (DODGE, 1996), tendo que pensar em possibilidades metodológicas. Dadas as condições, o professor Dodge decidiu propor um roteiro de trabalho aos alunos cujo resultado deveria ser a redação de um relatório dirigido ao diretor de uma escola recomendando ou não o uso do *software Archeotype*, texto esse que seria posteriormente apresentado a toda turma (BARATO, 2004). Para chegar ao produto final desse plano de trabalho, os discentes, divididos em três grupos com diferentes temas (e, portanto, diferentes perspectivas) relacionados ao tópico principal, deveriam realizar pesquisas na internet sobre o *software Archeotype*, a partir de recursos *online* (por exemplo, *websites* e artigos publicados), selecionados e disponibilizados pelo professor Dodge (SANTOS, 2012). A realização da tarefa também envolvia, segundo Barato (2004), entrevistas *online* com usuários do *Archeotype* em Nova Iorque e em San Diego, sendo essa interação possível apenas por meio da internet. Dodge (1996) relata resultados surpreendentes e ressalta que, durante um período de menos de três horas, pôde observar que os alunos estiveram totalmente envolvidos na realização da tarefa, coletando dados, interpretando-os, comunicando aos seus pares o que haviam

¹⁹ Professor de Tecnologia Educacional na SDSU. Sua página pessoal encontra-se disponível no endereço eletrônico: <http://edweb.sdsu.edu/people/BDodge/BDodge.html> (último acesso em 20 de maio de 2014)

²⁰ Mais especificamente no contexto da disciplina EDTEC 596 - “*Interdisciplinary Teaching with Technology*”, que traduzido para o português seria “*Ensino Interdisciplinar com Tecnologia*”.

²¹ *Software* criado na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, que gerencia documentos e recupera arquivos e informações de forma mais eficiente (SANTOS, 2012).

aprendido, trabalhando colaborativamente para alcançarem o objetivo final proposto. Essa experiência, de acordo com Barato (2004), poderia ter passado despercebida caso Dodge não tivesse captado o grande potencial do “formato” que ele havia criado para aquela aula. Dodge percebeu que esse modelo de trabalho representava uma excelente alternativa para o uso da internet na educação, assim como criava um ambiente favorável à construção do conhecimento, ao mesmo tempo autônoma e colaborativa, favorecendo o aprofundamento dos estudos em um determinado tópico e oportunizando que o professor assumisse o papel de “orientador de estudos” (BARATO, 2004, p.2). Barato (2004) explica que Bernie Dodge e Tom March²² estavam envolvidos em pesquisas na área do uso da internet na educação na SDSU e, por isso, logo sugeriram a generalização da experiência de Dodge propondo o modelo WQ como “um quadro prescritivo”(p.2) para o uso da internet com fins educacionais. Após a publicação da *WebQuest “Searching for China”*²³, a primeira de milhares, educadores de todas as áreas do conhecimento e de todas as partes do mundo passaram a se interessar pelo modelo WQ e seus potenciais para a ensinagem (BARATO, 2004). Segundo Barato (2004), em três anos, o volume de WQs publicadas na internet havia triplicado e na contramão do que acontece com a maior parte das novidades na área da tecnologia educacional, a metodologia WQ continua, depois de quase vinte anos de existência (1995-2014), crescentemente conquistando espaço no cenário educacional de todo o mundo. No Brasil, os estudos sobre a metodologia WQ foram inaugurados e difundidos pelo professor Jarbas Novelino Barato²⁴ (SANTOS, 2012) e, posteriormente, foram ampliados por diversos outros pesquisadores (MARINHO, 2001; RIBEIRO; SOUZA JR., 2002; MERCADO; VIANA, 2003; GOUVEA, 2006; VERAS; LEÃO, 2007; BARROS, 2009), dentre os quais destacamos Fukuda (2004), Abar e Barbosa (2008)²⁵ e Bottentuit Junior (2011), no âmbito geral da temática e Dias (2010) e Santos (2012), no contexto da ensinagem de inglês especificamente. Bottentuit Junior (2011) nos dá uma relevante contribuição na área com o mapeamento do estado da arte em relação à

²² Co-desenvolvedor do modelo *WebQuest*. Colaborador e ex-aluno de graduação do professor Bernie Dodge, March foi professor na SDSU até 1998. Possui página pessoal na internet no endereço eletrônico: <http://www.tommarch.com> (último acesso em 20 de maio de 2014).

²³ *WebQuest* criada por Tom March, em 1995, que teve grande repercussão e encontra-se disponível até hoje no endereço eletrônico: <http://www.tommarch.com/webquests/china/chinaquest.html> (último acesso em 20 de maio de 2014).

²⁴ Mestre em tecnologia educacional pela *San Diego State University* (SDSU) e doutor em educação pela Unicamp.

²⁵ Trata-se do livro “*WebQuest: um desafio para o professor*” cujo conteúdo foi de grande importância para a disseminação e melhor entendimento do tema *WebQuest* no Brasil.

pesquisa na área das WQs em português, apresentando vinte e cinco pesquisas e relatando que as investigações têm ocorrido nas mais diversas áreas do ensino e do conhecimento, com grande destaque para a disciplina curricular de matemática (40% dos estudos). O autor pontua que grande parte das pesquisas utiliza metodologia experimental, se dá em nível de mestrado (apenas um estudo em nível de doutorado) e que os resultados apontam para vantagens de uso de WQs na ensinagem como um todo e para a boa aceitação dos alunos com relação à essa metodologia (BOTTENTUIT JUNIOR, 2011).

Mas afinal o que é uma *WebQuest*? O que essa metodologia, ferramenta ou prática pedagógica tem de diferente ou especial? A etimologia do termo *WebQuest*, como explicam Bottentuit Junior e Coutinho (2008a), se refere à junção de duas palavras, quais sejam, a palavra *Web* – rede de hiperligações e conexões constituintes da internet – e a palavra *Quest* – em inglês, questionamento, busca ou pesquisa. Em uma tradução bastante literal e direta do termo *WebQuest* para o português, temos como resultado a expressão “busca na rede” e parte dela a nossa opção por utilizar o artigo “a” e não o artigo “o” para anteceder o referido termo ao longo de todo este trabalho. Dodge (1995), em artigo seminal, define WQ como sendo uma pesquisa orientada em que toda ou grande parte da informação ou dos recursos necessários para a realização da(s) tarefa(s) proposta(s) está disponível na internet. Dodge (1995) distingue dois tipos básicos de *WebQuest*: curta e longa. A *WebQuest* curta tem como objetivo a aquisição e a integração do conhecimento, envolvendo processos cognitivos mais simples para isso e pode ser executada dentro do tempo de uma a três aulas (DODGE, 1995). Já a WQ longa objetiva a ampliação e o refinamento do conhecimento, requerendo a ativação de processos cognitivos mais complexos e pode se estender pelo período de uma semana a um mês de aulas (DODGE, 1995). Barato (2002) entende a WQ como uma fórmula para organização das informações disponíveis na vastidão da internet com o objetivo de facilitar a aprendizagem e a produção de conhecimento significativos²⁶. Em seu artigo “*The Learning power of WebQuests*”, March (2003) afirma que uma WQ autêntica deve funcionar como uma estrutura de “andaime” (fazendo referência aqui à teoria sócio-construtivista de Vygotsky e Lantolf) para a construção do conhecimento, devendo ser estruturada a partir de recursos e suporte disponíveis *online* e de uma tarefa motivadora,

²⁶ Utilizamos, aqui, o termo “*significativos*” para nos referir à aprendizagem e ao conhecimento crítico que, de fato, transformam o indivíduo, tornando-o consciente do seu papel social e do seu poder de transformação do meio a sua volta.

autêntica e desafiadora oportunizando ao aprendiz o desenvolvimento da sua autonomia e, ao mesmo tempo, da sua capacidade de trabalho em grupo com o objetivo principal de transformar a informação acessada e adquirida em conhecimentos mais sofisticados e profundos. March (2003) acrescenta ainda que uma *WQ* ideal deve inspirar os aprendizes a buscar conteúdos mais ricos e complexos dentro da temática trabalhada, bem como deve incentivá-los a contribuir para a construção coletiva de conhecimento do mundo real e a refletir sobre os seus próprios processos metacognitivos.

Fukuda (2004) enfatiza a relação direta das *WQs* com a aprendizagem cooperativa e destaca que as *WQs* criam situações ideais em que o trabalho em grupos e o acesso à internet são essenciais para a solução de uma situação-problema colocada pelo docente. A autora pontua, ainda, que as *WQs* estão focadas nos processos cognitivos e não nos conteúdos e, por isso, elas desenvolvem nos alunos habilidades essenciais, tais como, aprender a aprender, lidar com dúvidas e incertezas e utilizar experiências e conhecimentos prévios com novos sentidos (FUKUDA, 2004, p.32).

Destacando a importância do professor no trabalho com essa metodologia, Abar e Barbosa (2008) descrevem as *WQs* como atividades cuidadosamente desenvolvidas pelos docentes, com o intuito de apresentar e dispor aos alunos determinados recursos da internet a serem trabalhados criticamente para a solução de uma tarefa que leve à reflexão sobre os conteúdos acessados.

Também no sentido de defender a promoção e o desenvolvimento da criticidade por meio das *WQs*, Dias (2010) caracteriza a *WQ* como uma ferramenta pedagógica tecnológica, que auxilia na promoção do aprendizado e do pensamento críticos, favorecendo a construção colaborativa do conhecimento e levando à reflexão sobre o conteúdo acessado na internet, podendo ambos, o conteúdo acessado e o conhecimento construído, ser adaptados e incorporados à vida acadêmica e pessoal dos aprendizes. Para Dias (2010), as *WQs* podem ser consideradas como “ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa” (p.360) que fazem uso dos recursos disponíveis na internet para a elaboração e o desenvolvimento de projetos pedagógicos nas mais diversas áreas do conhecimento.

Diversas adaptações, variações e reestruturações das *WQs*, seja no âmbito teórico ou no âmbito estrutural, foram surgindo ao longo de sua existência, dentre essas, podemos citar: as *Caças ao tesouro*²⁷, as *MiniQuests*²⁸, as *Webgincanas*²⁹ (BARATO,

²⁷ São muito similares às *WQs*, mas não exigem a apresentação de um produto final e, além disso, a pesquisa é mais simples, pois objetiva-se responder perguntas diretas, com respostas pré-determinadas.

2005), as *BlogQuests*³⁰ (GUTIERREZ, 2004), as *Flexquests*³¹ (LEÃO; SOUZA; MOREIRA, 2011) e as *Websurfs*³² (SIMÕES; SILVA, 2003 apud BARROS, 2009). Carvalho (2005 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2011), no entanto, enfatiza que a individualidade e a vantagem do modelo WQ com relação a essas e tantas outras estratégias reside essencialmente na sua proposta de trabalho colaborativo e cooperativo para a elaboração de um produto final modificado, que gere e apresente conhecimentos inéditos, significativos e substancialmente mais aprofundados em relação àqueles que se tinha antes da realização da tarefa. Mais especificamente na área da ensinagem de línguas, as WQs ganharam a nomenclatura de *LanguageQuests*³³, que nada mais são do que WQs direcionadas para o ensino comunicativo e significativo de línguas que compartilham todas as características de uma WQ comum, porém, são compostas de tarefas focadas na ativação dos processos que favorecem a aquisição mais natural da língua-alvo, quais sejam, exposição máxima a insumos na língua-alvo, processamento das formas, funções e dos sentidos da língua-alvo, produção de insumos na língua-alvo, equilíbrio entre as habilidades de produção e recepção da língua-alvo e utilização de estratégias que promovam a autorreflexão com relação à aprendizagem da língua-alvo (KOENRAAD, 2006).

2.2 PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os princípios e pressupostos teóricos que embasam a metodologia WQ parecem não ter sido previamente determinados ou estabelecidos antes de sua concepção, visto que seu histórico enfatiza a despreensão do seu idealizador ao criá-la. Porém, ao longo de seu percurso e histórico de usos, muitas teorias, concepções e metodologias de ensinagem vêm sendo associadas ao modelo WQ, dentre as quais destacamos: as

Em geral, as caças ao tesouro se organizam nas etapas: introdução, perguntas, recursos e a grande pergunta.

²⁸ São versões reduzidas das WQs e tem como etapas: o cenário, a tarefa e o produto.

²⁹ Constituem pesquisas na Internet e, em geral, têm um componente lúdico. A tarefa é substituída por um desafio. Em geral, são compostas por quinze questões (dez delas exigem apenas a identificação de informações nos recursos selecionados, duas requerem identificação e reprodução de imagens, e três são atividades de reforço do conteúdo trabalhado em ambientes não computacionais).

³⁰ São WQs criadas tal como blogs e permitem a inserção de comentários e postagens *online*.

³¹ São uma estratégia educacional que alia ao modelo *WebQuest* o trabalho com a flexibilidade cognitiva e o literacia da informação bem como outros letramentos.

³² São bastante semelhantes às WQs, porém, são acrescidas das etapas: ajuda, extensão e método.

³³ Surgiram no contexto de um projeto holandês, chamado *TalenQuest* (*Talen* significa “língua” em holandês) para o uso de tecnologias e, mais especificamente, de WQs para o ensino de línguas.

dimensões do pensamento de Marzano (1992); a teoria sócio-construtivista de Vygostky e Lantolf (DODGE, 1998; ABAR; BARBOSA, 2008; BARROS, 2009; SANTOS, 2012); os conceitos de aprendizagens cooperativa e colaborativa (por exemplo, PANITZ, 1996; FUKUDA, 2004; SANTOS, 2012), a taxonomia de Bloom (DODGE, 1998; ABAR; BARBOSA, 2008; DIAS, 2010; BOTTENTUIT JUNIOR, 2011), a pedagogia de projetos (por exemplo, VENTURA, 2002; RIBEIRO; SOUZA JR, 2002; ABAR; BARBOSA, 2008; SANTOS, 2012), a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (DIAS, 2010), o ensino baseado em tarefas (por exemplo, SKEHAN, 1998 e ELLIS, 2003) (SANTOS, 2013) e a instrução de conteúdos diversos por meio da língua-alvo (LABORDA, 2009; FERNÁNDEZ FONTECHA, 2010). Acrescentamos a essa lista, os conceitos de ciclo de tarefas (por exemplo, SKEHAN, 1998; FINARDI;PORCINO, 2013) e de letramento digital crítico (por exemplo, STREET, 1984, 2003; BALADELLI; FERREIRA, 2012).

Abar e Barbosa (2008) explicam que a base teórica da ferramenta WQ é bastante variável, principalmente, porque depende da perspectiva do usuário e é condicionada aos seus propósitos de utilização e aos seus usos propriamente ditos. As teorias, concepções e metodologias associadas à metodologia WQ citadas são comentadas e revisadas a seguir e algumas, em especial a teoria sócio-construtivista, constituem o aporte teórico deste trabalho e servem de embasamento teórico para a elaboração e a análise das *WebQuests* propostas nesta pesquisa.

2.2.1 DIMENSÕES DO PENSAMENTO DE MARZANO

As dimensões do pensamento de Marzano parecem ter sido o primeiro embasamento teórico a ser associado às WQs, já que essas aparecem no artigo inaugural de Dodge (1995) sobre a metodologia *WebQuest*. Marzano (1992) propõe um sistema de estratégias de ensino baseado na ideia de que o processo de aprendizagem é estruturado a partir da construção de sentidos e envolve a interação de cinco tipos ou dimensões do pensamento, quais sejam, (1) as atitudes e percepções positivas com relação à aprendizagem; (2) o pensamento envolvido na aquisição e integração de conhecimento; (3) o pensamento envolvido na extensão e no refinamento do conhecimento; (4) o pensamento envolvido em usar o conhecimento de forma significativa e, (5) os hábitos de mentalidade produtiva (MARZANO, 1992, p.12, *nossa*

tradução). Dodge (1995), ao distinguir WQs curtas e longas, sugere que os objetivos pedagógicos ou instrucionais das primeiras estejam focados na dimensão (2) do pensamento de Marzano e que, portanto, nesse tipo de WQ, os aprendizes devem ter contato com um volume significativo de informações e dar sentido a elas, enquanto as últimas, estariam direcionadas para alcançar a Dimensão (3) do pensamento de Marzano, de tal sorte que os aprendizes, ao completar essa WQ teriam acessado, interpretado, adaptado e, principalmente, transformado um considerável montante de informação gerando conhecimento na forma de um produto final que outros pudessem acessar e utilizar na internet ou fora dela (DODGE, 1995).

2.2.2 TEORIA SÓCIO-CONTRUTIVISTA

Embora Dodge (1995) tenha afirmado o trabalho em grupos como um atributo não tão fundamental das WQs, que poderia inclusive ser substituído pelo trabalho individual no caso, por exemplo, de serem usadas na educação à distância, observamos que o trabalho em grupo ou equipes se tornou uma das principais características e propostas das WQs e isso fez com que a associação dessas com a teoria de aprendizagem sócio-construtivista se estreitasse cada vez mais.

Dias (2010) conceitua a *WebQuest* como um ambiente pedagógico virtual muito favorável à aprendizagem em grupos porque oportuniza a troca e o empréstimo de conhecimento entre os participantes visto que a realização da(s) tarefa(s) incentiva e exige o engajamento dos aprendizes em equipes e a confecção de produtos finais coletivos. Nesse sentido, concordamos com Dias (2010) e entendemos a WQ como um objeto de aprendizagem digital ancorado na teoria sócio-construtivista de Vygotsky (1987) e Lantolf (2000) por trabalhar a construção coletiva do conhecimento oferecendo “amplas oportunidades para múltiplas perspectivas de solução, opiniões diversas, controvérsias, negociações e chegada a um consenso” (DIAS, 2010, p.396), bem como pela mediação e andaime proporcionados tanto pela(s) tarefa(s) (com os recursos oferecidos) como pela interação entre pares ou mesmo pelas tecnologias usadas.

O modelo *WebQuest* sugere que o trabalho de pesquisa e a produção de conhecimento seja realizado em grupo e, nesse sentido, podemos dizer que a WQ constitui uma ferramenta sócio-construtivista na medida em que incentiva o relacionamento e a comunicação entre os pares, o que é um pressuposto fundamental da

teoria sócio-construtivista de Vygotsky (1987) e Lantolf (2000). Para Santos (2012), as WQs propiciam interações de natureza diversa, tais como, interações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-tecnologia e esta riqueza de relações proporciona a reflexão e auxilia na transformação da informação em conhecimento realmente significativo.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP) de Vygotsky (1987), que resumidamente seria o intervalo entre o nível de conhecimento atual do aprendiz e aquele que é potencialmente possível e superior, segundo Abar e Barbosa (2008), é também um conceito bastante aplicável as WQs já que por meio de tarefas bem elaboradas e desafiadoras é possível trabalhar na ZDP do aprendiz, incentivando-o a exercitar processos cognitivos mais complexos ao interagir com conteúdos, recursos, tecnologias e também com seus pares, mais ou menos experientes.

Para se atingir o nível potencial de conhecimento, como vislumbrado por Vygotsky (1987), é necessário um processo de *scaffolding* ou andaime, que ocorre por meio da interação social e da mediação, com a utilização de instrumentos que deem suporte e auxiliem o aprendiz na construção do conhecimento necessário para alcançar esse nível seguinte de entendimento. No caso das WQs, há uma variedade de suportes possíveis e podemos afirmar que esta é uma propriedade bastante relevante quando se trata de ferramentas pedagógicas. É possível dizer que funcionam como andaimes nas WQs: (1) as tecnologias, por serem instrumentos de busca e produção de informação; (2) as tarefas, por serem desafiadoras, exigirem processos cognitivos mais complexos e fomentarem a produção de conhecimentos inéditos; (3) os recursos fornecidos, por servirem de suporte e fornecem base para a construção de conhecimentos mais aprofundados e; (4) os pares mais experientes, que no trabalho colaborativo auxiliam o aprendiz menos experiente a alcançar um nível de conhecimento mais ampliado. Do exposto se tem que o conceito chave na teoria sócio-construtivista, o andaime, é amplamente oportunizado na WQ.

Em todos os sentidos expostos, podemos dizer que de fato a relação entre o modelo *WebQuest* e a teoria sócio-construtivista é quase que indissociável visto que a dinâmica das WQs fundamentalmente favorece condições ideais para a aprendizagem e a construção de conhecimento como essas são entendidas pela teoria sócio-construtivista.

2.2.3 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E COOPERATIVA

Os termos aprendizagem colaborativa e cooperativa são frequentemente relacionados à metodologia *WebQuest* sem que se façam diferenciações marcadas entre eles. Porém, ainda que pareçam sinônimos muito próximos, alguns autores preferem fazer distinções entre os vocábulos “colaboração” e “cooperação”, como pontuam Fukuda (2004), Abar e Barbosa (2008) e Santos (2012). Segundo Fukuda (2004), o conceito de colaboração refere-se à interação entre participantes de um grupo que pode resultar em ajuda mútua ou unilateral e, nesse sentido, a colaboração acaba em alguns momentos por favorecer aspectos e prioridades individuais do participante em uma dada tarefa de grupo, mesmo quando essa é voltada para um resultado global. Já a cooperação está mais relacionada ao esforço e ao envolvimento conjunto na solução de uma determinada situação-problema e, portanto, prioriza as ações coletivas e coordenadas, resultando na consciência da responsabilidade individual³⁴ e da interdependência positiva³⁵ (FUKUDA, 2004).

Fukuda (2004) defende a aprendizagem cooperativa como um ponto-chave do modelo WQ, que segundo ele está fundamentado na ideia de que aprendemos mais e melhor nas relações com o outro e, principalmente, quando estamos envolvidos em atos de cooperação. Nesse sentido, as WQs representam uma estratégia que vai de encontro com os alguns usos recentes das tecnologias na educação, que segundo Fukuda (2004), têm enveredado para uma tendência mais individual defendendo uma perspectiva mais personalista de aprendizagem, que na opinião do autor, é mais pobre. Fukuda (2004) entende que o participante de uma WQ ao se envolver no trabalho em equipe beneficia-se multiplamente, pois percebe - se como parte de um conjunto, conscientiza-se da sua importância individual para o sucesso de todos, entende que o resultado depende do esforço comum, trabalha habilidades interpessoais e, ao mesmo tempo, intrapessoais e reflete sobre o processo de construção de conhecimento coletivo e individual.

Abar e Barbosa (2008), por sua vez, entendem a WQ estabelece um “ambiente” construtivista favorável à aprendizagem, tanto colaborativa quanto cooperativa. Para as autoras, a participação em equipes proposta pelas WQs contribui para os dois tipos de aprendizagem porque o indivíduo se beneficia tanto da sua participação ativa e individual quanto da negociação de sentidos e produção do conhecimento em grupo.

³⁴ O indivíduo conscientiza-se da importância de sua participação individual para o grupo (FUKUDA, 2004).

³⁵ A percepção de que uns dependem dos outros para completar a tarefa (FUKUDA, 2004).

Concordamos com Abar e Barbosa (2008) e entendemos que a dinâmica das WQs envolve e promove tanto a aprendizagem cooperativa quanto a colaborativa porque a solução de tarefas na WQ em geral exige que o trabalho individual esteja direcionado para um resultado coletivo, que é discutido e negociado por todos os participantes e só então, é apresentado como uma representação do grupo e, nesse processo, o indivíduo tem a oportunidade de produzir benefícios tanto para si mesmo, quanto para o coletivo. Sendo assim, na solução de WQs os trabalhos cooperativo e colaborativo se complementam e contribuem para uma aprendizagem mais crítica, situada e significativa.

2.2.4 TAXONOMIA DE BLOOM

A taxonomia de Bloom proposta por Bloom *et al.* (1956 apud FERRAZ; BELHOT, 2010) distingue três domínios do conhecimento, quais sejam, cognitivo, afetivo e psicomotor e categoriza hierarquicamente os objetivos de aprendizagem do nível cognitivo (do mais simples, qual seja, conhecer, para o mais complexo, qual seja, avaliar). Organizados em uma escala crescente de complexidade, os objetivos são associado a ações e resultados esperados do aprendiz a cada etapa do seu desenvolvimento cognitivo (FERRAZ; BELHOT, 2010). Nessa perspectiva, a aprendizagem é considerada como um processo cumulativo e linear. Essa categorização proposta por Bloom *et al.*, no entanto, foi criticada, revisada e atualizada em diversos pontos ao longo dos anos (cf. FERRAZ; BELHOT, 2010; CHURCHES, 2009).

Dias (2010) explica que a taxonomia de Bloom contribui para o processo de elaboração das WQs porque auxilia na diversificação das tarefas propostas, que podem combinar ou priorizar as várias categorias do conhecimento cognitivo e inclusive abordar os domínios afetivo e psicomotor do conhecimento. Para Paiva e Padilha (2012), é importante que se objetive atingir, por meio das tarefas de uma WQ, habilidades do pensamento de nível superior (que segundo os autores correspondem à análise, síntese e avaliação) e para tanto, os autores defendem que se trabalhe as tarefas das WQs a partir da Taxonomia Digital de Bloom proposta por Churches (2009), que incorpora a taxonomia original os comportamentos e habilidade surgidos a partir da *Web 2.0*. Paiva e Padilha (2012) entendem que considerar a Taxonomia Digital de Bloom na elaboração das WQs pode contribuir para o letramento digital crítico dos

aprendizes na medida em que essa pode ajudar a favorecer o uso consciente das tecnologias para potencializar as capacidades de recordar, compreender, aplicar, analisar e avaliar (objetivos de aprendizagem da taxonomia) na *infoera* na qual os participantes estão inseridos.

Entendemos que a metodologia WQ se relaciona com essas taxonomias como ponto de partida para oferecer ao aprendiz uma variedade de tarefas que o ajudem a desenvolver e ativar processos cognitivos diversificados, sendo eles superficiais e simples ou profundos e complexos. Para além de objetivos de desenvolvimento cognitivo, defendemos que nas WQs se proponha uma combinação de tarefas que seja de fato significativa para o aprendiz, que atenda as suas necessidades e que contribua para a sua formação global, como aluno, cidadão e ser humano.

2.2.5 PEDAGOGIA DE PROJETOS

A pedagogia de projetos (cf. VENTURA, 2002) sugere que o trabalho pedagógico seja direcionado para ações interdisciplinares planejadas e estruturadas a partir das necessidades de aprendizagem e do conhecimento prévio dos aprendizes envolvendo-os na fabricação de produtos inovadores e desenvolvendo seus conhecimentos, habilidades e valores (RIBEIRO; SOUZA JR, 2002). Ventura (2002, p.39) define projeto como um trabalho ou dinâmica em grupo (composto por todos os envolvidos no processo de ensinagem), cujos participantes se organizam e se relacionam em uma rede de construção de conhecimentos virtuosa, que resulta na elaboração de um “produto inovador”, que transforma o meio, “a identidade e a representação” dos envolvidos, fazendo florescerem novas competências. Para Ribeiro e Souza Jr. (2002) a pedagogia de projetos centra o trabalho pedagógico em uma rede de construção de conhecimento cujo objetivo é a formação global do indivíduo integrando conteúdos as vivências e experiências culturais de cada um dos envolvidos, resultando na constituição de agentes culturais conscientes e críticos. Santos (2012) pontua que é no processo de construção de conhecimentos por meio das interações e negociações estabelecidas entre os envolvidos que o projeto ganha relevância e força no contexto educacional.

Abar e Barbosa (2008, p.83) afirmam que o mecanismo proposto pela pedagogia de projetos auxilia professor e alunos a extrapolar as ações e atividades cotidianas e tradicionais do ambiente e da prática educacional favorecendo: (1) uma prática

educativa mais dinâmica e contextualizada; (2) a geração de oportunidades e situações de aprendizagem reais e diversificadas; (3) a integração de conteúdos em atividades interdisciplinares; (4) o entendimento do aluno como sujeito da própria aprendizagem; (5) a consideração das expectativas, do potencial e das necessidades dos estudantes; (6) a construção da autonomia e da autodisciplina; (7) o desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipe, tomada de decisões, facilidade de comunicação, formulação e resolução de problemas e; (8) a capacidade de aprender a aprender. Podemos já, nesse ponto, traçar alguns paralelos com a proposta de WQ no sentido de que esse modelo também ajuda o aluno a aprender a aprender, favorecendo o trabalho colaborativo e cooperativo, auxiliando no desenvolvimento da autonomia do aprendiz e abordando temáticas diversas e interdisciplinares. Em suma, parece-nos que fica clara a relação de ambos (a pedagogia de projetos e o modelo WQ) quando percebemos que estão direcionadas para os mesmos propósitos buscando trazer os mesmos benefícios para a ensinagem.

Pensamos que a pedagogia de projetos estabelece uma evidente interface com a proposta da metodologia *WebQuest* e é possível afirmarmos que uma WQ se assemelha em muitos pontos a um projeto, inclusive no que tange a sua elaboração, execução e objetivos, mas o que talvez os diferencie seja o fato da WQ necessariamente envolver tecnologias e especialmente a internet. Sendo assim, propomos ver uma WQ como um projeto que envolve recursos tecnológicos.

2.2.6 TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Gardner (1985) define inteligência como a habilidade do indivíduo de elaborar soluções para problemas e questões do cotidiano e de criar produtos e/ou resultados que sejam relevantes e significativos para o convívio em sociedade (GAMA, 1994). A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1985) defende a existência de sete categorias de inteligência, quais sejam: linguística, interpessoal, intrapessoal, lógico-matemática, musical, espacial e corporal-cinestésica. Para Gardner (1985), os seres-humanos são diferentes na maneira de aprender e lidar com o mundo na medida em que podem ser mais ou menos dotados de algum ou alguns desses tipos de inteligência.

A inteligência linguística, segundo Gama (1994), se relaciona com uma certa sensibilidade a sons, ritmos e significados de palavras e, principalmente, com a

habilidade de manipular e gerenciar os diversos domínios e funções da linguagem para comunicar-se clara e adequadamente nas mais variadas situações de fala. As inteligências interpessoal e intrapessoal se conectam na medida em que a primeira corresponde à habilidade de entender o temperamento, o humor e as motivações de outras pessoas e, dessa forma, lidar com as intenções e desejos dessas e a última, constitui seu correlativo interno, ou seja, a capacidade de lidar com os próprios sentimentos, sonhos e ideias para solucionar problemas de ordem pessoal (GAMA, 1994). Já a inteligência lógico-matemática, de acordo com Gama (1994), está associada às capacidades de sistematização, de identificação e de estabelecimento de padrões, de relações, de categorias e de ordens a partir da manipulação de objetos ou símbolos, por meio das quais o indivíduo identifica e resolve problemas. A inteligência musical, segundo Gama (1994), constitui a capacidade de o sujeito produzir ou reproduzir música e também a uma percepção mais aguçada de sons, ritmos, timbres e texturas musicais. Por sua vez, a inteligência espacial compreende a habilidade de percepção do mundo espacial e visual de forma mais precisa a partir, da manipulação do indivíduo de formas ou objetos mentalmente (GAMA, 1994). Por fim, a inteligência corporal sinestésica vincula-se a ideia de usar o corpo ou parte dele para solucionar problemas ou criar produtos e as habilidades de usar a coordenação fina ou ampla no controle dos movimentos ou na manipulação de objetos com destreza (GAMA, 1994).

Consideramos que o princípio básico de inteligência proposto por Gardner (1985) relaciona-se diretamente com a ideia central da metodologia WQ porque essa última propõe a aprendizagem por meio da solução de problemas e da construção de produtos inéditos e relevantes. Também temos que a diversidade de tarefas possíveis e que compõem o modelo WQs pode abordar e contemplar os mais diferentes tipos de inteligência e perfis de alunos consequentemente. Para Dias (2010), por não estar atrelada diretamente a nenhum dos domínios do conhecimento, a WQ possibilita o desenvolvimento de múltiplas inteligências (principalmente as inteligências intra e interpessoal), o que a torna uma ferramenta bastante versátil por contemplar os mais diversos perfis de aluno e por poder ser utilizada em diferentes áreas do conhecimento. Podemos dizer que o foco da WQs está principalmente nas inteligências interpessoal e intrapessoal (DIAS, 2010) porque como já mencionado neste trabalho esta metodologia prioriza o trabalho em grupos e, portanto promove a interação e comunicação entre os participantes ao mesmo tempo em que auxilia o indivíduo a trabalhar suas habilidades e

potenciais individuais, levando-o inclusive a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem.

2.2.7 ENSINO BASEADO EM TAREFAS

Sendo o envolvimento na solução de tarefas uma das principais características da WQ, essa ferramenta representa um relevante instrumento pedagógico para o Ensino Baseado em Tarefas (ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998). A proposta do EBT, que está inserida no contexto de ensino comunicativo (PORCINO, FINARDI, 2012; FINARDI; PORCINO, 2014), situa a tarefa e seus usos como elemento central no processo de ensinagem de línguas estrangeiras (BROWN, 2007) o que também ocorre no modelo WQ, que têm como elemento central as tarefas.

Na perspectiva da ensinagem de inglês, Ellis (2003) conceitua tarefa como um plano de trabalho que demanda do aprendiz o uso pragmático da língua com o objetivo de se alcançar um resultado comunicativo satisfatório e apropriado, que se aproxime, direta ou indiretamente, do uso da língua em contextos reais (p.16). O envolvimento em tarefas que simulem os acontecimentos do cotidiano, trazendo os contextos reais e materiais autênticos para o foco da ensinagem é uma das propostas do modelo WQ que pode favorecer o engajamento dos alunos em um aprendizado da língua adicional significativo, estimulante e desafiador.

2.2.8 CONCEITO DE CICLO DE TAREFAS

Skehan (1998) propõe que a elaboração e a aplicação de qualquer tarefa deve ser organizada ou estruturada em um ciclo de tarefas que compreenda os seguintes estágios: (1) pré-tarefa; (2) durante-tarefa (que constitui a tarefa propriamente dita) e; (3) pós-tarefa. Cada uma dessas fases tem objetivos específicos (sucintamente apresentados a seguir), que encadeados, alcançam resultados comunicativos mais efetivos e significativos (FINARDI; PORCINO, 2013), esquema esse que entendemos ser aplicável à elaboração e implementação de uma WQ, já que essa também é organizada em etapas e passos que parecem em muito se assemelhar com a proposta do EBT.

A respeito dos objetivos e características de cada um dos estágios, Skehan (1998) vê a fase “pré-tarefa” como sendo composta por atividades que apresentam estruturas e/ou vocabulários inéditos para o aluno, enriquecendo as possibilidades de reconstrução, ativando conhecimentos prévios e revisando pontos linguísticos já adquiridos, de forma a atenuar a carga de processamento de informação permitindo assim, que o aluno interprete a tarefa principal de forma mais engajada e significativa. Segundo Skehan (1998) a fase “durante-tarefa” ocorre quando a tarefa principal é implementada e é esse o momento mais favorável para intervenções do professor, que pode manipular o foco de atenção dos alunos de acordo com seus objetivos pedagógicos. Para Skehan (1998), a fase “pós-tarefa” objetiva a consolidação que tem o objetivo de envolver o aluno numa reflexão e reconstrução do conhecimento adquirido ao longo do ciclo de tarefas.

Estabelecendo um paralelo com os componentes de uma WQ (apresentados mais adiante neste capítulo) podemos dizer que as seções **Introdução** e **Tarefa** funcionam como a fase “pré-tarefa” de Skehan (1998), porque dá ao aluno a oportunidade de acessar seus conhecimentos prévios e o ambienta com o assunto a ser tratado na WQ. Já o componente **Processo**, onde o aluno se envolve propriamente na execução das tarefas propostas corresponderia à fase “durante tarefa” de Skehan (1998) e finalmente, os componentes **Avaliação** e **Conclusão** teriam o mesmo efeito da fase pós-tarefa de Skehan (1998), pois são onde o aprendiz tem a oportunidade de refletir sobre sua participação na WQ e também sobre as relevâncias da tarefa e dos conhecimentos adquiridos para sua vida cotidiana. Outra possibilidade da associação do conceito de ciclo de tarefas ao modelo WQ é estabelecida quando no componente **Processo**, há proposta de passos a serem seguidos, onde tarefas com objetivos que contemplem os propósitos de cada uma das fases de um ciclo de tarefas são encadeadas, e, dessa forma, cada passo corresponde a uma fase do ciclo.

2.2.9 ENSINO DE CONTEÚDOS DIVERSOS POR MEIO DA LÍNGUA

O Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua ou *Content and Language Integrated Learning* (doravante CLIL), de acordo com Larsen- Freeman (2000), objetiva o ensino de conteúdos direcionados para as necessidades dos aprendizes por intermédio da língua-alvo e, portanto, a língua-alvo não é o foco da instrução e serve

como o meio para a instrução desses conteúdos diversos. Desta forma, o CLIL constitui uma metodologia bastante implícita de ensino de língua, visto que dá pouco ou nenhum foco explícito ou intencional às estruturas da língua-alvo (RICHARDS; RODGERS, 2001). Como já mencionado, as WQs são ferramentas versáteis que podem ser utilizadas para atividades interdisciplinares com temáticas das mais diversas, o que a torna uma possibilidade para o CLIL. Ao realizar um recenseamento das WQs disponíveis na internet, Bottentuit Junior e Coutinho (2008a) analisaram 483 WQs mostrando a diversidade de conteúdos abordadas por elas que tinham temáticas nas mais diversas áreas do conhecimento como matemática, ciências, física, química e história, para citar apenas alguns. Assim, como podemos ver, as WQs parecem ser ferramentas relevantes, tanto para o ensino de conteúdos diversos por meio da língua quanto para o ensino da língua em si e ao combinarem o ensino de línguas e conteúdos com o uso de tecnologias acabam por contribuir para o letramento não apenas linguístico, mas também digital como aponta Giovanna (2013).

Para Dias (2010), as WQs representam uma oportunidade de desenvolver o CLIL com o objetivo de ajudar o aluno compreender aspectos textuais, léxicos, gramaticais e culturais da língua estrangeira de uma maneira autêntica fazendo assim com que se agregue mais valor e relevância social à ensinagem do inglês.

Fernandez Fontecha (2010) defende a compatibilidade direta entre o modelo WQ e a metodologia CLIL enfatizando a similaridade de algumas de suas características e objetivos tais como a interdisciplinaridade, a produção de conhecimentos inéditos e significativos e a centralidade no aluno. A autora enfatiza as perspectivas construtivistas de aprendizagem das WQs e assim, adaptando o modelo *LanguageQuest* de Koenraad (anteriormente mencionado neste trabalho) sugere a *CLILQuest*. A *CLILQuest* tem por objetivo trabalhar conteúdos diversos por meio da língua-alvo de maneira integrada envolvendo os alunos em tarefas motivadoras e desafiadoras (FERNANDEZ FONTECHA, 2010).

2.2.10 LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO

Discutindo o que há de novo nos Novos Estudos do Letramento (NEL) e defendendo a visão de letramento ideológico³⁶, Street (2003) afirma que o letramento se constitui nas e pelas práticas sociais e em sua diversidade e como tal não pode ser considerado simplesmente como “uma habilidade técnica e neutra” (p.77), não inserida num contexto social, cultural e político. Ele explica que o letramento se modifica a cada contexto, a cada cultura e assim sendo, produz diferentes efeitos em diferentes condições (STREET, 2003, p.77). Para ele, dentro desta perspectiva é necessário o reconhecimento de múltiplos letramentos, que se diversificam de acordo com os tempos e os espaços e que estão sempre atravessados pelas relações de poder (STREET, 2003). Considerando os NEL, Baladeli e Ferreira (2012) pontuam que os letramentos, nesta visão, “refletem os valores; as crenças; as ideologias e o acesso dos grupos aos bens sociais, culturais e tecnológicos (p.4)” e é nesse panorama de multiletramentos que se insere o letramento digital na medida em que esse emerge das novas práticas sociais e modalidades de escrita e leitura trazidas pela era das TIC e em especial, pela internet.

Esse tipo de letramento tem estado cada vez mais em evidência por conta da crescente importância que as TIC têm adquirido na vida em sociedade e, portanto, nas práticas e vivências sociais em geral. Para Soares (2002), o meio digital traz um novo “estado ou condição” (p.146) para aqueles que conduzem as práticas sociais de leitura e escrita como um todo na sociedade contemporânea e produz, portanto, um novo letramento. Levy (1999, p.17) conceitua o letramento digital como “um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores” que está se constituindo na medida em que o ciberespaço se desenvolve e cresce.

Xavier (2005, p.8) acredita que a aquisição do letramento digital no contexto atual representa mais do que uma necessidade educacional, é também uma questão de sobrevivência. A urgência em se desenvolver o letramento digital na atualidade enfatiza a importância que a escola tem para preparar sujeitos para lidar de forma consciente e crítica com todo esse universo linguístico, cultural e social da infoera e do ciberespaço.

³⁶Kleiman (1995) afirma que o modelo ideológico de letramento considera uma concepção social e coletiva da escrita, que associa ao letramento não somente a cultura, mas também as relações de poder existentes em uma sociedade. Segundo a autora, na concepção ideológica, o letramento é entendido a partir das práticas discursivas “social e culturalmente determinadas” (p.21), em que “os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (p.21).

Para Warschauer (2004, p.47), o propósito maior do ensino de línguas deve ir além do ensino tradicional de gramática e vocabulário ou mesmo da preocupação com o desenvolvimento de competências comunicativas do indivíduo. Para ele, em qualquer contexto de ensinagem de língua (seja ela materna ou adicional) ou educacional como um todo, o objetivo deve ser o de promover o desenvolvimento social e humano do aprendiz e da sociedade em que ele vive (WARSCHAUER, 2004, p.47). Nesse sentido, o autor acredita que a introdução de tecnologias no contexto de ensinagem de línguas pode oferecer aos aprendizes a oportunidade de perceber (por meio do uso/manejo das TIC) esta língua como uma poderosa ferramenta de comunicação local e global além de ferramenta de pesquisa, produção e disseminação de conhecimento. Warschauer acredita ainda que a tecnologia, ao colocar o aluno-usuário em contato com a cultura do “outro”, o ajuda a entender melhor sua própria cultura (WARSCHAUER, 2004).

Para Baladeli e Ferreira (2012), os letramentos digitais dão novas dimensões a ensinagem de inglês porque ampliam a possibilidade de contato com esta língua fora da sala de aula e ajudam o aluno a perceber “que os usos da linguagem variam de um grupo social para o outro, oscilando nos interesses e nos propósitos comunicacionais e mobilizando os usos da língua de forma diferente do que se pratica em sala de aula” (p.5). A participação do aprendiz em situações autênticas de comunicação (seja por intermédio de jogos, redes sociais ou na simples busca de informações), segundo Baladeli e Ferreira (2012, p.5) auxilia no incremento de suas competências comunicativas, nos níveis tanto linguístico quanto discursivo, ao mesmo tempo em que contribui para sua formação como cidadão, na medida em que ele acessa e produz capital social.

Retomando a concepção de letramento digital de Levy (1999), podemos dizer que esta engloba muito mais do que habilidades e competências técnicas para interação com as tecnologias, trata-se, sobretudo de uma atitude, de uma forma de pensar e de se comportar com relação às TIC e que “remete à capacidade do indivíduo em direcionar o uso das tecnologias da informação e comunicação em prol de seus objetivos pessoais enquanto membro ativo de uma sociedade cada vez mais tecnologizada” (ARAÚJO; GLOTZ, 2009, p.15). Araujo e Glotz (2009) afirmam que a aquisição do letramento digital exige do indivíduo, portanto, criticidade, autonomia, atitude e “poder de reformulação e redirecionamento” (p.198) na relação com as tecnologias e nos usos que ele faz delas para sua vida. Sob esta perspectiva, percebemos uma evidente analogia e integração entre o letramento digital e o letramento crítico, que Baynham (1995 apud

BRAHIM, 2007) considera como o engajamento consciente do indivíduo em práticas sociais de leitura e escrita críticas, de forma que esse adquira uma postura de problematização e questionamento da realidade que o cerca para que assim, ele se posicione e garanta sua participação efetiva na mesma. Para Warschauer (2004), os sentidos de “agência, poder e motivação” (p.10) do sujeito são multiplicados quando ele compreende que o letramento digital permite mais do que simplesmente “surfear” na internet, mas também “produzir ondas” (SHNEIDERMAN, 1997, p. vii apud WARSCHAUER, 2004, p.10).

O conceito de letramento digital crítico se relaciona com o modelo WQ na medida em que esse último defende a transformação das informações e conteúdos acessados via internet em produtos e conhecimentos inéditos bem como, incentiva a sua publicação e o seu compartilhamento na rede mundial de computadores. Nesse sentido, as WQs são também instrumentos de letramento digital crítico porque não apenas incorporam as TIC aos processos de ensinagem, mas favorecem o uso consciente e crítico das tecnologias em favor da construção de conhecimentos significativos, que podem ser compartilhados e ampliados por outros quando publicados na internet.

2.3 COMPONENTES BÁSICOS DE UMA *WEBQUEST* E TIPOS DE TAREFA

Coutinho (2008 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2011), ao sintetizar a evolução do modelo WQ, mostra que a estrutura das WQs foi sutilmente modificada por Dodge ao longo do tempo, mas manteve seus componentes básicos e sua dinâmica de funcionamento. Em 1995, o criador das WQs afirmava como atributos críticos dessa metodologia: a **Introdução** (*Introduction*), a **Tarefa** (*Task*), um conjunto de **Fontes de Informação** (*Information Sources*), o **Processo** ou a descrição detalhada das fases de execução da tarefa (*Process*), uma orientação de como organizar a informação acessada (*Guidance*) e a **Conclusão** (*Conclusion*) (DODGE, 1995). Entre 1997 e 1998, de acordo com Coutinho (2008 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2011), Dodge renomeou a seção “Fontes de Informação” e passou a chama-lá de “Recursos” (*Resources*), incorporou ao componente Processo as orientações para a organização da informação acessada e acrescentou ao modelo WQ o componente **Avaliação** (*Evaluation*). Na sequência, no ano de 1999, Dodge, integrou o componente Recursos ao componente Processo e adicionou o componente **Página do Professor** (*Teacher Page*) ou Ajuda as WQs,

modelo estrutural esse que é utilizado até os dias atuais (COUTINHO, 2008 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2011).

De acordo com Dodge (1998), a estrutura lógica das WQs as diferencia substancialmente de quaisquer outros *sites* educacionais e atividades de busca e/ou pesquisa na internet. Essa estrutura lógica é a base do modelo WQ e se constitui a partir de seis elementos básicos, quais sejam: a **Introdução**, a **Tarefa**, o **Processo**, a **Avaliação**, a **Conclusão** e a **Página do Professor**, como afirmam Dodge (1999), Dias (2010) e Bottentuit Junior (2011). Os componentes de uma WQ, cada qual com sua função específica, representam etapas sequenciais de um trabalho integrado que contribui para a compreensão e execução da tarefa proposta bem como motivam a participação e envolvimento dos aprendizes (DIAS, 2010). No que segue, os componentes básicos da WQ, suas características e suas funções são brevemente descritos.

2.3.1 COMPONENTES BÁSICOS: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES

A **Introdução**, segundo Bottentuit Junior (2011), é um dos principais atributos de uma WQ, pois é a “porta de entrada” ou o “cartão de visitas” da mesma e assim, deve apresentar claramente a proposta geral ao mesmo tempo em que deve ser visualmente atrativa e textualmente convidativa. Para Abar e Barbosa (2008), mesmo sendo a primeira parte da WQ, é interessante que esse componente seja elaborado em uma etapa mais tardia da construção de uma WQ, mais especificamente após se estabelecer o todo da mesma, já que seu objetivo é sintetizar a ideia geral do que será trabalhado durante as tarefas de forma criativa e instigante.

Na **Introdução**, o participante tem acesso ao título da WQ (que deve sugerir a temática abordada), a elementos gráficos ou ilustrações referentes à temática trabalhada na WQ (aspecto opcional, mas importante) e a um texto, que funciona como um convite, descrevendo superficialmente a dinâmica da WQ a fim de motivar o participante a prosseguir para a etapa seguinte. Segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2008a), a **Introdução** deve ser de fato motivadora, tanto no sentido cognitivo, ativando os conhecimentos prévios do aluno e preconizando o enfoque a ser trabalhado, quanto no sentido temático, despertando o interesse e a curiosidade do aluno com relação ao tema tratado na WQ. Além disso, a WQ deve ser desafiadora, estimulando a criatividade

e o pensamento crítico. Ao considerar os conhecimentos prévios do aprendiz, a **Introdução** de uma WQ deve indicar em que sentido dá continuidade a conhecimentos já adquiridos e, além disso, deve indicar claramente a temática geral e alguns dos assuntos a serem tratados (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008a). A próxima fase de uma WQ é a **Tarefa**.

A **Tarefa** é a verdadeira estrela da WQ, sendo um componente crucial já que é a partir dela e direcionada para ela que são desenvolvidos todos os outros componentes. Dodge (1997) afirma que a **Tarefa** orienta a atenção e os esforços do aprendiz para ações que ele deverá executar dirigindo seu foco para a *performance* ou produto final, ou seja, para aquilo que é esperado dele na conclusão da WQ. Para Abar e Barbosa (2008, p.39), a **Tarefa** é a “alma” ou o “coração” da WQ e deve ser elaborada cuidadosamente de maneira que seja compatível e esteja inserida no contexto da escola e do aluno, sendo criativa, relevante, desafiadora e factível. Para Bottentuit Junior (2011), a **Tarefa** é o componente mais crítico da WQ e dela depende o sucesso e a eficácia da WQ, uma vez que uma tarefa mal elaborada pode resultar em pouco ou nenhum envolvimento dos participantes e em uma consequente não aprendizagem ou em uma aprendizagem pouco significativa.

Na **Tarefa** é onde se apresenta ao aprendiz um resumo sucinto de todas as etapas de execução da WQ e principalmente o objetivo final de todo o trabalho, que pode ser uma *performance* ou um produto final a ser desenvolvido. Para Bottentuit Junior e Coutinho (2008a), a **Tarefa** assim como a **Introdução** deve motivar o aluno a se engajar na execução da proposta geral da WQ e por isso, deve trazer um texto simples e direto que apresente a tarefa de forma a salientar a sua relevância e potencial. Bottentuit Junior e Coutinho (2008a) enfatizam ainda que a **Tarefa** deve ser, além de estimulante e executável, também bem estruturada e organizada, facilitando a compreensão do objetivo final esperado por parte dos envolvidos.

Abar e Barbosa (2008) salientam a importância de propor tarefas diversificadas ou mesmo uma combinação de tarefas que trabalhem os diversos domínios cognitivos exigindo dos aprendizes, para além do tradicional copiar e colar, habilidades, tais como, “compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação e produção”(p.39). Considerando esta necessidade e fazendo um paralelo com a Taxonomia de Bloom (já mencionada neste trabalho), Dodge (2002) propôs uma Taxonomia de Tarefas (que será revisada mais a frente nesse mesmo capítulo), que reúne doze tipos de tarefas que podem ser utilizadas nas WQs. As WQs normalmente são focadas em apenas um tipo de tarefa,

mas não há nada que impeça a utilização de uma combinação de tarefas com o intuito de enriquecer a **Tarefa** bem como o **Processo**.

Em geral, ainda que isto também possa ser feito no **Processo**, é na etapa da **Tarefa** de uma WQ que os participantes são divididos em grupos e esta divisão tem como objetivo incentivar o trabalho cooperativo trabalhando diferentes perspectivas da mesma temática, que ao serem somadas na conclusão da WQ oferecem a todos os participantes uma visão mais abrangente e aprofundada do tema ou assunto abordado (DIAS, 2010). Na sequência da apresentação da **Tarefa** é apresentado o **Processo**, que descreve todas as etapas a serem percorridas para o alcance do objetivo final da WQ.

Dodge (1997) explica que o componente **Processo** apresenta o modo como a tarefa será realizada, explicitando detalhadamente os passos a serem dados pelos participantes para que se complete a execução da tarefa com sucesso. Bottentuit Junior (2011) coloca que a etapa **Processo** inclui os estágios a serem galgados e os objetivos e resultados a serem atingidos em cada uma das etapas da tarefa e para o autor, toda esta informação deve ser colocada de forma bastante clara e direta para que o aluno trabalhe da forma mais autônoma possível. Ao atributo **Processo** é comumente integrado o componente **Recursos** (seguindo a sugestão de Dodge, 1999), sendo assim o **Processo** acumula a função de elencar todos os instrumentos e as ferramentas, tecnológicos ou não, necessários para viabilizar a solução da situação-problema envolvida e a conclusão das atividades propostas na WQ (DIAS, 2010). Esses recursos englobam todas as fontes de informação (*websites* em geral, *hiperlinks*, livros, especialistas, dentre outros) a serem consultadas e os artifícios (programas de computador, aplicativos, *websites*, dentre outros) que irão auxiliar no **Processo** e na construção do produto final esperado (ABAR; BARBOSA, 2008). Para Bottentuit Junior (2011), os recursos merecem atenção extra dos criadores e professores usuários de WQs, pois a escolha e o uso dos recursos deve sempre considerar a faixa etária dos alunos e a validade e confiabilidade das informações disponíveis, bem como estar atento para a constante atualização das fontes, visto que as informações disponíveis em alguns *sites* desaparecem de um dia para o outro ou são atualizadas, assim como acontece com os próprios *websites*. Bottentuit Junior e Coutinho (2008a) pontuam que se deve ter cautela com relação à qualidade e quantidade de recursos, pois esses devem ser devidamente selecionados para serem adequados e suficientes para a realização da tarefa.

No **Processo** é possível também atribuir papéis aos integrantes do grupo e assim propor uma divisão de tarefas incentivando a colaboração ao mesmo tempo em que

enriquecendo os resultados com perspectivas variadas, a cada um dos papéis atribuído aos integrantes do grupo é também fornecido o suporte necessário (ABAR; BARBOSA, 2008).

Dodge (1999) considera o **Processo** uma etapa bastante importante e por isso formulou uma lista de checagem que pode ajudar criadores e professores a elaborar e escolher respectivamente as WQs mais adequadas e mais eficientes. Sendo assim, Dodge (1999) sugere como atributos essenciais do **Processo**: (1) ter claramente definidos os papéis a serem assumidos, deixando bem estabelecido as ações e as responsabilidades de cada participante (o que fazer, com qual objetivo, para quem, de que modo); (2) apresentar a logística de organização dos grupos de trabalho; (3) fornecer fontes e recursos de apoio confiáveis e significativos que funcionem como andaimes para os participantes; (4) estabelecer diretrizes e normas de procedimento que facilitem o processo de andamento; (5) favorecer o trabalho focado na ZDP a fim de propiciar a progressão do nível real para o nível potencial dos aprendizes. Depois do **Processo**, passe-se para a fase de **Avaliação** cujo objetivo é refletir em que medida os desempenhos individual e coletivo estiveram de acordo com os objetivos e resultados esperados.

Dias (2010) explica que o componente **Avaliação** estabelece de que forma(s) os grupos e cada um de seus participantes serão avaliados durante e depois da execução da WQ apresentando claramente os critérios e fatores que determinam o conceito ou nota a ser atribuído ao aprendiz e seu grupo. O que se pretende em uma **Avaliação** de WQ é fornecer ao aluno um retorno construtivo a respeito de seu trabalho a fim de auxiliá-lo na percepção de suas falhas e dificuldades com o objetivo de contribuir para a superação dessas e para a melhoria de seu desempenho (ABAR; BARBOSA, 2008). Dodge indica o uso de rubricas³⁷ nesta fase, que podem ser utilizadas para auto-avaliação, avaliação entre pares e avaliação professor-aluno. Dias (2010) considera que as rubricas na **Avaliação** podem funcionar como um tipo de “andaime”, pois os participantes e seus grupos podem se apoiar nos critérios estabelecidos para se auto avaliar ao longo do trabalho, podendo então redirecionar e otimizar suas ações para obter um resultado final condizente com as expectativas estabelecidas. Desta forma, entendemos que **Avaliação** deve ser uma etapa que permeie todo o trabalho da WQ e não deve ser deixada apenas

³⁷ A rubrica constitui um instrumento de avaliação voltado para o estabelecimento de critérios específicos para o desempenho do aluno em determinado curso, programa ou tarefa.

para o final de todo o trabalho para que os alunos tenham a oportunidade de entender melhor os objetivos e resultados esperados.

A **Conclusão** é o componente que encerra e faz o fechamento da WQ (DIAS, 2010). Para Abar e Barbosa (2008, p.49), a **Conclusão** deve reavivar aspectos motivadores e interessantes da **Introdução**, reforçar a relevância do assunto tratado, ressaltar o sucesso da execução da tarefa e estimular investigações posteriores e mais aprofundadas sobre o tema, podendo inclusive propor novas questões, referências ou tarefas simples adicionais. A função da **Conclusão** é evidenciar toda a aprendizagem adquirida e vivenciada durante a realização da WQ bem como a experiência de trabalhar colaborativa e cooperativamente, ao mesmo tempo em que incita a busca por mais conhecimentos e informações sobre o tema trabalhado no sentido de estabelecer a aprendizagem como um processo contínuo e sempre inacabado.

A **Página do Professor** ou **Ajuda**, apesar de indicada por Dodge (1999) como um dos componentes da WQ, parece ser utilizada pelos criadores como um componente opcional, pois grande parte das WQs não apresenta esse atributo. A função da **Página do Professor** ou **Ajuda** é fornecer informações extras a professores usuários apresentando resumidamente como trabalhar cada uma das partes da WQ (BOTTENTUIT JUNIOR, 2011). Entendemos que a importância do componente **Página do Professor** ou **Ajuda** esteja no fato de facilitar a replicação das experiências com as WQs em contextos diversos incentivando o uso de tecnologias as práticas escolares.

A **Home Page** ou **Capa** é outro componente mencionado por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a) como atributo das WQs e nela devem estar reunidas informações sobre o autor e também seus contatos, o título da WQ, a data da última atualização dos conteúdos e recursos da WQ e o público-alvo a que a WQ se destina. Esse não deixa de ser um componente importante porque ajuda o professor usuário de WQs no processo de seleção e também no contato com o autor no caso de dúvidas ou qualquer outra necessidade de contato. Dias (2010) e Abar e Barbosa (2008), atribuem essas mesmas funções ao componente **Créditos**, que segundo as autoras, também deve incluir informações sobre a escola e o programa no qual a WQ foi elaborada, a faixa etária daqueles a quem a WQ é destinada e um arquivo texto com informações extras a professores usuários (substituindo a seção **Página do Professor** ou **Ajuda**). Abar e Barbosa (2008) acrescentam ainda que a fase **Créditos** tem por objetivo apontar todo o material utilizado pelos autores na elaboração da WQ, tais como, fontes, textos e

imagens utilizadas e dar créditos aos autores, citando referências e fazendo agradecimentos a outros envolvidos no processo de elaboração da WQ.

Apresentados os componentes básicos de uma WQ, concluímos que o trabalho com WQs envolve a elaboração e análise cuidadosa de cada etapa sem descuidar do todo e, principalmente, levando em conta a ideia de se criar um ambiente construtivista favorável às aprendizagens colaborativa e cooperativa. Sendo a **Tarefa** a verdadeira protagonista da metodologia WQ apresentamos a seguir a Taxonomia de tarefas proposta por Dodge (2002), que em analogia à Taxonomia de Bloom, sugere doze tipos de tarefas que podem ser trabalhadas em uma WQ.

2.3.2 TAXONOMIA DE TAREFAS

Dodge (2002) propôs a classificação descrita a seguir com o intuito de oferecer aos criadores de WQs um conjunto de tipos de tarefas que contemplasse e exigisse do aprendiz os mais diversos domínios cognitivos. A classificação de Dodge, segundo Dias (2010), baseia-se nas categorias do domínio cognitivo e na complexidade de cada tipo de tarefa. Para Dias (2010), em vários aspectos os tipos de tarefas se sobrepõem de maneira que fica claro que a combinação entre elas é possível e até desejável. Assim sendo, Dodge (2002) classifica as tarefas como:

- **Tarefa de recontagem:** os aprendizes devem sintetizar e refinar a informação acessada para então, apresentá-la aos seus pares e professor de forma diferente e criativa;
- **Tarefa de compilação:** exige que o aluno colete o máximo possível de informações e materiais (textos, vídeos, animações, gráficos, dentre outros) relacionados a um assunto que lhe é familiar e a partir disso, ele deve selecionar, explicar, ordenar, reconhecer e apresentar tudo em um produto final com o conteúdo organizado (ABAR; BARBOSA, 2008, p.40);
- **Tarefa de solução de mistério:** constitui um desafio genuíno em que o participante deve investigar e solucionar um mistério. Em geral, nesse tipo de tarefa os alunos são incumbidos dos papéis de historiadores, arqueólogos ou detetives e seguem pistas que os levam a resolver a situação-problema colocada;

- **Tarefa jornalística:** objetiva a produção de textos jornalísticos e para isso, os alunos assumem o papel de jornalistas, editores ou revisores. São atividades em que a importância da fidelidade e da exatidão das informações é ressaltada bem como a possibilidade ou não de expressar opinião própria e lidar com opiniões divergentes (ABAR; BARBOSA, 2008).

- **Tarefa de elaboração:** incentiva a criatividade do aprendiz ao propor que ele desenvolva um produto ou plano de ação para atingir uma meta predefinida;

- **Tarefa criativa:** propõe que o aprendiz crie um produto artístico a partir de uma temática valorizando sua criatividade e livre expressão;

- **Tarefa consensual:** consiste em oportunizar que os alunos discutam, analisem, articulem e integrem diferentes opiniões e pontos de vista sobre um determinado tema com o objetivo de entrar em consenso e defender o ponto de vista que se mostre mais adequado para o grupo;

- **Tarefas de persuasão:** os alunos devem exercitar sua capacidade de persuasão ao tentar convencer sua “plateia” das ideias ou opiniões que se dispuseram a defender;

- **Tarefas de autoconhecimento:** os aprendizes têm a oportunidade de fazer uma reflexão a respeito de si mesmos, de seus valores, suas crenças e seus objetivos. Esse tipo de tarefa trabalha a habilidade intrapessoal e pode ser realizada a partir ou por meio da apreciação de arte e ou literatura (ABAR; BARBOSA, 2008);

- **Tarefas analíticas:** os alunos são desafiados a fazer considerações e comparações entre diferentes assuntos e/ou objetos de estudo a fim de encontrar similaridades e diferenças entre eles ou ainda estabelecer relações de causa e efeito entre variáveis;

- **Tarefas de julgamento:** os alunos são convidados a desenvolver suas capacidades de julgamento para tomar decisões a partir de um número limitado de opções e suas escolhas devem ser devidamente informadas e justificadas por critérios previamente estabelecidos;

- **Tarefas científicas:** os aprendizes aprofundam seus conhecimentos sobre o funcionamento da ciência se envolvendo em experiências empíricas em que levantam hipóteses, as testam e elaboram um relatório reportando os resultados obtidos e suas conclusões.

Entendemos que, como anteriormente mencionado, a combinação de tipos de tarefa pode tornar o trabalho com WQs ainda mais rico na medida em que diversifica o trabalho pedagógico e traz a oportunidade de se vivenciar experiências que vão além das tradicionais de sala de aula. Consideramos que a Taxonomia de Tarefas de Dodge é limitada e pode ser estendida, pois entendemos que há uma ampla variedade e possibilidade de tarefas que talvez não se enquadrem nessa classificação, além de haver, diversas alternativas de adaptação dos tipos já existentes. Assim, reafirmamos que as escolhas dos tipos de tarefa devam ser feitas a partir da perspectiva das necessidades dos alunos participantes e dos objetivos dos professores criadores e usuários de WQs, sem desconsiderar a faixa etária dos alunos, o assunto a ser abordado e o contexto de ensinagem como um todo.

2.4 WEBEXERCISES X WEBQUESTS

O cuidado na elaboração ou escolha da tarefa é de tamanha importância que pode inclusive determinar se de fato estamos produzindo ou lidando com uma WQ. Dodge (2006) classifica como *WebExercises* as WQs que propõem tarefas muito simples, que sugerem apenas a reprodução da informação acessada por intermédio da internet tal como ela se encontra e que não exigem ou motivam o aprendiz a construir conhecimento inédito e relevante.

Considerando a distinção entre *WebQuest* e *WebExercise*, o recenseamento de WQs da língua portuguesa realizado por Bottetuit Junior e Coutinho (2008) constatou que das 483 WQs analisadas apenas 193 WQs podem ser consideradas verdadeiras WQs enquanto mais da metade, 290, não passam de *WebExercises*.

Os *WebExercises* são como folhas de atividades ou listas de exercícios com um gabarito de respostas fechadas e pré-determinadas, que não extrapolam a prática tradicional e assim acabam por utilizar as ferramentas tecnológicas para “mais do mesmo” sem promover qualquer inovação na prática pedagógica, o que não é condizente com a proposta do modelo WQ de Dodge (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008a).

2.5 CONTRIBUIÇÕES E VANTAGENS DAS *WEBQUESTS* PARA A ENSINAGEM DE INGLÊS

Como já ficou claro ao longo deste capítulo acreditamos que a metodologia *WebQuest* tem um grande potencial para a ensinagem em geral mas defendemos que especialmente para a ensinagem de inglês esta ferramenta tem um potencial relevante. No que segue apresentamos detalhadamente as possíveis contribuições e vantagens das WQs para a ensinagem como um todo e para a ensinagem de inglês em particular.

Revisando os trabalhos de Sampaio (2006), Cruz e Carvalho (2006) e Cruz *et al.* (2007), Bottetuit Junior (2011, p.187) aponta como principais vantagens das WQs as seguintes:

- O convite e encorajamento à pesquisa e exploração de fontes variadas na internet;
- A aprendizagem por meio do processo de tentativa e erro;
- A geração de aprendizagens significativas;
- A incorporação das TIC à prática pedagógica;
- O incentivo à atividade de pesquisa;
- A possibilidade do trabalho individual e coletivo;
- A formação de alunos mais participativos e envolvidos nos seus próprios processos de aprendizagem;
- A motivação para aprender e participar proporcionada;
- A produção de conhecimento a ser compartilhado com outros;
- A valorização do trabalho dos alunos a partir da sua exposição para a comunidade em geral (por meio da internet ou não);
- A atribuição de papéis fictícios aos alunos que lhes permita vivenciar experiências fictícias inimagináveis, mas relevantes para sua formação global.

A respeito das vantagens pedagógicas e das possíveis contribuições das *WebQuests* para a ensinagem de inglês, Dias (2010) elenca as seguintes: (1) Autenticidade (proporcionando o contato com materiais autênticos na língua-alvo por meio da internet e outras fontes de informação); (2) Integração de domínios de aprendizagem e múltiplas inteligências (ao se trabalhar com uma grande gama de tarefas possíveis); (3) Concepção de aprendizagem como prática social (o envolvimento em grupos e a importância dadas as interações permitindo que a prática social seja

entendida como “lugar” de aprendizagem); (4) Desenvolvimento de leitura e produção textual na língua-alvo (as habilidades se inter-relacionam durante todo o processo de envolvimento com o desafio a ser cumprido); (5) Multiplicidade de ações educativas (possibilidade de combinação de diferentes linguagens e mídias, aumentando as oportunidades de interação e colaboração e trazendo maior autenticidade para os processos de ensinagem); (6) Letramento digital (competência de utilizar instrumentos tecnológicos para acessar, localizar, selecionar, organizar, interpretar, avaliar e adaptar conteúdos e informações criticamente bem como para produzir ou co-construir conhecimento); (7) Interdisciplinaridade (possibilidade de se trabalhar diversas temáticas e áreas do saber). Nós acrescentamos a essas vantagens, a produção de conhecimento coletivo, situado e socialmente mediado além do benefício, no caso da ensinagem de inglês, de acesso, por meio da internet, a diferentes registros e culturas com um maior contato e interação significativa com e na língua alvo.

Diante do colocado, podemos propor as WQs como ferramentas pedagógicas relevantes para a ensinagem em geral e para a ensinagem de inglês, em especial. É importante pontuar, porém que o trabalho com WQ traz algumas exigências que podem dificultar ou trazer impedimentos para seus usos. Como desvantagens mais apontadas em relação às WQs, Bottentuit Junior (2011) elenca:

- O pré-requisito de se ter certo grau de letramento digital por parte dos alunos e professores para lidar com a WQ e com os recursos principalmente;
- A possibilidade de haver a tão combatida prática de “copiar e colar” informações da internet, geralmente nos casos em que as WQs não são elaboradas de acordo com os princípios da metodologia;
- Os critérios rigorosos para a seleção em termos de quantidade e qualidade dos recursos a serem disponibilizados, além da constante necessidade de atualização, com o risco de a tarefa não ser cumprida caso esses não sejam adequados ou suficientes;
- As atualizações da internet que podem de um dia para o outro deixar uma *WebQuest off-line*.

Adicionamos a essas desvantagens a necessidade de se ter aparelhos conectados a internet para que se desenvolva o trabalho com WQs e o fazemos principalmente por entendermos que a qualidade de conexão e a possibilidade de acesso à internet não é a mesma em todos os contextos de ensinagem. De todo modo, concluímos que há mais

vantagens do que desvantagens de incorporação das WQs aos processos de ensinagem. A seguir, fazemos uma síntese do que foi apresentado neste capítulo e tecemos considerações a respeito da possibilidade de elaboração de uma metodologia de ensinagem de inglês baseada em *WebQuests*.

2.6 ENSINO BASEADO EM *WEBQUESTS*?

Esse capítulo demonstrou que o modelo *WebQuest* constitui por si só uma metodologia versátil e moderna que é embasada por diversos embasamentos teóricos e que objetiva o estabelecimento de um ambiente de ensinagem construtivista, integrando as tecnologias ao processo pedagógico de forma significativa ao mesmo tempo em que favorece as aprendizagens colaborativa e cooperativa.

Do exposto concluímos que a *WebQuest* parece representar uma ferramenta relevante para ensinagem de inglês pois potencializa as vantagens oferecidas pelas tecnologias em favor de uma educação mais colaborativa, situada e crítica, que favorece as oportunidades de contato e interação na e da língua-alvo. Ressaltamos ainda o fato desse objeto de ensinagem casar perfeitamente com duas metodologias de ensinagem de línguas estrangeiras, quais sejam o EBT e a CLIL, ambas consideradas por alguns como metodologias críticas de ensino (FINARDI; PORCINO, 2014; FINARDI, no prelo) bastante compatíveis com as necessidades do aluno que está inserido na aldeia global em que vivemos. Dessa forma, entendemos que é possível a proposta de uma ensinagem baseada em *WebQuests* dada a sua completude como metodologia e ferramenta de ensino em geral e de inglês em especial.

3 METODOLOGIA

A fim de refletir sobre o uso de tecnologias na ensinagem de inglês este estudo situa-se na grande área da Linguística Aplicada e nas subáreas da Linguagem e Tecnologia e do Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e objetiva elaborar e analisar três *WebQuests* que visam ao desenvolvimento do letramento digital e da competência comunicativa do aprendiz de inglês como língua adicional. Esse estudo se estendeu por aproximadamente um ano e dois meses, tendo sido viabilizado e realizado entre julho de 2013 e meados de agosto de 2014.

O estudo é de cunho qualitativo e isso se revela em seu caráter descritivo, interpretativo e avaliativo, que também é ressaltado por seu objetivo de desenhar, descrever e analisar detalhadamente seus produtos, que ao mesmo tempo são seus objetos de estudo, quais sejam, as três *WebQuests* (DORNEY, 2007).

Na perspectiva educacional, esta pesquisa se enquadra na chamada “metodologia de desenvolvimento”, que pode utilizar técnicas tanto qualitativas quanto quantitativas e, que segundo Coutinho e Chaves (2001 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p.155), constitui uma investigação aplicada que busca a solução de questões da prática cotidiana por meio da proposta de uma solução protótipo fundamentada em um referencial teórico. Neste trabalho, como já colocado, propomos a elaboração e análise de objetos de ensinagem como alternativa ao ensino tradicional de inglês. Coutinho e Chaves (2001 apud Bottentuit Junior, 2011) pontuam que este tipo de metodologia tem sido muito utilizado na área educacional e em especial no domínio da Tecnologia Educacional, que também alimenta este estudo uma vez que objetivamos a construção de objetos de ensinagem que associam as tecnologias à ensinagem da língua adicional.

Van der Maren (1996 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2011) distingue três modos de investigação de desenvolvimento: (1) o desenvolvimento de um conceito, (2) o desenvolvimento de um objeto ou ferramenta ou, (3) o aperfeiçoamento ou melhoramento de habilidades pessoais enquanto instrumentos profissionais. Esta pesquisa se enquadra no segundo modo de investigação na medida em que pretende propor objetos de ensinagem, protótipos modelos, que poderão ser replicados ou adaptados nos mais diversos contextos de ensinagem de inglês. Van der Maren (1996

apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2011) explica que no desenvolvimento de um objeto ou ferramenta, que é o caso desse estudo, os procedimentos de pesquisa devem estar orientados para a solução do “problema” em questão e nesse sentido, o pesquisador deve: primeiramente analisar o objeto que atende às necessidades do público-alvo; depois, idealizar um objeto modelo; na sequência, ponderar as estratégias para concretizar este objeto e; em seguida, construir um protótipo do objeto e então, implementá-lo e avaliá-lo.

Há dois tipos de metodologias de desenvolvimento, segundo Richey e Nelson (1996 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2011), o *Tipo 1* em que o investigador é também o *designer* do produto e esta coincidência de papéis direciona o foco da pesquisa para o processo de desenvolvimento em si e como um todo e o *Tipo 2* em que o investigador nem sempre se envolve no *design* do produto e seu foco fica mais na implementação do produto e na busca por elementos de design que sejam eficazes e generalizáveis. O presente estudo se enquadra no *Tipo 1* de metodologia de desenvolvimento porque nossa proposta passa pela elaboração e análise teórica dos objetos de ensinagem onde os papéis de investigador e *designer* se justapõem. Concordamos com Bottentuit Junior (2011) que a aplicação da metodologia de desenvolvimento *Tipo 1* garante ao estudo um movimento “cíclico e evolutivo” (p.157) na medida em que os resultados obtidos na implementação do produto podem ajudar no seu melhoramento e reformulação, tornando-o mais adaptado ao público-alvo e mais eficaz enquanto a seus objetivos.

3.1 DESIGN METODOLÓGICO

Em consonância com a escolha da metodologia de desenvolvimento e tendo em vista o objetivo desse estudo optamos por organizar o processo de concepção e análise das *WebQuests* seguindo e adaptando as sugestões de Leffa (2008) para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas.

Leffa (2008) considera a produção de materiais didáticos como “um processo sistemático e de complexidade variada” (p.16) e sugere que a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas deve envolver minimamente quatro momentos, quais sejam: (1) análise de necessidades; (2) desenvolvimento e concepção do material; (3) implementação do material e; (4) avaliação do material. Leffa (2008) afirma que idealmente estas fases devem se encadear em um “ciclo recursivo” (p.16) e assim, a

avaliação deve levar a uma nova análise e conseqüentemente a uma reelaboração do material e assim sucessivamente. Percebemos uma interface entre os momentos de elaboração propostos por Leffa (2008) e os procedimentos de pesquisa, acima citados, de Van der Maren (1996 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2011) e então, optamos por mesclá-los e adaptá-los aos nossos objetivos de pesquisa. Desta forma, decidimos organizar este estudo em três fases apresentadas a seguir com uma breve descrição, seus respectivos objetivos e as ações desenvolvidas em cada uma delas.

Fase (1): *Análise de necessidades*

A análise de necessidades objetiva uma apuração daquilo que é potencialmente importante e essencial para um determinado público-alvo, no caso deste estudo, para aprendizes brasileiros da língua inglesa. Mais especificamente buscamos identificar as necessidades do aprendiz de inglês no século XXI principalmente com relação ao letramento digital e à competência comunicativa na língua-alvo. Diante da impossibilidade de analisarmos quantitativamente as necessidades de uma parcela significativa da população alvo a qual se destinam os objetos deste estudo optamos por realizar uma análise de necessidades qualitativa a partir de dados reportados na literatura da área. Outra estratégia de identificação de necessidades utilizada neste trabalho foi a busca e a realização de uma breve análise de *WebQuests* para a ensinagem de inglês disponíveis nos principais sítios brasileiros dedicados a esta metodologia. Sendo assim, nesta fase, desenvolvemos as seguintes atividades:

- Revisão bibliográfica de literatura para levantar dados e conclusões a respeito das necessidades dos aprendizes de inglês na atualidade principalmente no que tange o letramento digital crítico e a competência comunicativa na língua adicional;
- Análise qualitativa dos dados coletados a partir da revisão de literatura realizada;
- Elaboração de uma matriz (APÊNDICE A) com legenda (APÊNDICE B) para análise das WQs para ensinagem de inglês disponíveis *online* enquanto à sua abordagem do letramento digital e da competência comunicativa na língua adicional;
- Análise qualitativa das WQs para ensinagem de inglês criadas e “hospedadas” em um dos principais *websites* brasileiros dedicados à metodologia *WebQuest*.

Fase (2): *Concepção e desenvolvimento das WebQuests*

A Fase 2 concentra o principal foco deste estudo, pois é nesta fase que se dá de fato a elaboração dos produtos e ao mesmo tempo objetos desta pesquisa, quais sejam, as três *WebQuests*. É importante ressaltar que o processo de elaboração das WQs partiu primordialmente do referencial teórico que embasa este estudo e em parte da análise de necessidades realizada na etapa anterior, também em parte baseada em dados reportados na literatura. Constituíram ações desta fase da investigação:

- Delimitação dos requisitos necessários para a elaboração de WQs de acordo com o aporte teórico escolhido e com a revisão bibliográfica realizada sobre o tema *WebQuest*;
- Estabelecimento dos objetivos gerais das WQs;
- Definição dos componentes, estrutura e *layout* das WQs;
- Escolha e justificativa das temáticas a serem abordadas nas WQs;
- Definição da abordagem linguística e metodológica de ensino da língua-alvo a serem contempladas pelas WQs;
- Construção e descrição das tarefas de cada WQ, definindo o seu encadeamento e suas contribuições para o alcance dos objetivos gerais;
- Seleção dos recursos tecnológicos e fontes a serem usados em cada WQ;
- Estabelecimento das estratégias de atenção, relevância, confiança e satisfação (LEFFA, 2008) das WQs.

Fase (3): *Análise e validação teórica das WebQuests elaboradas*

O objetivo desta fase é fazer uma análise detalhada das WQs elaboradas a partir de critérios estabelecidos de acordo com: (a) a organização, o *layout* e a estrutura necessários a uma *WebQuest*; (b) o aporte teórico estabelecido; (c) os objetivos gerais das WQs. Cada um desses critérios foi relacionado a um referencial teórico, que por sua vez, serviram de base para a elaboração de afirmações, seguidas de perguntas (ver APÊNDICE C) gerando uma lista de verificação e validação teórica dos objetos desenhados. As atividades desenvolvidas nesta fase da pesquisa foram:

- Elaboração de uma rubrica de verificação e validação teórica (APÊNDICE C) das WQs de acordo com os parâmetros de análise estabelecidos;

- Análise qualitativa de cada WQ confeccionada a partir da rubrica de avaliação e validação teórica elaborada.

Ao final da fase (3) deste estudo, tecemos considerações e conclusões a respeito de todo o processo de elaboração das WQs e das análises realizadas bem como fazemos sugestões de uso delas para a ensinagem de inglês como língua adicional.

Como já colocado, optamos por não proceder às duas últimas fases propostas tanto por Leffa (2008) quanto por Van der Maren (1996 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2011), que compreendem a implementação e a avaliação dos protótipos por consideramos esta uma etapa a ser realizada em estudos futuros. Sendo assim, esta investigação tem como foco principal o processo de elaboração e análise das três WQs propostas. Contudo, acreditamos que a análise e validação teórica realizadas na última fase deste estudo permitem e sugerem um ciclo de volta à fase (1), qual seja, a de análise de necessidades e assim, entendemos ter conseguido estabelecer o “ciclo recursivo” (p.16) proposto por Leffa (2008) e o movimento “cíclico e evolutivo” (p.157) da pesquisa de metodologia do desenvolvimento *Tipo 1* sugerido por Bottentuit Junior (2011).

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Entendemos que organizar a investigação nas três fases acima descritas nos permitiu uma coleta de dados consistente com a possibilidade de triangulação de dados, o que é de grande relevância para a pesquisa de metodologia do desenvolvimento como afirma van der Akker (1999 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2011). A coleta de dados desta pesquisa se deu por intermédio dos seguintes instrumentos: (a) matriz de análise das WQs disponíveis *online* (APÊNDICE A) e; (b) rubrica para análise e validação teórica das *WebQuests* elaboradas (APÊNDICE C). A seguir, descrevemos brevemente os instrumentos de coleta de dados dessa pesquisa.

3.2.1 MATRIZ DE ANÁLISE DAS WQs DISPONÍVEIS *ONLINE*

A matriz criada para a análise de WQs disponíveis *online* (APÊNDICE A) teve por objetivo descrever as WQs disponíveis no principal *website* brasileiro³⁸ de criação e hospedagem de WQs sob a perspectiva de suas abordagens dos aspectos do letramento digital crítico e do desenvolvimento de competência comunicativa. Essa matriz foi criada de raiz e teve como base as considerações e os apontamentos sobre letramento digital crítico de Street (2003), Baladelli e Ferreira (2012), Araújo e Glotz (2009) e Warschauer (2004), bem como, o conceito de competência comunicativa de Saville-Troike (2006) e os pressupostos do ensino comunicativo defendidos por Larsen-Freeman (2000), Richards e Rodgers (2001) e Ellis (2003).

A matriz de análise criada utiliza uma escala de numeração gradativa (do menos complexo para o mais complexo) que vai de 1(um) a 5 (cinco) em que cada número é correspondente a uma descrição e representa um nível diferente de foco e abordagem dos aspectos analisados. É importante ressaltar que não se pretendeu com esta análise fazer qualquer juízo de valor com relação às WQs analisadas, pois o objetivo era apenas fazer uma descrição detalhada dessas a fim de identificar de que forma(s) o letramento digital crítico e o desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo têm sido tratados pelos criadores de WQs direcionadas para a ensinagem de inglês. Por entender que a descrição das WQs deveria ser ainda mais detalhada, foi criada uma legenda (APÊNDICE B) que fornece informações adicionais (tipo de WQ, língua em que a WQ é apresentada, habilidade ou aspecto da língua focado pela WQ, dentre outras) sobre as WQs e ajuda o leitor a entender melhor como essas abordam os aspectos analisados contemplando informações como: o tipo de WQ em questão, as habilidades da língua adicional abordadas bem como um descrição ainda mais detalhada dos níveis de foco e abordagem das questões priorizadas na análise. Entendemos que a elaboração dessa matriz é por si só, uma importante contribuição desse trabalho.

3.2.2 RUBRICA DE ANÁLISE E VALIDAÇÃO TEÓRICA

A rubrica (APÊNDICE C) criada para análise e validação das *WebQuests* elaboradas e propostas neste estudo baseou-se em grande parte no aporte teórico

³⁸ Trata-se do portal “Webquest Brasil” disponível em disponível no endereço eletrônico <http://www.webquestbrasil.org/>

apresentado ao longo deste trabalho. Os critérios de análise estabelecidos foram fundamentados e divididos em três aspectos ou perspectivas, que consideramos ser essenciais para a validação das ferramentas dadas a sua importância para descrever a dinâmica das WQs elaboradas, quais sejam, (1) organização, *layout*, estrutura e conteúdo; (2) embasamento teórico e; (3) objetivos. O aspecto (1) segue as orientações de Dodge (1995, 2001) para a elaboração adequada de WQs e também engloba as recomendações de qualidade estabelecidas por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012). A perspectiva (2) de análise estabelece critérios de exame das WQs a partir do embasamento teórico no qual suas elaborações foram fundamentadas e por isso os critérios abordam os pressupostos da teoria sócio-construtivista e das metodologias de Ensino Baseado em Tarefas (EBT) com seu conceito de ciclo de tarefas e do Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua (CLIL). Já a perspectiva (3) analisa as WQs com base nos seus objetivos, quais sejam, o do desenvolvimento de letramento digital crítico e da competência comunicativa na língua adicional. Considerando as perspectivas acima citadas foram criadas para cada aspecto 36 afirmações (numeradas), que são acompanhadas de espaço para checagem e 30 perguntas, que objetivam orientar a análise mais detalhada e qualitativa das WQs. As afirmações foram elaboradas para funcionar como uma lista de checagem e as questões deram à lista de checagem a possibilidade de aprofundamento da análise de questões consideradas relevantes e críticas. No total, a rubrica elaborada é composta por trinta e seis (36) itens divididos da seguinte forma: 11 afirmações e 7 perguntas de acordo com as orientações para elaboração de WQs de Dodge (1995, 2001); 12 sentenças embasadas nas recomendações de qualidade de Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012); 3 afirmações e 7 perguntas contemplando a teoria sócio-construtivista; 2 afirmações e 5 questionamentos com relação ao EBT; 1 afirmação e 2 perguntas sobre o CLIL; 3 afirmações e 1 pergunta a respeito do objetivo de desenvolvimento de competência comunicativa na língua adicional e finalmente; 4 afirmações e 6 perguntas com relação ao letramento digital crítico. O espaço reservado para a checagem dos itens foi preenchido pelas siglas: (✓) para representar o cumprimento total do critério em questão; (P) para indicar o cumprimento parcial do critério e (⊖) para estabelecer o não cumprimento do critério colocado. Consideramos que a construção desta rubrica, que reúne critérios essenciais para a elaboração de WQs condizentes com a proposta da metodologia *WebQuest*, também representa uma importante contribuição deste trabalho para área de estudos dessa metodologia.

3.3 TRATAMENTO DE DADOS

Os dados coletados nessa pesquisa consistiram majoritariamente de informações textuais e por isso, receberam de forma geral tratamento qualitativo. O tratamento quantitativo de alguns dos dados coletados foi realizado utilizando a fórmula de percentagem simples apenas com o objetivo de esquematizar de forma mais didática e organizada o texto de apresentação dos dados. Todos os dados obtidos nesse estudo foram organizados em tabelas como mostram os Apêndices D, E, F e G.

Os dados obtidos a partir da matriz de análise das WQs disponíveis *online* (APÊNDICE A) classificaram a partir da utilização de números e isso nos auxiliou a organizar as WQs em dez grupos (5 relativos ao letramento digital e 5 correspondentes à competência comunicativa). A quantidade de WQs por grupos foi então somada e pudemos gerar dados quantitativos estabelecendo as percentagens dos grupos de WQs com relação ao número total de WQs disponíveis. O mesmo procedimento foi aplicado aos dados obtidos a partir da legenda (APÊNDICE B) que complementa essa matriz e assim, obtivemos dados percentuais com relação, por exemplo, à extensão das WQs, às suas temáticas e aos seus públicos-alvo.

No caso da rubrica de avaliação a qual as WQs elaboradas nesse estudo foram submetidas, os dados foram organizados em tabelas (APÊNDICES E, F e G) e cada critério estabelecido recebeu um símbolo correspondente ao seu total cumprimento ou ao seu cumprimento parcial ou ainda ao seu não cumprimento. A partir das tabelas as WQs elaboradas foram também analisada qualitativamente de acordo com as perguntas que compunham a mesma rubrica.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Kellner (2002) pontua que cultivar novos e múltiplos letramentos é essencial no contexto da sociedade pós-moderna, que é multicultural, interconectada e altamente tecnológica. Para Kellner (2002), as tecnologias devem ser utilizadas fundamentalmente para entender e transformar o mundo em que se vive e nesse sentido, a educação precisa ser modificada para tornar-se de fato relevante no cenário da pós-modernidade. A educação, segundo Kellner (2002), deve ser reestruturada principalmente no sentido de empoderar indivíduos e grupos tradicionalmente excluídos, tornando-se assim mais responsiva aos desafios de uma sociedade que tem se tornado cada vez mais democrática, plural e multicultural. Kellner (2002) aposta em um conceito de letramento estendido e multifacetado, que possibilite a participação democrática e criativa dos indivíduos nas atuais economias, sociedades e culturas a partir do uso das TIC.

Para Kellner (2002), os letramentos envolvem a aquisição de habilidades (inclusive comunicativas) e conhecimentos que auxiliem na leitura e interpretação do mundo para que se possa transitar e negociar em meio aos desafios, conflitos e crises que se apresentam nas práticas e vivências sociais. Nesse sentido, Kellner (2002) afirma que o letramento crítico pressupõe que os indivíduos sejam munidos de capacidades e habilidades para interpretar, criticar e transformar as condições sócio culturais em que se encontram para poder se libertar de condições de manipulação ou dominação nas quais possam estar submetidos. Kellner (2002) ressalta ainda que a aprendizagem na pós-modernidade passa pelo desenvolvimento de habilidades para interação e comunicação com o meio e com as pessoas o que leva à ideia de se aprender a partir das experiências, especialmente as advindas da prática e da interação social. Segundo Kellner (2002), o pensamento crítico, a capacidade de reflexão, as competências comunicativas e de interação e os engajamentos cultural e político são algumas das características cruciais que precisam ser desenvolvidas nos aprendizes se objetivamos a formação de sujeitos ativos e engajados na prática social do século XXI.

Snyder (2002) coloca que o objetivo central da educação e dos letramentos na era tecnológica vai além de ensinar como se comunicar adequadamente ou efetivamente, pois deve principalmente promover oportunidades de aprendizagem que

foquem em maneiras críticas e informadas de responder e questionar as ideologias e condições sociais e culturais impostas na e pela prática social. Snyder (2002) chama a atenção para a necessidade do desenvolvimento de currículos e pedagogias que busquem conscientizar os aprendizes de seu lugar e de seu papel no mundo globalizado, dotando os mesmo de uma capacidade de ver e entender criticamente o sistema no qual estão inseridos por meio de um processo mediado pelas tecnologias. Os alunos do século XXI, para Snyder (2002), precisam desenvolver essa consciência crítica para entenderem mais e melhor sobre si mesmos, suas experiências e o mundo a sua volta. Nesse sentido, Snyder (2002) afirma que uma compreensão de mundo mais profunda e ampla traz para todos os envolvidos na educação a crença em um futuro mais significativo e melhor. Para Snyder (2002), as práticas de letramento que ocorrem no contexto de sala de aula devem oferecer discursos e oportunidades para lidar com experiências e vivências discutindo-as coletivamente. Snyder (2002) enfatiza que não se pode ter apenas o aprendizado e a comunicação (e nós incluiríamos aqui as tecnologias) como únicos caminhos para a mudança já que é extremamente necessária a conscientização sobre os aspectos sociais, culturais e políticos que perpassam os processos de ensino e aprendizagem e daí a importância de se desenvolver competências para a comunicação e o engajamento em uma prática reflexiva.

Marzari (2012, p.63) alerta para o fato de que as tecnologias não devem e não podem ser idealizadas ou demonizadas, mas preferencialmente devem ser entendidas como fonte de recursos para um ensino inovador e criativo e uma aprendizagem mais engajada e motivada. Para Marzari (2012), os professores do século XXI têm a responsabilidade de munir os aprendizes com a habilidade para construir conhecimento crítico e relevante por meio da apropriação das TIC e assim lidar com as particularidades da era digital da informação e da comunicação. Os alunos, por outro lado, precisam desenvolver capacidades que irão permitir que vivam, aprendam e trabalhem na sociedade digital e todas essas, segundo a autora, estão perpassadas pela habilidade de entendimento e ação crítica com relação ao mundo ao redor (MARZARI, 2012).

Mattos (2011) focaliza as consequências e influências da globalização na educação e afirma a existência de um cenário educacional híbrido em que forças globais e locais se contrapõem e em que é essencial o investimento em letramentos críticos que visem a formação de alunos-cidadãos. Para Mattos (2011), o ensino do inglês a partir da concepção de letramento crítico evidencia as relações de poder subjacentes à língua e

fornece meios (inclusive as tecnologias) trabalhando para que o aprendiz não apenas acesse culturas e registros globais mas também interaja com esses sem abrir mão de seus valores e crenças locais construindo assim sua cidadania.

A revisão dos estudos de Kellner (2002), Snyder (2002), Mattos (2011) e Marzari (2012) nos permitiu elencar as seguintes considerações sobre as necessidades da ensinagem do inglês no século XXI:

- O investimento educacional em letramento deve ser feito em uma perspectiva plural e crítica;
- O letramento digital crítico passa pela reflexão e questionamento das relações de poder que atravessam a prática social e dos arranjos sociais, culturais e políticos que nos circundam;
- O desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e sociais (de interação) é essencial para dar condições de participação e ação ao sujeito nas práticas sociais (sejam elas em meio real ou virtual);
- O nível elevado de saturação das informações e conteúdos disponibilizados e produzidos na internet faz emergir a necessidade de desenvolvimento de capacidades e habilidades para a seleção, interpretação e transformação daquilo que seja realmente relevante;
- O foco da educação deve estar na formação global do indivíduo e principalmente no seu preparo para o exercício da cidadania;
- O reconhecimento das TIC como potentes instrumentos pedagógicos é crucial, mas deve-se considerar a necessidade de mudança das práticas ultrapassadas;
- A promoção de empoderamento por intermédio das TIC e do inglês pode representar uma alternativa à manutenção do *status quo* perpetuada pela escola historicamente.

4.2 ANÁLISE DE *WEBQUESTS* DISPONÍVEIS *ONLINE*

4.2.1 FONTE DAS WQs ANALISADAS

A Comunidade EscolaBr investiga o modelo *WebQuest* e suas aplicações na educação em geral desde o final de 2003. Esta comunidade mantém o portal “*WebQuest Brasil*” disponível no endereço eletrônico <http://www.webquestbrasil.org/> oferecendo um espaço aberto ao público em geral destinado à discussão e à pesquisa sobre a metodologia *WebQuest* no Brasil. Desde de 2004, foi instalado nesse portal um criador de WQs chamado *PhpWebquest* (<http://www.webquestbrasil.org/criador2/>), que permite a produção e publicação de WQs de maneira bastante simples, além de manter um vasto repositório de WQs já produzidas. As WQs disponíveis no *PhpWebquest* podem ser acessadas tanto a partir do nível de ensino quanto pela seleção da área de conhecimento ou disciplina desejada tornando esse *website* uma ótima opção, tanto para professores criadores quanto para professores usuários de WQs. O *PhpWebquest* é citado nos estudos de Barros (2009) e Santos (2012) como uma fonte e ao mesmo tempo ferramenta de construção de WQs bastante rica, prática e fácil de utilizar e por concordarmos com essas autoras, além de entendermos que o portal se constitui no principal sítio brasileiro dedicado à produção e hospedagem de WQs optamos por analisar as WQs disponíveis nesse portal para a ensinagem de inglês.

4.2.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Estão hospedadas no *PhpWebQuest* mais de 1000 WQs, que abordam as mais diversas áreas de conhecimento (português, matemática, ensino religioso, ciências, dentre outras) e que servem a todos os níveis de ensino. Destinadas à ensinagem de inglês há aproximadamente 215 WQs no *PhpWebQuest*, porém algumas delas estão bastante incompletas ou temporariamente indisponíveis³⁹. Dessa forma, foram analisadas 147 WQs direcionadas para a ensinagem de inglês disponíveis no portal *PhpWebQuest* no período entre 01/04/2014 e 20/04/2014.

Como já mencionado, as WQs foram analisadas com o objetivo geral de entender como elas abordavam o letramento digital e o desenvolvimento de competência comunicativa na língua adicional. Além dessa perspectiva, buscamos realizar análises menores, como por exemplo, as temáticas abordadas pelas WQs, o tipo de WQ proposta, a língua na qual a mesma é apresentada, o público-alvo a quem se

³⁹ Última consulta realizada em 30/04/2014.

destina a WQ, as habilidades e aspectos da língua-alvo focados, apenas para citar alguns, que julgamos pertinentes para a o objetivo da nossa investigação como um todo, a fim de obter informações ainda mais detalhadas a respeito das WQs disponíveis no espaço do *PhpWebQuest*. A aplicação da matriz (APÊNDICE A) e da legenda (APÊNDICE B) criadas nos permitiu obter os seguintes dados (consultar APÊNDICE D para a tabulação dos dados):

* A maior parte das WQs disponível para a ensinagem de inglês (78,23%) é do tipo curta, as WQs longas, por sua vez, correspondem a 21,76% do total. Em geral, a opção dos autores é utilizar a língua portuguesa na elaboração das WQs, pois temos que 131 WQs (89,11%) são apresentadas e escritas exclusivamente na língua portuguesa, enquanto 11 (7,48%) delas se apresentam em inglês e português ao mesmo tempo e apenas 5 (3,37%) são apresentadas na língua inglesa.

* Identificamos uma variedade de pelo menos 17 temáticas principais tratadas nas WQs, sendo que as mais recorrentes são “gramática” (13,60%) e “cultura” (12,92%). Também representam temáticas comuns “música” e “cidadania” (ambas abordadas em 6,12% da WQs), além de “estrangeirismos” (5,44%), “literatura” (4,76%), “meio ambiente” (4,08%) e “importância e influência do inglês” (3,40%).

* As WQs disponíveis no *PhpWebquest* são destinadas em sua maioria aos níveis de ensino fundamental (48,29%) e médio (38,77%). Do restante, sete WQs são destinadas ao ensino superior (4,76%), três para uso no ensino técnico ou profissional (2,04%) e apenas uma se dedica ao ensino de jovens e adultos (0,68%). Ainda há seis WQs (4,08%) sem qualquer restrição enquanto ao seu público-alvo, sendo elas direcionadas para todas as séries e níveis de ensino.

* Com relação ao objetivo principal desta análise foi possível constatar que, com relação ao letramento digital, as WQs disponíveis apresentam o seguinte perfil: 34,01% delas apenas sugerem o uso da internet como um dos suportes para a pesquisa proposta sem disponibilizar nenhuma fonte específica e trabalham preferencialmente com recursos tecnológicos *off-line*; 37,41% recomendam o uso da internet para a realização de pesquisa e sugere endereços eletrônicos, também trabalhando preferencialmente com recursos tecnológicos *off-line*; 19,72% requerem não só o uso da internet para a realização de pesquisa, mas também o uso de ferramentas tecnológicas para a apresentação da mesma (como por exemplo, *Power Point* e e-mail); 8,16% demandam mais o uso da internet para a realização da pesquisa, propondo o uso de ferramentas tecnológicas *off-line* e *online* (por exemplo, *sites* de redes sociais e de criação de *blog*)

na produção de seus produtos e incentiva a sua publicação; e apenas uma das WQs promove de fato o letramento digital crítico exigindo o uso da internet para a realização da pesquisa, propondo o uso de ferramentas tecnológicas *off-line* e/ou *online* (por exemplo *sites* de redes sociais e de criação de *blog*), incentivando a sua publicação fora ou dentro da rede e orientando de forma explícita o uso reflexivo e consciente das tecnologias.

* Tratando mais detalhadamente a questão do letramento digital nas WQs percebemos que em 27,89% das WQs não há nenhuma indicação de endereço eletrônico ou recurso *online* e nenhuma menção ao termo Internet em seu texto e, portanto parece entender-se a própria WQ como recurso tecnológico. Em outras WQs (5,44%), porém, há uma menção clara ao termo internet em seus textos, mas não foi identificada nenhuma sugestão de recurso *online*. Observou-se que em certas WQs os *links* ou *hiperlinks* sugeridos estão pouco visíveis ou não funcionam (2,72%) e ainda o que consideramos mais grave, não possuem nenhuma relação com a tarefa proposta (0,68%).

* No que tange a competência comunicativa na língua adicional temos que grande parte das WQs (52,38%) aborda a língua adicional em uma perspectiva pouco comunicativa e exige parcialmente do aprendiz o seu uso na pesquisa, na apresentação ou na elaboração dos produtos finais. Do total das WQs analisadas, 20,40% trata a língua adicional em uma perspectiva estrutural ou bem pouco comunicativa, não exigindo do aprendiz o uso da língua-alvo para a pesquisa ou para a apresentação de seus produtos. Outra parcela das WQs (17,68 %) apresenta o inglês de forma comunicativa, porém foca em apenas uma ou duas das quatro habilidades (fala, escrita, leitura e audição) consideradas essenciais. Essas WQs requerem do aprendiz o uso da língua adicional tanto na pesquisa quanto na apresentação e na construção do produto final. Outras 6,12% das WQs fazem o mesmo com relação à exigência de uso do inglês, mas se diferenciam e se destacam por trabalhar aspectos estruturais e pragmáticos da língua adicional integrando quatro habilidades de forma comunicativa enquanto somente 3,40% das WQs acrescenta a isso o envolvimento do aprendiz em diferentes situações e contextos comunicativos. As habilidades e aspectos da língua adicional mais frequentemente focalizados pelas WQs são a escrita (abordada em 27,89% das WQs) e a leitura (aparecendo em 25,17% das WQs), bem como a tradução (17,67%), o léxico (17,67%) e a gramática (11,56%). Em 25,85% das WQs não havia uma orientação clara de que o inglês deve ser utilizado na pesquisa ou na apresentação e construção do

produto. Já em 1,36% delas inferiu-se que o aluno deverá utilizar a língua-alvo na pesquisa, pois os sítios sugeridos encontram-se na língua-alvo, mas não há indicações claras a este respeito em seu texto. Finalmente, constatou-se que em 20,40% das WQs a língua-alvo é bastante pontual, com foco mais instrumental e/ou estrutural.

Diante da exposição dos dados coletados nessa etapa da investigação podemos sugerir que, de maneira geral, as WQs armazenadas e disponíveis no portal *PhpWebQuest* para a ensinagem de inglês são em geral curtas, escritas e apresentadas na língua portuguesa, têm como público-alvo principal alunos do ensino fundamental e médio e abordam temáticas variadas dentre as quais se destacam assuntos ligados à gramática e à cultura.

Entendemos que a preferência pelo uso de WQs curtas para a ensinagem de inglês pode sinalizar que a carga horária reduzida desta disciplina leva professores produtores e usuários de WQs a optarem por atividades mais curtas, pontuais e objetivas. Entendemos que essa questão possa ser solucionada com o uso de WQs em uma perspectiva de abordagem híbrida, combinando o ensino face-a-face com o ensino não presencial.

Quanto à apresentação das WQs ser na língua portuguesa interpretamos que essa possa ser uma forma de deixar ainda mais claras as instruções com relação as tarefas da WQ e, assim, facilitar o trabalho dos alunos e docentes. Por outro lado, sugerimos que as WQs sejam escritas e apresentadas na língua adicional como forma de aumentar o contato do aprendiz com esta língua e trabalhar suas habilidades de leitura e interpretação na língua adicional, contribuindo então para o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

O público-alvo das WQs elaboradas são alunos na faixa etária entre 6 e 18 anos, que representam uma audiência jovem e nativa digital⁴⁰, em contra-partida, temos uma predominância de assuntos de cunho gramatical sendo abordados pelas WQs e pensamos que esses podem não motivar esse tipo de aprendiz visto sua complexidade ou sua pouca aplicabilidade na vida cotidiana. O assunto cultura, por outro lado, parece representar uma boa temática para envolver os alunos mais jovens em tarefas de fato significativas, sendo também mais condizente com a faixa etária do público-alvo principal das WQs.

⁴⁰ Nativos digitais, de acordo com Prensky (2001), são aqueles nascidos na era digital (a partir da década de 90) e que por estarem desde crianças habituados com as tecnologias e com a internet possuem maior facilidade para lidar com essas.

Com relação ao seu comprometimento com o letramento digital dos aprendizes, podemos afirmar que grande parte das WQs disponíveis apenas sugere ou recomenda a internet como fonte de informações e utiliza preferencialmente recursos *off-line* para a elaboração do produto final. Além disso, foi possível ainda perceber que uma boa parcela das WQs analisadas simplesmente não oferece ou sugere *links* para fontes e recursos, o que entendemos ser uma grave falha com relação à metodologia WQ. No mesmo sentido, observamos que com relação ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes na língua adicional, pouco é exigido das WQs analisadas, pois mais da metade delas aborda o inglês em uma perspectiva pouco comunicativa e cobra seu uso apenas parcialmente para a pesquisa ou para a produção do produto final.

No geral, constatamos que a maior parte das *WebQuests* analisadas poderiam ser classificadas como *Webexercises* e não como verdadeiras WQs, visto que muitas nem sequer sugerem *links* ou recursos do ambiente *online* e tratam-se apenas de exercícios gramaticais que poderiam facilmente ser realizados com os tradicionais papel e caneta. No nosso entendimento, o resultado dessa análise corrobora os relatos do estudo de Bottetuit Junior e Coutinho (2008b), que relata a dificuldade dos professores usuários e autores de WQs em encontrar *sites* ou portais na internet que disponibilizem WQs dentro dos padrões ou da ideia central de Bernie Dodge ou que ofereçam espaços de trocas de experiências e ideias com relação ao uso e a concepção de WQs.

Do exposto concluímos que há uma carência de WQs para a ensinagem de inglês que invistam substancialmente nos aspectos do letramento digital e da competência comunicativa na língua adicional do aprendiz. Dessa forma, destacamos a relevância deste trabalho que propõe três WQs que objetivam suprir esta lacuna.

4.3 ANÁLISE DAS WQs ELABORADAS⁴¹

Nesta seção apresentamos e descrevemos tanto o processo de elaboração das três WQs propostas neste trabalho quanto o resultado de suas análises de validação teórica. Com relação ao processo de elaboração das WQs, detalhamos e justificamos as etapas e as tomadas de decisão ocorridas ao longo do percurso. Quanto às análises realizadas a partir da rubrica criada para a validação teórica das WQs, optamos por expor

⁴¹ A partir dessa seção ilustramos apenas as partes das WQs que consideramos relevantes para a fluência da leitura. As WQs completas podem ser visualizadas nos apêndices H, I e J.

separadamente os aspectos comuns as três WQs e as especificidades de cada uma das WQs. Os resultados das aplicações da rubrica de análise para cada WQ podem ser visualizados nos APÊNDICES E, F e G.

4.3.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS WQS

O processo de elaboração das três *WebQuests* propostas e analisadas nesse estudo, como já mencionado, teve como base a análise de necessidades realizada e as diretrizes do modelo WQ bem como grande parte do seu embasamento teórico. A opção pela elaboração de um conjunto de três WQs se justifica pela nossa intenção em contribuir substancialmente para a superação da lacuna constatada na nossa análise de necessidades e pela possibilidade de se incorporar uma maior variedade de tecnologias mesclando-as em tarefas também bastante diversificadas o que nos deu a possibilidade de propor WQs que atendessem à uma variedade maior de tipos de públicos e contextos de ensinagem. As três WQs elaboradas são independentes e cada uma delas tem características próprias, embora diversos pontos e aspectos sejam muito semelhantes entre elas. Nesse sentido, sugerimos que, embora haja a possibilidade de sequenciar as três WQs em um plano de ensino, seja considerado o fato de que elas não foram arranjadas ou criadas para este propósito e que, portanto, não representam em conjunto uma sequência, quer seja de conteúdos ou de ações.

No primeiro momento da elaboração das WQs, a análise de necessidades realizada neste estudo nos auxiliou na delimitação dos objetivos gerais, quais sejam, o letramento digital crítico e a competência comunicativa na língua adicional, que são comuns ao grupo de WQs e que nos orientaram na definição dos tipos de tarefa priorizados em cada WQ e também nos influenciaram com relação a escolha das temáticas abordadas nas WQs de maneira geral. Buscou-se trabalhar nas WQs temáticas que se relacionassem com a realidade dos aprendizes e que principalmente tivessem uma aplicação prática e direta na vida cotidiana do público alvo intencionado.

A definição dos componentes, da estrutura e do *layout* das WQs se deu de acordo com as diretrizes do modelo WQ e foi sendo construída também na medida em que a temática e as tarefas eram pensadas, sempre considerando a motivação e o interesse que poderiam causar nos aprendizes. Com relação à motivação em especial, foram levadas em conta as estratégias de Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação

sugeridas por Leffa (2008)⁴² na elaboração das WQs. Com relação à estratégia de Atenção buscamos instigar a curiosidade dos aprendizes nas WQs, sempre dando pistas, mas nunca revelando tudo que eles iriam ver ou fazer de maneira imediata e também trazendo uma variedade considerável de tipos de tarefas. A estratégia de Relevância foi trabalhada nas WQs quando buscamos evidenciar em cada uma delas a relevância e a aplicabilidade dos conhecimentos trabalhados e construídos ao longo da execução das tarefas para a vida real dos aprendizes e também quando incorporamos às tarefas as vivências e conhecimentos prévios dos alunos. Quando nas WQs dividimos as tarefas em etapas a serem conquistadas gradativamente pudemos implicitamente inculcar nos participantes expectativas positivas com relação aos seus resultados finais e dessa forma, acreditamos ter estabelecido uma estratégia de Confiança nas WQs. Por fim, desenvolvemos nas WQs a estratégia de Satisfação quando reconhecemos nas etapas de **Avaliação e Conclusão** os esforços dos aprendizes na execução das tarefas, fazendo-os refletir sobre si mesmos e os parabenizando respectivamente. Dessa forma, acreditamos que as WQs são motivadoras e instigam a participação dos aprendizes porque trabalham essas estratégias de forma integrada e efetiva.

É importante frisar que como se tratam de materias para a ensinagem de inglês, a concepção de língua que perpassa as WQs e as tarefas propostas é instrumental no sentido de que vemos a língua alvo principalmente meio de comunicação e ação, por isso, em todas as WQs o tratamento dado a língua adicional bem como a exigência feita aos aprendizes com relação a mesma é sempre focado no seu potencial comunicativo e interativo. As WQs elaboradas funcionam a partir do encadeamento de tarefas, que buscam o estabelecimento de um ciclo de tarefas (por exemplo, SKEHAN, 1998; FORTKAMP; XHAF AJ; FINARDI, 2006; FINARDI; PORCINO, 2013) ao propor pré, durante e pós-tarefas que convergem e se direcionam para um trabalho integrado de ensinagem da língua adicional sustentado pela metodologia do EBT. As temáticas abordadas nas WQs em nada se assemelham às temáticas tradicionalmente tratadas em salas de aula de língua adicional, não sendo, portanto metalinguísticas e nem alheias à realidade dos alunos, o que lhes confere muita autenticidade enquanto materiais de ensinagem. A abordagem da língua adicional nas WQs se dá de forma situada baseada nas competências comunicativas e sociais do aprendiz por meio de tarefas e conteúdos

⁴² Leffa (2008) menciona o modelo ARCS (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação) de John Keller como estratégia bastante relevante para a manutenção da motivação dos aprendizes, que deve ser considerado na elaboração de materiais para o ensino de línguas.

diversos e com isso podemos dizer que as WQs elaboradas estão de acordo com os pressupostos e servem aos propósitos das metodologias de ensino de línguas adicionais comunicativas tanto do EBT quanto do CLIL de maneira geral. No que segue os aspectos e características comuns ao grupo de WQs elaboradas são apresentados.

4.3.2 ANÁLISE DE CARACTERÍSTICAS COMUNS AO GRUPO DE WQS ELABORADAS

As três WQs propostas (APÊNDICES H, I, J) são organizadas nos componentes básicos sugeridos por Dodge (1997) e no geral são organizadas em: **Capa, Introdução, Tarefa, Processo, Avaliação e Conclusão**. Em todas as WQs o “bloco construtor” **Processo** é dividido em passos. O **Processo** das WQs 1 (APÊNDICE H) e 2 (APÊNDICE I) é dividido em 4 passos enquanto o **Processo** da WQ 3 (APÊNDICE J) é separado em três passos, sendo que seu passo 2 possui duas partes. O componente **Recursos** foi incorporado ao componente **Processo** nas WQs 1 e 2. Consideramos que a junção desses componentes não interfere na qualidade das WQs porque os recursos foram disponibilizados no componente **Processo** e cumprem com sua função de guiar e dar suporte ao trabalho de pesquisa e execução das tarefas. Sendo assim, consideramos que mesmo estando incorporados ao componente **Processo**, os **Recursos** disponibilizados nas WQs 1 e 2 seguem o critério de Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012), disponibilizando *websites* atualizados e relevantes para as tarefas como um todo. Apenas a WQ 3 dispõe do componente **Recursos** e esta separação ocorreu por não haver espaço suficiente nas etapas do **Processo** para que eles fossem incorporados como ocorreu nas outras WQs.

A **Capa** e a **Avaliação** (APÊNDICES H, I, J) são os componentes com mais características comuns entre as WQs elaboradas. A **Capa** de todas as WQs traz as seguintes informações: o título da WQ, as informações sobre autor (nome, a filiação e o e-mail para contato), o ano e mês em que a WQ foi formulada, a data de sua última atualização, informações sobre o público-alvo (quem é e a faixa etária) e a duração mínima e máxima da implementação das WQs. As WQs 2 e 3 apresentam em sua **Capa** elementos gráficos e imagens que remetem diretamente à temática trabalhada. Na WQ 1, porém, não há na **Capa** imagens que remetam à sua temática, mas o título bem como as cores e formas utilizados sugerem e dão dicas do tema a ser tratado na WQ (**Figura**

1). Entendemos que a **Capa** das WQs elaboradas corresponde ao que é proposto por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012) para a **Home Page** e por isso, entendemos que no geral contemplamos as recomendações de qualidade sugeridas por esses autores para essa seção.

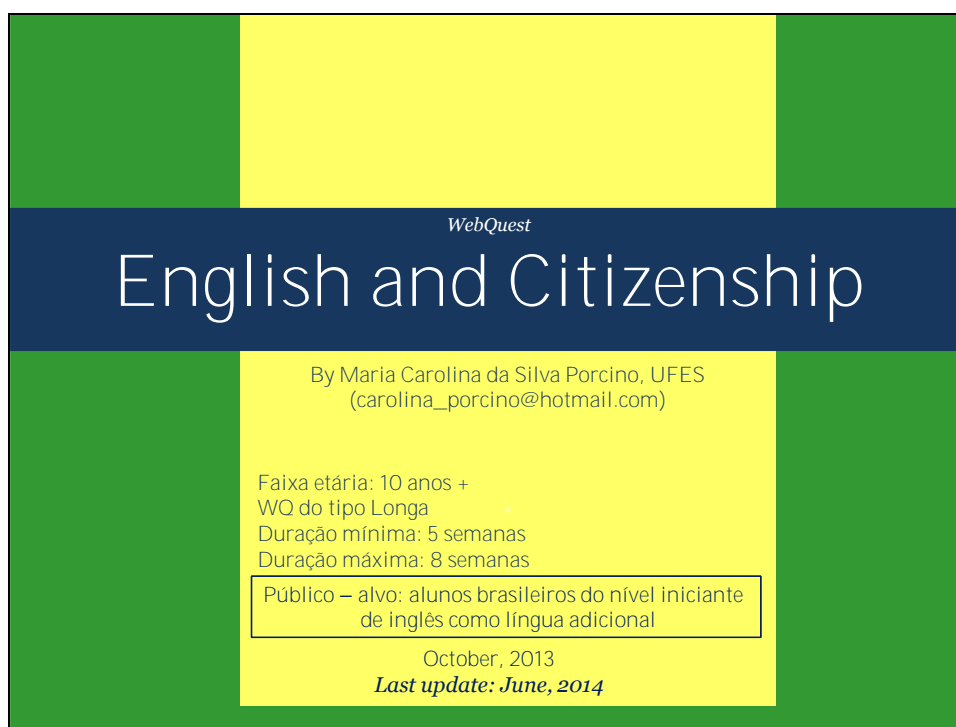


Figura 1: Capa WQ “*English and Citizenship*”

Em relação à **Avaliação**, optamos por utilizar a mesma rubrica de auto avaliação para todas as WQs por entendermos a auto avaliação como um processo crítico construtivo que engaja o aluno na reflexão e na percepção de seus êxitos e dificuldades e que o direciona para a superação destas últimas (**Figura 2**). A **Avaliação** proposta nas WQs 1, 2 e 3 busca auxiliar os aprendizes no processo de auto-avaliação estabelecendo critérios tanto qualitativos quanto quantitativos. Os critérios qualitativos são balizados por perguntas diretas ao aluno e se encontram divididos em cinco itens, quais sejam, uso da internet, uso da língua adicional, execução da tarefa, trabalho em grupo e desenvolvimento pessoal. As perguntas referentes a cada item são perguntas bastante simples e diretas, sendo elas respectivamente: “*Você pode navegar e buscar por informação na internet?*”; “*Como você considera a sua performance com relação às habilidades na língua adicional nessa WQ?*”; “*Você conseguiu alcançar todos os objetivos propostos em cada etapa do processo?*”; “*Como foi a sua participação no seu*

grupo?"; "Esta WQ te trouxe novos e relevantes conhecimento me relação à língua e ao conhecimento em geral?". Para cada item há uma escala de 1 a 4 e a soma total de todos os itens corresponde à 20 pontos. A responder as perguntas os participantes se auto atribuem uma nota para cada item, que somados resultam na nota final do aluno. Mesmo se tratando de uma auto avaliação entendemos que a **Avaliação** das WQs deva ser discutida entre professor e aluno em momento apropriado, seguindo os mesmos critérios. Entendemos que o componente **Avaliação** das WQs também está de acordo com os critérios colocados por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a) na medida em que estabelece e deixa claros os critérios de avaliação a serem considerados nas WQs, além de estimular, na nossa visão, o desenvolvimento do pensamento crítico e a reflexão.

HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?

EVALUATION

The evaluation of this webquest will consist of a self-evaluation. (remember to be honest with you and your teacher)

(Use the questions to help you grade your performance for each criteria)

Internet Use (Could you navigate and search for information in the Internet?)	4	3	2	1	
Language use (How do consider your reading, writing, speaking performances during the activities?)	4	3	2	1	
Task Completion (Could you reach the goals proposed in all steps of the process?)	4	3	2	1	
Group work (How was your participation inside your group?)	4	3	2	1	
Self-Development (Did this webquest bring you development in terms of language or also in terms of general knowledge?)	4	3	2	1	

Figura 2: Avaliação WQ “How Intelligent can we be together?”

Com relação ao item opcional **Página do Professor** ou **Ajuda** sugerido por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a) optamos por não inclui-lo nas WQs propostas por considerarmos que não há nenhuma instrução especial ou em específico que deva ser detalhada para os professores usuários com relação às mesmas. Entendemos que no quesito usabilidade, que se refere à facilidade de uso da ferramenta, as WQs propostas não oferecem dificuldades de manipulação ou navegação, já que apresentam *menu* e *layout* bem estruturados e organizados. As WQs propostas nesse trabalho se distinguem

de *Webexercises* e se encaixam na categoria WQs colocada por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a) porque envolvem o aluno em tarefas diversificadas que exigem reflexão e pensamento crítico e que exigem domínios cognitivos mais complexos.

A elaboração das WQs foi desenvolvida no programa de computador *PowerPoint Office* por acreditarmos na familiaridade dos alunos e professores com esse programa de computador e por entendermos que as WQs não deveriam ser postadas ou hospedadas *online* antes de realizarmos suas pilotagens. Organizadas da forma como foi detalhado no parágrafo anterior, temos que as WQs 1 e 2 têm um total de nove *slides* enquanto a WQ 3 totaliza 10 *slides*. As WQs seguem um padrão de design e distribuição de conteúdos que consideramos harmônicos e assim sendo, todos os slides, a partir da **Introdução**, apresentam: na lateral esquerda, um *menu* como todos os seus componentes, que destaca (como cores e efeitos) a seção em que se está; na parte superior, o título das WQs em destaque; na lateral direita, uma pequena aba, que também indica em que componente se está e; no centro, os textos e figuras das WQs. Todas as imagens utilizadas nas WQs foram retiradas do *Google Imagens*.

A proposta das três WQs foi concebida para que elas sejam implementadas em abordagens híbridas ou tradicionais de ensino, em contextos de educação públicos ou privados. O público alvo das WQs é em geral brasileiros, alunos iniciantes de inglês, que tenham pelo menos um ano de estudo desta língua (é necessário algum conhecimento prévio nesta língua para a realização das tarefas ainda que o professor possa suprir a lacuna linguística por meio de tradução e outras estratégias). Optamos por estipular uma faixa etária alvo acima de 10 anos por entendermos que as temáticas abordadas nas WQs podem exigir uma certa maturidade dos participantes. Portanto, as WQs são direcionadas a alunos que estejam pelo menos no início das séries finais do Ensino Fundamental (o que corresponde ao 5º ano). Alertamos que a indicação dessa faixa etária é apenas uma sugestão, mas entendemos que é o professor usuário, que conhece bem seus alunos e que deve decidir se deve ou não usá-la e com qual faixa de idade.

Todas as WQs elaboradas são do tipo longa e a escolha por este tipo de WQ se justifica por nosso interesse em implementá-la em uma perspectiva de ciclo de tarefas dentro de uma abordagem preferencialmente híbrida (que se combina com o ensino tradicional) e por acreditarmos que o processo mais estendido possa potencializar os resultados esperados, abrindo espaço para reflexão e consolidação do conhecimento adquirido ao longo da realização das WQs.

As WQs foram elaboradas na língua adicional por entendermos que isso contribui também para o desenvolvimento global da competência comunicativa do aprendiz, especificamente de suas habilidades de leitura e interpretação. Além disso, o aluno tem mais uma oportunidade de interagir com a língua adicional de uma forma que talvez esteja além dos seus conhecimentos na mesma e isso age na sua ZPD, fazendo-o buscar suportes que o levem a este nível mais complexo de entendimento e manipulação na língua adicional. Ressaltamos a importância do suporte síncrono e/ou assíncrono (durante as aulas ou por intermédio do e-mail e de redes sociais) do professor para auxiliar os aprendizes na leitura e interpretação dos textos e enunciados das WQs a fim de esclarecer qualquer problema com vocábulos ou estruturas desconhecidas na língua alvo. Entendemos que o apoio dado pelo professor é essencial durante toda a implementação da WQ.

As tarefas das três WQs exigem necessariamente buscas na internet o que implica que toda ou grande parte das informações necessárias para a execução e conclusão das tarefas encontra-se online e isso alinha as WQs elaboradas com a proposta de Dodge (1995). A dependência da dinâmica das tarefas das WQs com relação ao uso da internet e de outros recursos tecnológicos se dá de tal modo que essas não poderiam ser realizadas senão por intermédio desses meios, o que contempla uma das principais recomendações de Dodge (2001). As WQs elaboradas, em geral, mesclam o uso dos seguintes recursos tecnológicos: *websites* de notícias (WQs 1 e 3); *websites* de busca (WQs 1, 2 e 3); *websites* específicos (WQ 2); a rede social *Facebook* (todas as WQs); e-mail (indicado nas três WQs); *websites* para fazer *blogs* (WQ 3); uma ferramenta de apresentação oral *online* (WQ 2) e; *websites* diversos (selecionados pelos alunos nas WQs 1, 2 e 3). A justificativa para a escolha de cada um dos recursos é apresentada na medida em que eles são detalhados na análise de cada WQ nas seções a seguir.

O envolvimento em grupos e a interação entre os participantes são essenciais para a solução das tarefas em todas as WQs e por isso entendemos que a mediação e a colaboração têm papel central na dinâmica das WQs fazendo delas ferramentas de aprendizagem baseadas na teoria sócio-construtivista de maneira geral. A colaboração, a mediação e apropriação exigidas para a execução das tarefas das WQs se ancoram na teoria sociocultural na medida em que o conhecimento resultante da interação nas tarefas é construído do social para o indivíduo e do indivíduo para o coletivo. No cumprimento das tarefas das WQs os participantes se envolvem em interações de tipos

diversos, tais como, aluno-aluno, aluno-professor e aluno-tecnologia e essa riqueza de relações auxilia no processo de construção do conhecimento. Não temos dúvidas de que a interação, a colaboração e a cooperação estabelecidas nas mais diversas relações possíveis nas WQs, quais sejam, entre os participantes, entre esses e os professores e entre todos os envolvidos e as TIC, têm um papel crucial para dinâmica das WQs e contribuem substancialmente para a construção de conhecimento significativo não apenas para todos os envolvidos, mas também para outros a seu redor. As WQs elaboradas se encaixam na noção de aprendizagem significativa e situada na medida em que envolvem os aprendizes em atividades temáticas que perpassam as suas realidades, fazendo-os refletir sobre as suas atuações como cidadãos ao mesmo tempo em que promove sua interação crítica e consciente com as TIC. Podemos dizer que funcionam como estruturas de andaime na execução das WQs, o professor, que dá o suporte necessário para as dificuldades, os colegas mais experientes, que interagem e ajudam os colegas menos experientes, as tarefas propostas, que trabalham na ZPD desafiando os alunos, os recursos oferecidos, que auxiliam a pesquisa e a elaboração do produto esperado e também as tecnologias que, agem como facilitadoras e mediadoras de todo o processo.

No que segue, tratamos das características individuais de cada WQ bem como esmiuçamos alguns de seus aspectos evidenciando suas particularidades.

4.3.3 ANÁLISE DA WQ 1 “*English and Citizenship*”

O título escolhido para a primeira WQ elaborada (APÊNDICE H) foi “*English and Citizenship*” (ou “*Inglês e Cidadania*” na tradução para o português) para enfatizar nossa crença de que a ensinagem do inglês pode representar um instrumento para a construção de cidadania no mundo globalizado atual. A temática geral dessa WQ foi motivada pelos protestos ocorridos no Brasil entre junho e julho de 2013, que foram organizados e convocados por meio de uma intensa mobilização nas das redes sociais.

As cores escolhidas para compor esta WQ foram as da bandeira do Brasil (verde, amarelo, azul e branco) e há em toda a WQ a preocupação de a cor da fonte seja contrastada com o fundo em que se encontra. As fontes utilizadas são pouco serifadas (*Georgia* e *Franklin Gothic Book*) e apresentam-se em tamanhos variados, mas não

menores do que 15pt nos textos principais da WQ para evitar qualquer problema com a leitura.

A **Introdução** da WQ 1 (**Figura 3**) é composta por duas imagens que ilustram cenas do protesto, um texto que introduz a temática principal da WQ, que é seguido de quatro perguntas para autorreflexão (quais sejam, *Você já participou de alguma forma dos protestos?*; *Como você se sente de ter participado ou não dos protestos?*; *Quais são suas principais reivindicações ou sugestões para os políticos brasileiros?*; *Como podemos contribuir para um Brasil melhor?*). As imagens ajudam os aprendizes a ativar seus conhecimentos prévios e memórias a respeito da temática, o texto, na sequência, introduz o assunto a ser trabalhado na WQ e dá uma ideia da perspectiva a partir da qual esse será tratado e as perguntas instigam os alunos a refletirem sobre a temática e as maneiras com a quais ela se relaciona com suas vidas e seus cotidianos e também a formular suas opiniões. Consideramos que a **Introdução** da WQ 1 segue os critérios estabelecidos por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012) visto que apresenta *layout* e texto motivantes, levando em consideração o conhecimento prévio do aprendiz e antecipando o conteúdo a ser trabalhado nas tarefas. Temos que já na **Introdução** desta WQ conseguimos estabelecer o que Skehan (1998) chama de pré-tarefa, já que vamos com as figuras e as perguntas ativar o conhecimento prévio dos alunos e prepara-los para a tarefa da WQ. Entendemos também que a **Introdução** da WQ 1 busca motivar o aluno a participar da atividade evidenciando a importância política e social dos protestos e manifestações. As quatro perguntas propostas nessa seção acabam por convidar o aluno a se colocar no contexto dos protestos. Esses questionamentos são situados, contextualizados e têm como objetivo ajudar o aluno a refletir sobre a sua participação e responsabilidade nas questões políticas e sociais do país e buscam colaborar para o despertar do senso de cidadania do aprendiz.

The slide is titled "English and Citizenship" and is divided into two main sections. On the left, a yellow vertical bar contains a navigation menu with the following items: "Introduction" (highlighted), "Task", "Process" (with sub-items "Step 1", "Step 2", "Step 3", and "Step 4"), "Evaluation", and "Conclusion". The right section is a dark blue slide titled "Introduction". It features two photographs: one of a large crowd gathered in a city square at night, and another of a bridge illuminated with lights. Below the images, the text reads: "Recent protests in Brazil have shown the Brazilians' dissatisfaction with politicians' performance and organization. Corruption, impunity and bad administration of public money are the main complaints. Transport, Health, Education represent some of the main claims. Social networks (as Facebook and Twitter) seem to act as great mobilization tools for public opinion. What do you think about this?". Below this text, it says "Here are some questions for self-reflection:" followed by a numbered list: 1) Did you participate in any way in any of the protests? 2) How did you feel about participating or not? 3) Which are your personal claims/suggestions for Brazilian politicians? 4) How can we collaborate to create a better Brazil?

Figura 3: Introdução WQ “*English and Citizenship*”

A **Tarefa** na WQ 1 (**Figura 4**) propõe a divisão dos participantes em quatro grupos. Cada grupo representa um tópico debatido durante os protestos e também no cotidiano dos brasileiros, quais sejam: Educação, Saúde, Transporte e Segurança. Entendemos que os temas escolhidos para os grupos se relacionam diretamente com a realidade de todos (aprendizado situado) e isso acaba por facilitar o aproveitamento e uso dos conhecimentos prévios do aluno e a mediação na ZDP por meio da colaboração em grupo.

O texto que segue no *slide* “**Tarefa**” apresenta a dinâmica da tarefa de forma clara e sucinta propondo não apenas uma única tarefa, mas um ciclo de tarefas, como já mencionado desde a **Introdução**. A seção **Tarefa** revela toda a sequência de tarefas propostas na WQ e mostra de forma resumida todo o trabalho a ser realizado. Na **Tarefa** dessa WQ é apresentado aos alunos participantes os produtos esperados para cada etapa da tarefa, sendo estes: pesquisa e comentários sobre a repercussão na mídia dos protestos nos cenários nacional e internacional; pesquisa dos problemas enfrentados em cada área abordada e elaboração de reivindicações; construção em grupo de uma apresentação oral, que deve ser montada no *Power Point* e deve ser apresentada em um encontro fictício com a presidente do Brasil e; chamada para novos protestos em uma rede social. Consideramos que a **Tarefa** dessa WQ é estruturada e se encaixa nas

diretrizes sugeridas por Dodge (1995, 2001) e na recomendação de qualidade defendida por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012). Nesta WQ a proposta de um ciclo de tarefas deixa implícita a combinação de vários dos tipos de tarefas sugeridos por Dodge (2002), que serão explicitadas à medida que forem apresentadas nesta análise.

Figura 4: Tarefa da WQ “*English and Citizenship*”

O **Processo** da WQ 1 foi desmembrado em quatro passos como já mencionado e, para cada etapa do processo foi estabelecido uma semana em média (apenas a etapa três requer duas semanas) de forma que a implementação da WQ tem a duração de aproximadamente cinco semanas. Sugerimos que adaptações possam ser feitas, mas estipulamos que a duração mínima desta WQ seja de 5 semanas e a duração máxima seja de 8 semanas.

O primeiro passo do **Processo** dessa WQ (**Figura 5**) propõe uma pesquisa individual sobre a repercussão dos protestos brasileiros na mídia nacional e internacional. Este primeiro passo pode ser apresentado em uma aula, mas estipulamos o prazo de uma semana para a realização das tarefas proposta nele. Na proposta de Dodge (1995) a ideia central da metodologia WQ é orientar a pesquisa na internet e assim ajudar o aprendiz a não se perder no mar de informações disponível na internet, por isso, nessa WQ damos algumas sugestões de endereços eletrônicos de jornais *online* bastante conhecidos e acessados no Brasil e no exterior. É importante ressaltar que no

texto dessa seção da WQ apesar de sugerirmos alguns *websites* de notícias também deixamos claro que o aluno deve se sentir a vontade para procurar outras fontes se achar conveniente e frisamos aqui também que não consideramos isso uma regressão ao modelo WQ de Dodge (1995), pois o fazemos para incentivar o aprendiz a exercer sua autonomia e poder de decisão. Nessa primeira parte da WQ, propomos sub-tarefas com o objetivo de nortear as pesquisas e auxiliar o trabalho do aluno que nesse momento é individual. As sub-tarefas são as seguintes: os alunos, individualmente, devem buscar na internet a repercussão dos protestos em uma fonte nacional e em uma fonte internacional e após o fazerem, respondem a duas questões cujas respostas devem ser postadas em uma página do *Facebook* (página essa que será criada pelo professor e onde todos os participantes estarão adicionados). A primeira pergunta questiona se as repercussões dos protestos são positivas ou negativas e se há alguma diferença entre as repercussões nacional e internacional (se sim, o aluno deve explicitá-la) e a segunda questão pede que o aluno copie e cole o título de uma matéria que leu e a comente criticamente. Entendemos que a execução dessas sub-tarefas depende do suporte do professor principalmente para orientar os alunos sobre o que é e como deve ser feito um comentário crítico, por exemplo. As postagens com as repostas dos alunos a cada pergunta têm como objetivo o compartilhamento e discussão de opiniões pessoais com o grupo. Em uma referência à taxonomia de tarefas de Dodge (2002) poderíamos dizer que as sub-tarefas propostas nessa seção da WQ combinam o que Dodge chama de tarefa jornalística e de tarefa analítica. A tarefa jornalística ocorre porque o aluno deve manipular textos jornalísticos e agir como um crítico de notícias, apesar de não ter que produzir de fato um texto jornalístico. Já a tarefa analítica ocorre quando o aprendiz tem que interagir com os diferentes pontos de vista do cenário nacional e internacional de notícias para então formular sua opinião própria sobre o assunto, comentando criticamente as notícias que leu. É importante ressaltar também que a primeira etapa do **Processo** da WQ 1 coloca o aluno em contato direto com hipertextos e notícias *online* direcionando a leitura de forma a aprofundá-la de maneira crítica. Para realizar estas tarefas o aluno precisa mais do que decodificar os textos lidos interpretando-os para então construir e expressar suas próprias conclusões.



English and Citizenship

Process – Step 1 (Time: 1 week)

You all are going to search individually the repercussion of the protests in two different sources: one national and one international. Here are some suggestions of websites (*feel free to search others*):

www.g1.globo.com
www.folha.uol.com.br
www.terra.com.br
www.br.reuters.com
www.guardian.co.uk
www.nytimes.com

After reading the news you are going to post in our group's page on Facebook the following information (*use the numbers of the questions to identify your answers*):

- 1) Was the repercussion positive or negative? Were there any differences between the national and the international repercussions?
- 2) Copy (Ctrl C) and Paste (Ctrl V) the headline of one of the news you have read and make a short comment about it.

Figura 5: Processo WQ “English and Citizenship” – Passo 1

O passo número dois do **Processo (Figura 6)** atribui papéis para os membros de cada grupo, a saber: estudante, trabalhador (a), publicitário (a) e musicista. O número de participantes ideal para essa WQ é 16 alunos, mas adaptações podem ser feitas para grupos menores ou maiores, desde que as tarefas e/ou sub-tarefas sejam igualmente distribuídas entre os alunos. Cada “personagem” deverá cumprir uma tarefa diferente associada ao tema de seu grupo: O “estudante” deverá pesquisar sobre os problemas enfrentados pelos estudantes em geral em seu dia-a-dia que estão relacionados ao tema do grupo, elencando-os (sem limite de quantidade) e refletindo sobre soluções para eles. A partir disso, o personagem “estudante” deve ainda elaborar pelo menos quatro reivindicações com relação ao tema do grupo. O “trabalhador” fará a mesma coisa que o “estudante”, mas o fará sob a perspectiva dos trabalhadores em geral. O objetivo desse passo é fazer com que os alunos pesquisem os problemas enfrentados tanto pelos estudantes quanto pelos trabalhadores brasileiros para que se posicionem no sentido de buscar soluções. O “publicitário” pesquisará slogans, dizeres, frases utilizadas nos protestos brasileiros (do passado e do presente), elaborará um slogan para o grupo que esteja associado ao seu tema, justificando sua escolha. Nesta tarefa, o objetivo é que este aluno tenha uma perspectiva histórica e cultural dos protestos no Brasil elaborando um paralelo entre os protestos e slogans do passado e do presente e ainda, exercitando a criatividade elaborando um slogan. Finalmente, “o musicista” pesquisará sobre músicas associadas a grandes manifestações populares do passado considerando o trabalho de todo o grupo (reivindicações e slogan) e propondo uma música (na língua-alvo) para representar o grupo. Novamente, o objetivo da tarefa passa por uma perspectiva

histórica e cultural de protestos no Brasil e pelo incentivo ao uso de criatividade na escolha e justificativa de uma música que represente o grupo. Além dos objetivos expostos para cada tarefa temos também o objetivo principal de desenvolver a competência comunicativa dos alunos na língua-alvo. Nesta etapa do trabalho a comunicação se dará mais via e-mail e o trabalho será mais individual e autônomo, já que cada aluno estará incumbido de uma tarefa específica. Podemos prever que o desenvolvimento da competência comunicativa se dê por meio da produção de textos exigindo dos alunos conhecimento lexical e gramatical para executar essa tarefa. Swain (1995) propõe que ao forçar o aluno a produzir em outra língua o obrigará a fazer um processamento sintático mais profundo do que quando apenas se exige dele a compreensão de insumos na língua alvo. Da mesma forma, o EBT entende o desenvolvimento linguístico como ocorrendo quando o aprendiz é obrigado a focar tanto na forma quanto no significado da língua alvo, por meio da produção de insumo linguístico durante a execução da tarefa. E mais uma vez estabelecendo uma analogia com os tipos de tarefa propostos por Dodge (2002) poderíamos dizer que as tarefas a serem realizadas no passo 2 do **Processo** combinam tarefas do tipo de recontagem, de compilação e criativa. A tarefa de reconto ocorre quando os alunos devem apresentar a informação acessada individualmente para o grupo em forma de reivindicações. A tarefa de compilação se dá quando os alunos devem pesquisar de maneira geral os problemas enfrentados por seus personagens dentro do tema do grupo. Por fim, a tarefa criativa está ligada a criação de reivindicações, de um slogan e a escolha de uma música que representem o grupo.

The image shows a digital interface for a lesson titled "English and Citizenship". The main heading is "Process – Step 2" with a sub-note "(Time: 1 week)". Below this, there is a navigation menu on the left with options: Introduction, Task, Process (with sub-options Step 1, Step 2, Step 3, Step 4), Evaluation, and Conclusion. The main content area is divided into four role-based tasks:

- Student:** search what the problems are related to your group's topic faced by you, as a student. You will number them and think about solutions and then, you transform them in claims (at least 4).
- Worker:** search how the problems related to your group's topic affect your job (you can think about any job). You will number them and think about solutions and then, you will transform them in claims (at least 4).
- Advertising person:** search some slogans used in the Brazilian protests and also in protests around the world. Considering your friends' claims, create a slogan for your group. Justify it.
- Musician:** search for songs that are associated with protests and/or revolutions in the past. Considering your search, your group's claims and slogan, suggest a song that represents you. Justify it.

Each task includes a small illustrative image: a student, a worker, a person holding a "For Sale" sign, and a musician.

Figura 6: Processo WQ “English and Citizenship” – Passo 2

O terceiro passo do **Processo (Figura 7)** discute, analisa e reúne os produtos individuais da etapa anterior (Passo 2) numa apresentação em *Power Point* realizada em grupo feita na língua-alvo e contendo as reivindicações do grupo, o slogan, a música e a justificativa para as escolhas. No momento de montar essa apresentação oral para um encontro fictício com a presidente poderíamos dizer que os alunos se envolvem em uma tarefa do tipo persuasiva da taxonomia de Dodge (2002), já que terão de exercer seu poder de convencimento para persuadir a “audiência” de suas escolhas e ideias principalmente com relação às reivindicações, ao slogan e a música que serão apresentados.

The image shows a presentation slide titled "English and Citizenship". On the left, there is a vertical navigation menu with buttons for "Introduction", "Task", "Process", "Evaluation", and "Conclusion". Under "Process", there are sub-buttons for "Step 1", "Step 2", "Step 3", and "Step 4". The main content area is titled "Process – Step 3" and includes the text "(Time: 2 weeks)". Below the title, it says: "Now, each group prepares an oral presentation (a power point presentation) to show in the day of the extraordinary meeting with the President (be sure that everybody speak in the day of the presentation). The presentation must have:" followed by three bullet points:

- **Your claims:** you have at least 8, but you are going to decide the Top 5 to include in your presentation;
- **The slogan** of the group and your justification for that
- **A song** that represents your group and your justification for that

 At the bottom of the slide, there is a collage of images: a woman in a red jacket, a sign that says "WHO'S AFRAID OF TWITTER?!", and a sign that says "VERÁS QUE UM FILHO TEU NÃO FOGE À LUTA!".

Figura 7: Processo WQ “English and Citizenship” – Passo 3

O quarto e último passo do “**Processo**” (**Figura 8**) requer que os alunos pensem numa chamada para novos protestos postando-a na página do grupo no *Facebook*, a fim de chamar a atenção dos alunos para o fato de que a internet é um instrumento não apenas de acesso, mas também de produção e propagação de informação sugerindo que é possível se posicionar politicamente agindo em favor de uma comunidade, exercendo assim sua cidadania. A chamada deverá ser redigida na língua-alvo e entendemos que isso possa estimular a produção na língua adicional o que favorece o desenvolvimento da competência linguística. Também nesse ponto da WQ os alunos se envolverão em uma tarefa do tipo de persuasão (Dodge, 2002), já que terão que produzir algo apelativo que convença outros a participarem dos “novos protestos”.

Figura 8: Processo WQ “English and Citizenship” – Passo 4

O **Processo** da WQ 1 como mencionado anteriormente propõe a divisão em grupos no seu segundo passo e faz uma descrição detalhada de todas as ações necessárias para a execução da WQ e para a elaboração do produto final fazendo com que a WQ 1 seja adequada aos critérios sugeridos por Bottentuit Junior e Coutinho (2008). Também podemos concluir do exposto sobre a seção **Processo** que esta WQ reúne e combina pelo menos cinco dos tipos de tarefas propostos por Dodge (2002) em sua taxonomia de tarefas o que sem dúvidas envolve os alunos nos mais diversos processos cognitivos que contribuem para a aprendizagem e os resultados esperados.

Na **Conclusão** da WQ 1 (**Figura 9**) evidenciamos em um texto a importância dos conhecimentos construídos durante a execução da WQ e damos indicações de como as tarefas podem estar relacionadas com a vida real do aprendiz bem como incentivamos a seguir usando e ampliando os conhecimentos adquiridos, seguindo assim o que Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012) sugerem e consideram ideal para este componente.

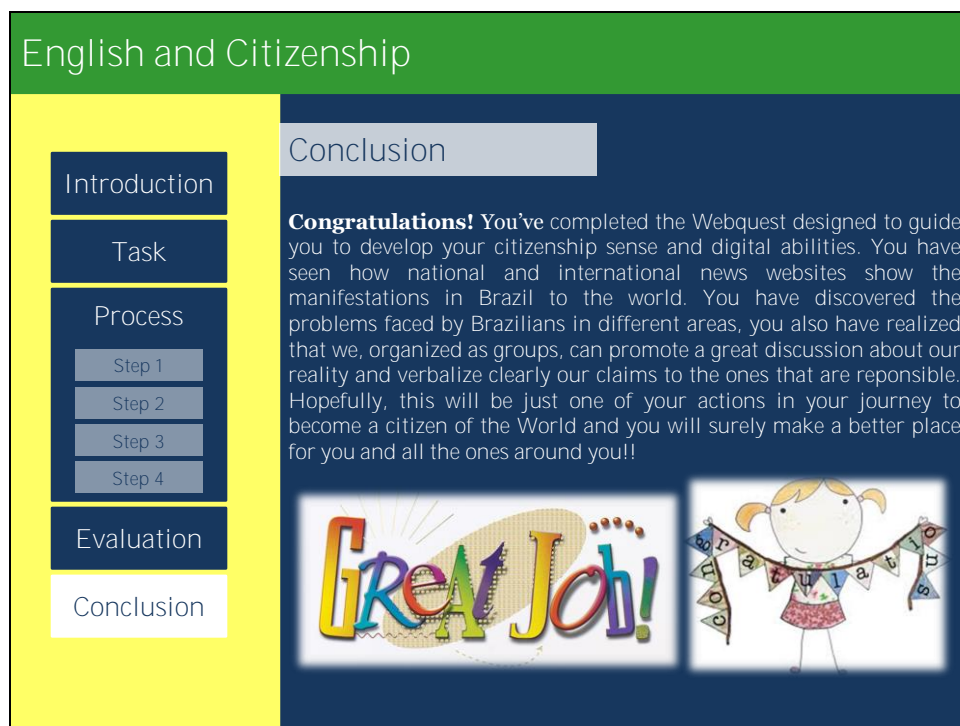


Figura 9: Conclusão WQ “*English and Citizenship*”

A descrição da WQ “*English and Citizenship*” e as suas ilustrações mostram que sua elaboração buscou seguir o modelo de WQ proposto por Dodge (1995, 2001) e seus componentes estão de acordo com a maior parte das recomendações de qualidade sugeridas por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a).

A temática da WQ 1 foca na questão do engajamento político e do exercício da cidadania contribuindo para o desenvolvimento da consciência política dos aprendizes além do desenvolvimento do letramento digital e da competência comunicativa na língua alvo na medida em que exige do aprendiz a produção na e da língua alvo no ambiente digital e social de forma crítica, possibilitando o amplo acesso às TIC ou a formação de capital social (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013; WARSCHAUER, 2003). O desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz se dá como resultado do envolvimento do aprendiz na realização das tarefas propostas na WQ “*English and Citizenship*” na medida em que essas exigem que o aluno manipule a língua-alvo de forma comunicativa e pragmática. Esta interação na e com a língua-alvo acontece, por exemplo, quando durante a execução das tarefas onde o aluno usa seu conhecimento nesta língua para ler (por exemplo, as notícias em *sites* de notícia internacional como é sugerido no Passo um do Processo), falar (por exemplo, na apresentação em grupo proposta no Passo três do Processo) e escrever (por exemplo, as

reivindicações, slogans e justificativas requeridos no Passo dois do Processo) e também para ser comunicar com seus colegas e com o professor (o que ocorre durante toda a realização da WQ inevitavelmente). Interagindo na e com a língua-alvo, com as tecnologias e com os colegas o aluno se envolve num processo de mediação e negociação de sentidos e percebe as lacunas no seu conhecimento buscando construir este conhecimento para alcançar seu nível potencial.

4.3.4 ANÁLISE WQ2 “*How Intelligent can we be together?*”

A segunda WQ elaborada (APÊNDICE I) é intitulada “*How Intelligent can we be together?*” (ou “*Quão inteligente podemos ser juntos?*” na tradução para o português) e já em seu título ressalta a questão da cooperatividade ou colaboratividade que é própria do trabalho com WQs. A temática desta WQ é baseada na teoria das múltiplas inteligências de Gardner e nos conceitos de cooperação e colaboração de maneira geral (revisados anteriormente neste estudo). Optamos por esta temática por acreditarmos que o autoconhecimento com relação aos tipos de inteligência preponderantes que possuímos pode nos auxiliar a aprender em maior e melhor quantidade e qualidade, o que se aplica diretamente ao aprendizado de uma língua adicional. Também buscamos nesta WQ evidenciar como o agir colaborativo e cooperativo, utilizando os pontos fortes de cada um, pode contribuir para o desenvolvimento de uma atitude cidadã transformadora. Nessa WQ é esperado dos aprendizes que manipulem os recursos da internet e principalmente os *websites* sugeridos para a pesquisa e que elaborem uma apresentação no *Voicetread*⁴³ como produto final, reunindo todo o trabalho realizado durante a WQ.

As cores escolhidas para a WQ 2 foram variadas em alusão à ideia de múltiplas inteligências, mas nas áreas de texto utilizamos preferencialmente o preto e o branco com o objetivo de manter um bom contraste. As fontes utilizadas são serifadas (*AR CHRISTY* e *AR CENA*), mas seus detalhes não chegam a comprometer a leitura.

⁴³ O *Voicetread* é uma ferramenta da *Web 2.0* com opções de acesso gratuito disponível no endereço eletrônico <http://voicethread.com/>. A partir da criação de um perfil de usuário no referido *website*, esta ferramenta possibilita a associação de imagens, documentos e vídeos (que podem ser compartilhados com uma seleção de usuários específicos) com comentários em voz (que podem ser feitos através de microfone ou telefone), texto, arquivo de áudio ou vídeo (com webcam) e assim são criadas apresentações multimídias que podem ser discutidas e comentadas por um determinado grupo de usuários.

Utilizamos também tamanhos variados de fontes, mas não menores do que 16pt, facilitando a leitura.

A **Introdução** da WQ 2 (**Figura 10**) é composta por uma imagem de personagens de um desenho *cartoon*, os famosos *Pink* e *Cérebro*, que mostra a recorrente atitude desse último de ter uma ideia mirabolante para dominar o mundo. Na **Introdução**, há também um texto que convida o aluno a se envolver na temática e já começa o perguntando: “*O que você sabe fazer muito bem?*” e “*Você prefere ficar sozinho ou com amigos?*”. O texto segue explicando que nossas preferências e habilidades estão relacionadas com a maneira como aprendemos, menciona então a existência de vários tipos de inteligência, afirma que conhece-las melhor pode nos ajudar a aprender mais e melhor e finaliza convidando o aprendiz a conquistar o mundo para fazê-lo um lugar melhor para todos. Acreditamos que imagem pode gerar uma identificação imediata dos alunos com a WQ já que *Pink* e *Cérebro* são parte de um *cartoon* bastante conhecido entre os jovens e por ser uma imagem divertida e até cômica. O texto desta seção, da forma como está organizado e escrito, desperta a curiosidade do aluno porque apenas cita a existência das diversas inteligências e a possível consequência de conhecê-las melhor, além de terminar com um convite aberto à aventura de “conquistar o mundo”. Consideramos que a **Introdução** segue os critérios estabelecidos por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012) porque apresenta um *layout* jovial e motivador, que faz referência ao humor de um *cartoon* e apresenta um texto convidativo, despertando a curiosidade do participante e o chamando a se envolver com o assunto abordado.

HOW intelligent can We be together?

Introduction

Hi guys! What can you do very well???? Do you prefer staying alone or with friends???? Our abilities, preferences, likes and dislikes help us understand how our brain functions and what our strong and weak points are. Yes! There are several kinds of intelligence and knowing more about them can help us learn better and more.

Let's conquer the world and make it a better place for you, for me and for everyone else.

Figura 10: Introdução WQ “*How intelligent can we be together?*”

O componente **Tarefa** (Figura 11) apresenta de forma bastante sucinta a proposta da WQ “*How Intelligent can we be together?*” explicitando o que será feito de forma geral e o produto final esperado. O texto da **Tarefa** é então direcionado para o leitor participante e tem o seguinte teor: “*A ideia nesta WebQuest é conhecer melhor as suas inteligências em geral e aplicabilidade delas para a sua aprendizagem de inglês em particular. Também gostaríamos de refletir como somar as nossas inteligências para tornar o mundo melhor. O resultado será uma apresentação oral postada no VoiceTread composta das suas ideias para tornar o mundo um lugar melhor para todos*”. Entendemos que o texto da seção **Tarefa** deixa claro o objetivo dessa WQ e assim ajuda o aluno a entender o caminho que irá percorrer para chegar ao resultado esperado ao mesmo tempo em que o estimula a se envolver na tarefa evidenciando a aplicabilidade do trabalho a ser realizado para a sua vida real (aprender mais e melhor a língua inglesa ou tornar o mundo um lugar melhor). Optamos por não fazer nenhuma divisão de grupos nesse momento da WQ porque esta tem o objetivo inicial de fazer com que o aluno se envolva no autoconhecimento de suas inteligências. Tendo um texto motivador e que deixa evidente o objetivo e o percurso da WQ de forma geral acreditamos que a **Tarefa** dessa WQ está de acordo com as recomendações de Dodge (1995) e Bottetuit Junior e Coutinho (2008, 2012).

HOW intelligent can We be together?

Task

The idea in this *WebQuest* is to get to know more about your intelligence(s) in general and for English learning in particular. Also, we would like to think about how we can sum up our intelligences to make the world a better place. The result will be a *Voicethread* oral presentation posted with ideas to make the world we live in, a better place.

Figura 11: Tarefa WQ “*How intelligent can we be together?*”

O **Processo** dessa WQ foi também desmembrado em quatro etapas e mais uma vez optamos por uma WQ longa porque pretendemos implementá-la como um ciclo de tarefas e por acreditarmos que o processo mais estendido possa potencializar os resultados esperados, abrindo espaço para reflexão e consolidação do conhecimento adquirido. Para cada etapa do processo foi estabelecido o prazo de uma semana, de forma que a implementação da WQ tem a duração total de quatro semanas, mas adaptações podem ser feitas ao tempo disponível e é possível, por exemplo, encurtar e integrar o primeiro e o segundo passos.

O primeiro passo do **Processo** da WQ 2 (**Figura 12**) propõe uma pesquisa individual sobre a teoria das múltiplas inteligências de Gardner em quatro *websites* específicos indicados. A opção por estes *websites* foi feita após pesquisa realizada na internet sobre a teoria das múltiplas inteligências e constatação de que estes seriam os mais completos *websites* disponíveis *online*. Logo após as leituras realizadas na língua adicional durante a pesquisa, o aluno deve responder a duas perguntas, quais sejam, “*Quais você pensa ser suas inteligências mais e menos proeminentes?*” e “*De que forma você pode melhorar seu aprendizado de acordo com essa teoria?*” cujas respostas, também na língua adicional, devem ser postadas em um grupo (que deve ser criado pelo professor) na rede social *Facebook*. A primeira pergunta objetiva que o aluno, depois de

ler sobre a teoria, estabeleça uma relação com seus comportamentos e preferências e infira quais são suas inteligências mais e menos ressaltadas. A segunda pergunta faz referência à aplicabilidade da teoria investigada na vida prática do participante, ressaltando mais uma vez a relevância de entendê-la um pouco melhor. A postagem na página do grupo no *Facebook* possibilita o compartilhamento e a discussão de ideias na língua adicional bem como incita a interação entre pares na mesma língua. Nesta primeira fase do ciclo de tarefas ou pré-tarefa (SKEHAN, 1998) temos o envolvimento do aluno com uma tarefa que se enquadra no tipo de tarefa de recontagem (DODGE, 2002), já que o aluno tem que interpretar o que leu e apresentar respostas próprias. Há também a possibilidade de enquadrar esta tarefa no tipo de tarefa de autoconhecimento, já que o aluno deve fazer uma reflexão sobre si mesmo e pensar sobre suas próprias inteligências.

HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?

Process - Step 1 (Time: 1 week)

Introduction

Task

Process

Step 1
Step 2
Step 3
Step 4

Evaluation

Conclusion

First, let's learn about the Multiple Intelligences Theory by Howard Gardner. Visit some of the following websites and answer the questions below: (post your answers, in our group on Facebook)

<http://www.neat.tas.edu.au/HENT/world/rss/files/intelligences.htm>
<http://eduscapes.com/tap/topic08.htm>
<http://www.pz.harvard.edu/ami/mibasics.htm>
<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/month/>

1) Which do you think are your strongest and weakest intelligences?
 2) How can you bust your learning according to this theory?

Figura 12: Processo WQ “*How intelligent can we be together?*” - Passo 1

O passo número dois do **Processo** dessa WQ (**Figura 13**) convida o aluno a responder um teste de inteligência (na língua adicional) em um *website* específico cujo resultado mostra as percentagens de seus tipos de inteligências. Depois de se submeterem ao teste, os alunos são convidados a no mesmo *website* comparar seus resultados com os de outros brasileiros e de estrangeiros de uma nacionalidade qualquer (que é justificada na etapa seguinte). Na sequência, os alunos respondem as seguintes perguntas: 1) “*Quais foram os seus resultados? Você concorda com eles?*”; 2) “*Você é diferente ou parecido com os brasileiros? Os resultados de que nacionalidade você escolheu para comparar com seus? Por quê? Você é parecido ou diferente das pessoas*

dessa nacionalidade?”. As respostas às essas perguntas mais uma vez devem ser postadas na página do grupo no *Facebook*. As perguntas e a postagem das respostas na rede social no geral objetivam incitar o aprendiz a produzir insumos na língua adicional, se envolver ainda mais com a temática da WQ, promover a interação e discussão com outros participantes e também checar o envolvimento de todos na atividade. No final dessa etapa do ciclo de tarefas, o aluno deve se submeter a outro teste de inteligência e comparar os resultados com os do teste anterior e mais uma vez postar na rede social seus resultados. Temos que até este ponto da WQ, a rede social *Facebook* funciona como uma verdadeira extensão da sala de aula, já que é neste espaço que irá ocorrer boa parte da tarefa. As tarefas propostas nesse passo da WQ se encaixam nos tipos de tarefa analítica, já que requerem comparação e análise, e de autoconhecimento, afinal os alunos ao se envolverem nos testes de inteligência podem fazer uma autoanálise de seus comportamentos e preferências e o mesmo ocorre quando estão respondendo as perguntas, pois devem voltar-se para si mesmos para responder a ambos.

The image shows a slide titled "HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?" with a globe icon. On the left is a vertical navigation menu with categories: Introduction (red), Task (orange), Process (green), Evaluation (purple), and Conclusion (yellow). The "Process" section is expanded to show "Step 1", "Step 2" (highlighted), "Step 3", and "Step 4". The main content area is titled "Process - Step 2" (Time: 1 week) and contains the following text:

Now, take an on-line intelligence test in the following website:

http://www.bgfl.org/custom/resources_ftp/client_ftp/ks3/ict/multiple_int/

In this same website, compare your results with the results of people from your country and the results of people from another country you are interested in. (don't forget to post your answers in our group Facebook)

- 1) What were your results? Do you agree?
- 2) Are you similar or different from other Brazilians? Which country did you choose to compare answers with? Why? Are you similar or different from the nationality you choose?

Take another intelligence test in the following website and compare the results with the ones you had in the previous test: (don't forget to post your comments in our group Facebook)

<http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-learning-styles-quiz>

Figura 13: Processo WQ “*How intelligent can we be together?*” - Passo 2

O terceiro passo do **Processo** (**Figura 14**) direciona o conhecimento adquirido sobre a teoria das múltiplas inteligências nas etapas anteriores para uma aplicação mais pragmática e sugere a utilização do autoconhecimento das inteligências para melhorar e facilitar o aprendizado da língua adicional. O texto dessa fase do **Processo** então evidencia a complexidade da aprendizagem de uma língua adicional e recomenda que focar os esforços, usar e explorar as inteligências mais proeminentes que se tem pode

tornar esse processo menos sofrível. Tendo em mente quais são suas inteligências mais aguçadas os aprendizes são convidados nesta etapa da WQ a visitar um *website* que divide exercícios e atividades disponíveis *online* para a ensinagem de inglês de acordo com os tipos de inteligência. Os alunos então são convidados a fazer esses exercício e atividades para depois responderem a mais dois questionamentos, quais sejam, “*As atividades/exercícios contemplaram de fato se jeito de aprender? Como?*”; “*Como você pode utilizar suas inteligências mais aguçadas para apurar seu aprendizado do inglês?*”. As respostas novamente devem ser compartilhadas no grupo do *Facebook*. Estas tarefas são uma tentativa de destacar a relação prática de toda a WQ com o cotidiano dos alunos e mostra-lhes estratégias de aplicar o conhecimento adquirido na WQ no seu processo de aprendizagem da língua adicional. Entendemos que as tarefas propostas nesse passo da WQ parecem se aproximar mais do tipo de tarefa de autoconhecimento já responder às perguntas envolve certa autorreflexão do aprendiz com relação ao seu desempenho nos exercícios e também no seu aprendizado da língua inglesa.

The image shows a presentation slide with a dark background and a sidebar on the left. The sidebar contains a vertical menu with the following items: Introduction (red), Task (orange), Process (green), Evaluation (purple), and Conclusion (yellow). The 'Process' section is expanded to show four steps: Step 1, Step 2, Step 3 (highlighted), and Step 4. The main content area is titled 'Process - Step 3' with a sub-note '(Time: 1 week)'. The text on the slide reads: 'Learning another language is a complex process but if you focus on your strongest intelligences, it might be easier, simpler and successful. Go to the website below and try some activities according to your strongest intelligences: <http://surfaquarium.com/MI/intelligences.htm>'. Below this, it says 'Then, answer the following questions: (post your answers in our group Facebook)'. The questions are: '1) Did the activities/games suit your way of studing/learning? How?' and '2) How can you use your strongest intelligences to improve your English knowledge?'. There is a small globe icon in the top right corner of the slide.

Figura 14: Processo WQ “*How intelligent can we be together?*”- Passo 3

O passo número (**Figura 15**) quatro fecha o **Processo** dessa WQ e portanto, encerra o ciclo de tarefas proposto na mesma. Esta última etapa é orientada para o trabalho colaborativo e cooperativo e requer que os participantes se dividam em trios, cujos integrantes terão que possuir tipos de inteligência diferentes e, preparem uma apresentação oral no *Voicetread*. A ideia de dividi-los em grupos com componentes diferentes é direcionar a diversidade entre eles para a solução da tarefa proposta nessa

etapa do **Processo** da WQ. A tarefa do passo quatro consiste em discutir um problema enfrentado pela sociedade pós-moderna (aos alunos é dada a oportunidade de livre escolha) e elaborar uma apresentação oral propondo soluções para esse, reunindo os pontos fortes da inteligência de cada integrante do grupo. O texto dessa etapa da WQ instrui os alunos que a apresentação oral deve conter: o problema escolhido e dados que o constatem (a busca deve ser feita na internet); como este problema os afeta direta ou indiretamente; como cada um, com suas inteligências mais aguçadas, pode contribuir para a solução do problema e; imagens que ilustrem o problema e as possíveis soluções propostas. A postagem no *VoiceTread* deverá ser encaminhada a todos os outros participantes e ao professor (o que pode ser feito por meio de e-mail na plataforma da ferramenta mesmo) como forma de compartilhar os produtos finais de todos, que deverão ser encorajados pelo professor a fazer comentários de voz nas apresentações alheias. A elaboração de uma apresentação oral em uma ferramenta como o *Voicetread* constitui uma tarefa de design, pois envolve os participantes na elaboração de um plano de ação que tem uma meta predeterminada (apresentar soluções para um problema da modernidade utilizando a multiplicidade de inteligências para isso). Entendemos que a proposta dessa tarefa como fechamento do **Processo** contribuirá para o desenvolvimento da habilidade oral dos aprendizes na língua adicional, estimulará suas capacidades de interação e discussão e consolidará os conhecimentos adquiridos nos primeiros passos do **Processo**.

HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?

Process - Step 4 (Time: 1 week)

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

Evaluation

Conclusion

Last but not least, you are going to work in trios to prepare an oral presentation that you will post on *Voicethread* (<http://voicethread.com/>)

Each group is composed by people with different intelligences. Together you will discuss problems faced by modern society, choose one to explore more and find solutions to solve it using your strongest intelligences.

The presentation should include:

- 1) the problem and some data to back it up (search on the internet);
- 2) how it affects you directly or indirectly;
- 3) how each of you, with your intelligences can help to solve this problem;
- 4) images to illustrate the problem and your solutions.

Figura 15: Processo WQ “How intelligent can we be together?” - Passo 4

O **Processo** dessa WQ não propõe a divisão em grupos nos primeiros passos e apenas o faz no final, mas consideramos que esta divisão tardia é importante para fortalecer a autorreflexão objetivada pela tarefa como um todo. De qualquer forma a seção **Processo** apresenta uma descrição detalhada de todas as ações necessárias para o cumprimento de cada etapa da WQ e da elaboração do produto final tornando a WQ equivalente às recomendações sugeridas por Dodge (1995, 2001) e Bottentuit Junior e Coutinho (2008a,2012). Também podemos concluir do exposto que a seção **Processo** dessa WQ reúne e combina uma variedade de tipos de tarefas (pelo menos 4 deles) propostos por Dodge (2002), que exigem o envolvimento dos mais diversos processos cognitivos e contribuem para um engajamento e participação mais efetivo dos alunos.

Na **Conclusão** da WQ 2 (**Figura 16**), um texto na língua adicional resume todo o percurso da WQ e os conhecimentos construídos e consolidados durante a sua execução e, dessa forma, acreditamos ter seguido parcialmente as recomendações de Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012) para esta seção da WQ por não termos feito insinuações ou sugestões para ampliação ou continuação da investigação do assunto em questão, mas nada impede que isso possa ser feito pelo professor usuário oralmente.

The image shows a screenshot of a Webquest conclusion slide. The title is "HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?" in white text on a black background. To the right of the title is a small icon of a human head with a brain. Below the title is a vertical navigation menu with colored buttons: "INTRODUCTION" (red), "TASK" (orange), "PROCESS" (green), "EVALUATION" (purple), and "CONCLUSION" (yellow). The "CONCLUSION" button is highlighted. The main content area has a yellow header "CONCLUSION" and contains the following text: "Congratulations! You've completed this Webquest designed to help you to understand more about your intelligences and the kind of student you are. You have also seen how you can use you strongest intelligences to improve your English knowledge. And finally you could reflect how we can help, summing up our intelligences and efforts to make the world a better place for you and all the ones around you!!". Below the text is a cartoon rabbit character with a speech bubble saying "You are great!". At the bottom right, the word "congratulations" is written in large, colorful, block letters.

Figura 16: Conclusão WQ “How intelligent can we be together?”

Mais uma vez, temos que a descrição da WQ “*How Intelligent can we be together?*” bem como suas ilustrações demonstram que sua elaboração buscou seguir o modelo de WQ proposto por Dodge (1995, 2001) e, seus componentes estão de acordo com a maior parte das recomendações de qualidade sugeridas por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012).

Entendemos que a WQ “*How Intelligent can we be together?*” também se encaixa na noção de aprendizagem significativa e situada na medida em que envolve o aprendiz numa atividade que o conduz a uma autorreflexão com relação à suas capacidades cognitivas e o faz refletir em estratégias de como usá-las não apenas a seu favor (para a aprendizagem de inglês), mas também em favor de todos a sua volta (para fazer do mundo um lugar melhor). Sendo baseadas também nos princípios de colaboração (envolvimento e dedicação individual para o resultado do grupo) e cooperação (engajamento coletivo para um resultado coletivo maior) as tarefas dessa WQ requerem dos aprendizes interação, mediação e apropriação e isso a ancora diretamente na teoria sócio construcionista de Vygotsky e Lantolf (2000). Nos três primeiros passos do **Processo** desta WQ, que exigem um trabalho mais individual, a interação predominante se dá entre aluno e tecnologias (mais especificamente a internet) e temos os recursos (*websites*) sugeridos funcionando como andaimes que auxiliam o aprendiz a construir o conhecimento esperado na execução da tarefa. A língua adicional perpassa toda a dinâmica dessa WQ e opera a todo o momento como instrumento de mediação e pode até dizer que a partir dela é construído conhecimento não só linguístico, mas também social, cultural e intrapessoal.

O ciclo de tarefas proposto e a abordagem da língua adicional através de conteúdos diversos encaixam essa WQ tanto nos pressupostos do EBT quanto nos princípios do CLIL. Nesta WQ, a ensinagem da língua adicional ocorre a partir do envolvimento dos alunos na solução de tarefas que por sua vez abordam temáticas que não focalizam nenhum dos aspectos estruturais da língua adicional em específico, o fazendo de forma comunicativa e pragmática.

A abordagem temática dessa WQ focaliza a importância prática do autoconhecimento em relação às capacidades cognitivas e do agir em colaboração e cooperação dentro da diversidade somando forças para solucionar problemas que são de todos. Esta WQ se preocupa em desenvolver o letramento digital crítico na medida em que oportuniza o contato do aluno com recursos tecnológicos diversos e sugere que o seu uso seja feito para acessar informações (conhecer mais da teoria das múltiplas

inteligências, dados dos problemas da pós-modernidade) e produzir conhecimento (autoconhecimento, soluções para problemas da sociedade).

Quanto ao desenvolvimento de competência comunicativa do aprendiz na língua adicional esta WQ se preocupa em envolvê-lo em tarefas que desenvolvam suas habilidades e competências de forma integrada promovendo a interação na e com a língua adicional em todo o percurso da execução das tarefas propostas. Dessa forma, o aprendiz tem a oportunidade de manipular a língua adicional de forma comunicativa e pragmática. Esta interação na e com a língua-alvo acontece, por exemplo, quando durante a execução das tarefas o aluno usa seu conhecimento nesta língua para ler (por exemplo, as informações a respeito da teoria de múltiplas inteligências nos diversos *websites* sugeridos no primeiro passo do **Processo**), falar (por exemplo, na apresentação oral em grupo proposta no quarto passo do **Processo**) e escrever (por exemplo, nas postagens na rede sociais respondendo as perguntas no passo um, dois e três do **Processo**) e também para ser comunicar com seus colegas e com o professor (o que ocorre durante toda a realização da WQ inevitavelmente).

4.3.5 ANÁLISE DA WQ3 “*Surfing and Making waves on the Web*”

A terceira e última WQ elaborada (APÊNDICE J) tem o título “*Surfing and Making waves on the Web*” (ou “*Surfando e Produzindo ondas na Rede*” na tradução para o português), que foi motivado por nossa crença de que a internet deve funcionar não apenas como uma fonte de informação, mas também como um meio de expressão e produção de conhecimentos. A ideia desta temática é trabalhar a questão do letramento digital crítico (revisada anteriormente neste estudo) discutindo e analisando os tipos de informação acessados e produzidos via internet e trabalhando formas de lidar criticamente tanto com as tecnologias quanto com os conteúdos. Ainda pretendemos com a temática desta WQ chamar a atenção dos aprendizes (mesmo que de forma implícita) para os conceitos de empoderamento⁴⁴ e informação “relevante” bem como evidenciar o grande poder de propagação que a internet possui e como ele pode ser usado em favor de todos.

⁴⁴ Baladelli e Ferreira (2012), sob a perspectiva freiriana, definem o termo “empoderamento” como sendo “o direito a voz a grupos oprimidos” (p.3) que, na realidade atual, significa não apenas favorecer o acesso à informação através das tecnologias mas principalmente oportunizar a participação, interação e produção de conhecimentos nos espaços discursivos da internet.

Espera-se nesta WQ que os participantes trabalhem de forma bastante independente na pesquisa por fontes e recursos (o que será mais detalhado adiante nesta análise), o que representa uma certa inversão do que é proposto pelo modelo WQ, mas que explica-se principalmente pelo fato de queremos focar na questão do letramento digital crítico e por entendermos que a liberdade para a escolha das fontes possa contribuir para esse tipo de letramento.

A cor de fundo dos slides da WQ escolhida foi o branco para estabelecer contraste com as outras cores escolhidas, que foram tons de azul e verde fazendo referência ao mar já que o título dava uma ideia de que a WQ representava um “embarque no mar” da internet. Também utilizamos durante a WQ diversos elementos gráficos que fazem alusão à expressão “fazer ondas” para destacarmos ainda mais a importância de uso da internet e dos conteúdos acessados para a produção de conhecimento relevante para todos. A fonte utilizada nesta WQ é serifada (*Segoe Print*), mas seus detalhes não chegam a comprometer a leitura ou a compreensão do que está escrito. Utilizamos também tamanhos variados de fontes, mas não menores do que 16pt para que a leitura não fosse comprometida.

A **Introdução** da WQ 3 (**Figura 17**) é apresentada em um texto que se inicia com a frase “*O MUNDO em um click*” e destaca o potencial da internet como uma ferramenta de acesso e produção de conteúdos colocando que “*qualquer um, em qualquer lugar e a qualquer hora pode acessar e produzir informação online*”. Na sequência, a pergunta “*Mas que tipo de informação é essa?*” dá indícios de como o tema internet será tratado na WQ e os alunos são então convidados a discutir com os colegas as seguintes perguntas: 1) *Você geralmente surfa ou faz ondas na internet? Quanto a internet faz parte da sua vida cotidiana?*; 2) *Como você seleciona informação na internet? Como julga se a informação é confiável ou não?* 3) *Que tipo de informação você produz na internet? Por que?*. As perguntas têm por objetivo envolver o aluno na temática, fazer com que ele traga a tona seus conhecimentos e vivências prévias, conhecer e evidenciar suas relações com o assunto e iniciar a discussão (uso crítico da internet) que perpassará toda a WQ. A ideia é que as respostas dos alunos sejam compartilhadas no grupo da turma (a ser criado pelo professor) no *Facebook* e que todos possam compartilhar suas opiniões e comentar as dos colegas também. Acreditamos que já na **Introdução** desta WQ estabelecemos a relação prática da temática com a vida cotidiana do aprendiz e acreditamos que isso pode trazer uma motivação e engajamento maior para a realização das tarefas. Diante de tudo que expomos, consideramos que a

Introdução dessa WQ segue os critérios estabelecidos por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012) visto que apresenta texto motivador, com reflexões relevantes e que estabelecem a relação direta da temática com a realidade dos alunos ao mesmo tempo em que dá pistas de como o assunto será tratado na WQ 3. Além disso, entendemos que o *layout* utilizado nessa **Introdução** é motivante e esteticamente apelativo e que por isso também pode ajudar a despertar o interesse do aluno.

The image shows a digital lesson plan interface. At the top, a blue banner contains the title "Surfing and Making waves on the Web" in white cursive. Below the banner is a vertical navigation menu on the left, shaped like a surfboard, with buttons for "Introduction", "Task", "Process", "Step 1", "Step 2", "Step 3", "Resources", "Evaluation", and "Conclusion". The "Introduction" button is highlighted. To the right of the menu, the "Introduction" section is displayed in a blue box. It contains the following text: "The WORLD in one click !" Internet makes what in a very recent past was unimaginable, possible: anyone, anywhere, anytime can access and produce information online. But what kind of information is that? Discuss the following questions with your colleagues: (you can post your answers and comments in our group on Facebook). Below this text are three numbered questions: 1) Do you usually surf and/or make waves on the Internet? How is it part of your daily life? 2) How do you select information on the Internet? How do you judge what is reliable or not? 3) What kind of information do you produce (or publish) on the internet? Why? The bottom of the page features a blue wave graphic.

Figura 17: Introdução WQ “Surfing and Making waves on the Web”

A **Tarefa** da WQ3 (**Figura 18**) propõe a divisão dos participantes em quatro grupos. Não estabelecemos nenhum número de alunos por grupo e entendemos que a divisão deva ser feita a critério do professor usuário desta WQ. Cada grupo representa um tipo de informação ou conteúdo que pode ser acessado ou produzido via internet, quais sejam, informações pessoais, informações acadêmicas, notícias em geral e, informações de negócio ou compras. No texto que se segue na seção **Tarefa** a dinâmica da tarefa como um todo é apresentada de forma clara e sucinta e evidencia-se a proposição de não apenas uma única tarefa, mas um ciclo de tarefas encadeada. A seção **Tarefa** dessa WQ então revela toda a sequência de tarefas propostas na WQ e mostra de forma resumida todo o trabalho a ser realizado. Os produtos esperados para cada etapa da tarefa são também bastante explicitados na **Tarefa** dessa WQ e aos alunos é

explicado que em um primeiro momento eles irão refletir e discutir a respeito da informação disponíveis na internet, depois eles irão criar e divulgar um *blog* ou página no *Facebook* com dicas para uso crítico da internet e por fim, eles irão apresentar todo o trabalho para os colegas, compartilhando as dificuldades e os aprendizados que tiveram. Da forma com é apresentada aos participantes, acreditamos que a **Tarefa** dessa WQ é bem organizada e concisa e se encaixa nas diretrizes sugeridas por Dodge (1995, 2001) e na recomendação de qualidade defendida por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012). Como estamos lidando com um ciclo de tarefas nesta WQ, temos uma combinação de variada dos tipos de tarefas sugeridos por Dodge (2002), que será detalhada à medida que as tarefas forem apresentadas nesta análise.

Figura 18: Tarefa WQ “*Surfing and Making waves on the Web*”

O **Processo** desta WQ foi desmembrado em três passos, sendo que seu passo dois é dividido em duas partes. O primeiro passo do **Processo** desta WQ (**Figura 19**) representa o termo “surfing” do título da mesma e instrui os alunos a trabalhar em grupos para elaborar uma apresentação oral com o suporte do *Power Point Office* que deve seguir os seguintes sub-passos: (1) de acordo com o tipo de informação a cargo do grupo, elaborar cinco critérios para lidar criticamente com o tipo de conteúdo em questão; (2) pesquisar e listar os *websites* mais famosos e populares no Brasil e no

mundo relacionados com o tema do grupo; (3) escolher e analisar dois dos *websites* encontrados de acordo com os critérios estabelecidos pelo grupo. Após seguir essas instruções, espera-se que os alunos analisem e reúnam os resultados obtidos em uma apresentação para todo o grupo participante. Quando no primeiro passo do **Processo** dessa WQ pedimos aos aprendizes que busquem (apesar de haver a sugestão de dois *websites* para cada tema na seção **Recursos**) *websites* relacionados ao seu tema acabamos por inverter de certo modo o modelo proposto por Dodge (1995), mas o fazemos propositalmente por entendermos que como nativos digitais estes alunos estão habituados a fazer buscas na internet (a partir de buscadores como o *Google* por exemplo) e também por acreditarmos que a independência é parte do processo de letramento digital crítico. Por outro lado, destacamos que a assistência presencial do professor nessa etapa é essencial não apenas para auxiliar a seleção dos *websites*, mas também e principalmente para ajuda-los a entender a expressão “critérios para lidar criticamente” e a fazer a análise dos dois *websites* selecionados. As tarefas dessa seção da WQ podem ser enquadradas nos tipos de tarefas de compilação e de julgamento da taxonomia de tarefas de Dodge (2002). Temos uma tarefa de compilação quando os alunos têm que pesquisar e listar *websites* relacionados ao tema de seu grupo e temos uma tarefa de julgamento quando os alunos devem estabelecer critérios e analisar dois *websites* selecionados.



Figura 19: Processo WQ “*Surfing and Making waves on the Web*”- Passo 1

Já o passo número dois do **Processo** da WQ3 (**Figura 20**) corresponde à expressão “fazer ondas” de seu título e envolve os aprendizes na construção de um *blog*

ou uma página no *Facebook* que forneça dicas ao público em geral de como usar a internet de forma crítica e consciente. Nessa página ou *blog* devem estar disponíveis os seguintes conteúdos (que de alguma forma devem estar relacionados com o tema do grupo): dicas de como usar a internet de forma crítica para acessar e produzir informação relevante; as vantagens e desvantagens de usar a internet; cuidados com as informações disponíveis na internet, as análises de *websites* feitas pelo grupo no passo anterior da WQ. Nesta etapa mais uma vez a assessoria do professor é crucial para a execução da tarefa, auxiliando-os principalmente com as concepções de criticidade relacionadas à mesma e com a ideia de informação relevante.

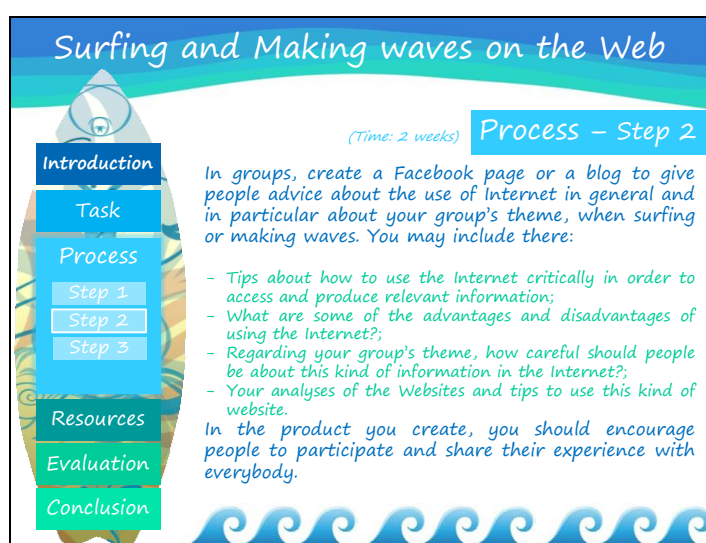


Figura 20: Processo WQ “*Surfing and Making waves on the Web*”- Passo 2/1

Acreditamos que o passo dois do **Processo** é o ponto alto dessa WQ e retrata bem seu objetivo porque evidencia a internet como um poderoso instrumento de transformação da realidade. Entendemos que a construção de um produto *online* (*blog* ou página no *Facebook*) que seja direcionado para o benefício de toda uma sociedade faça parte do processo de “empoderamento” do sujeito que é essencial para letramento digital crítico. A continuação do passo 2 do **Processo** (**Figura 21**) pede que os alunos busquem meios de divulgar seus *blogs* ou páginas a quem possa interessar e que incentivem a participação e a discussão dentro desses espaços afim de propagar as ideias consolidadas durante a tarefa. São sugeridas como formas de divulgação o uso de e-mail, as redes sociais e contato face-a-face. O objetivo dessa tarefa é que os alunos percebam o quão importante é usar a internet para multiplicar conteúdos que são

relevantes para a vida cotidiana de todos e mais ainda, aproveitar os espaços *online* para discutir, refletir e interagir significativamente.

The graphic is titled "Surfing and Making waves on the Web" and is designed to look like a surfboard. On the left side, a vertical stack of colored boxes represents the project's structure: Introduction (blue), Task (blue), Process (blue), Step 1 (light blue), Step 2 (light blue), Step 3 (light blue), Resources (green), Evaluation (green), and Conclusion (green). On the right side, a blue box labeled "Process - Step 2" contains the following text: "(Time: 2 weeks) After you finish your page or blog, find ways to advertise it to the people who may be interested in its topics. The idea is to make people participate and contribute with your page or blog and make it visible to as many people as possible. You can advertise it through social networks, by e-mail or simply by talking face to face with other people." The background features a blue and green gradient at the top and stylized blue waves at the bottom.

Figura 21: Processo WQ “*Surfing and Making waves on the Web*”- Passo 2/2

As tarefas propostas nesse passo do **Processo** parecem estabelecer uma interface com os tipos de tarefa de design, consensual e persuasão da taxonomia de Dodge (2001). A tarefa de design consiste na criação da página ou do *blog* a partir de critérios e metas pré-definidas, a consensual ocorre quando os alunos devem acordar entre eles os conteúdos a serem expostos na página ou *blog* e a de persuasão está ligada a divulgação dos produtos criados e ao incentivo a outros a participar e discutir dentro dos espaços *online*.

O último passo do **Processo** da WQ3 (**Figura 22**) encerra o ciclo de tarefas e tem como objetivo a reflexão e a consolidação dos conhecimentos construídos ao longo da WQ 3. Os alunos devem nessa etapa: compartilhar suas experiências durante a execução das tarefas da WQ; apresentar seus *blogs* ou páginas para toda a turma; falar sobre o processo de criação e divulgação dos *blogs* e páginas; discutir como esta experiência foi relevante para eles mesmos e; para outras pessoas em geral e pensar sobre projetos futuros que possam auxiliar pessoas em geral a usar a internet criticamente. Nesta fase entendemos que o uso da língua adicional é opcional e essa etapa pode inclusive ser realizada na língua materna dos aprendizes, o que pode contribuir para que eles se expressem com mais fluência e clareza.

(Time: 1 week) **Process – Step 3**

Finally, it's time to share the whole experience with your classmates. For that, you will:

- A. Present your page or blog to the class;
- B. Speak about the process of creating and advertising your page or blog;
- C. Talk about other people's participation in your page or blog;
- D. Discuss how this experience was relevant for you and for others ;
- E. Think about future projects to continue helping people to use Internet critically.

Figura 22: Processo WQ “*Surfing and Making waves on the Web*”- Passo 3

O **Processo** desta WQ traz uma descrição detalhada de todas as ações necessárias para o cumprimento de cada um de seus passos bem como para a elaboração de seus produtos fazendo com que essa WQ seja adequada aos critérios sugeridos por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012). Também pudemos perceber na descrição das tarefas que o componente **Processo** desta WQ reúne e combina pelo menos quatro dos tipos de tarefas propostos por Dodge (2002) em sua taxonomia de tarefas o que sem dúvidas envolve os alunos nos mais diversos processos cognitivos que contribuem para a aprendizagem e os resultados esperados.

Nessa WQ, optamos por separar do **Processo** do componente **Recursos**. No *slide Recursos (Figura 23)* que é subsequente ao componente **Processo** apresentamos algumas sugestões de *websites* que parecem relevantes para o cumprimento das tarefas. Nos **Recursos** são sugeridos dois *websites* para cada grupo (que representam tipos de informação), um *website* de busca, um criador de *blogs* e o *website* do *Facebook* (apesar da sua popularidade). Consideramos que os **Recursos** disponibilizados nesta WQ seguem a recomendação de Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012), pois tratam-se de *websites* atualizados e relevantes para os propósitos do trabalho como um todo.

Surfing and Making waves on the Web

Resources

Here are some suggestions of some relevant websites:
(you should search for others)

Personal Information: <https://twitter.com/>
<https://linkedin.com/>

Academic Information: www.scielo.org/
www.trabalhosfeitos.com/

News: <http://www.r7.com/>
www.cnn.com/

Business/Shopping Information: www.ebay.com/
www.bomnegocio.com

Search engines: <https://www.google.com.br/>

Blog's creators: <https://www.blogger.com/>

Facebook: <https://www.facebook.com/>

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Resources

Evaluation

Conclusion

Figura 23: Recursos WQ “Surfing and Making waves on the Web”

Na **Conclusão** da WQ 3 (**Figura 24**) um texto parabeniza o aluno por ter completado a WQ e resume toda a trajetória da mesma. No texto da **Conclusão** também destacamos que o resultado do trabalho dos alunos foi a criação de um espaço de conhecimento *online* que pode ser aproveitado e acessado não só por eles mas por uma imensidão de outras pessoas. A frase final do texto os incentiva a continuar o trabalho da WQ e a construção do conhecimento da seguinte forma: “*E é isso que a internet é: conhecimento produzido e compartilhado para o nosso benefício. Então, continue a surfar e produzir ondas na internet.*” Dessa forma, entendemos que na **Conclusão** dessa WQ pudemos evidenciar a importância dos conhecimentos construídos durante a execução da WQ e demos indicações para a continuidade das ações promovidas pela WQ, seguindo assim o que Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012) sugerem e consideram adequado para esse componente.

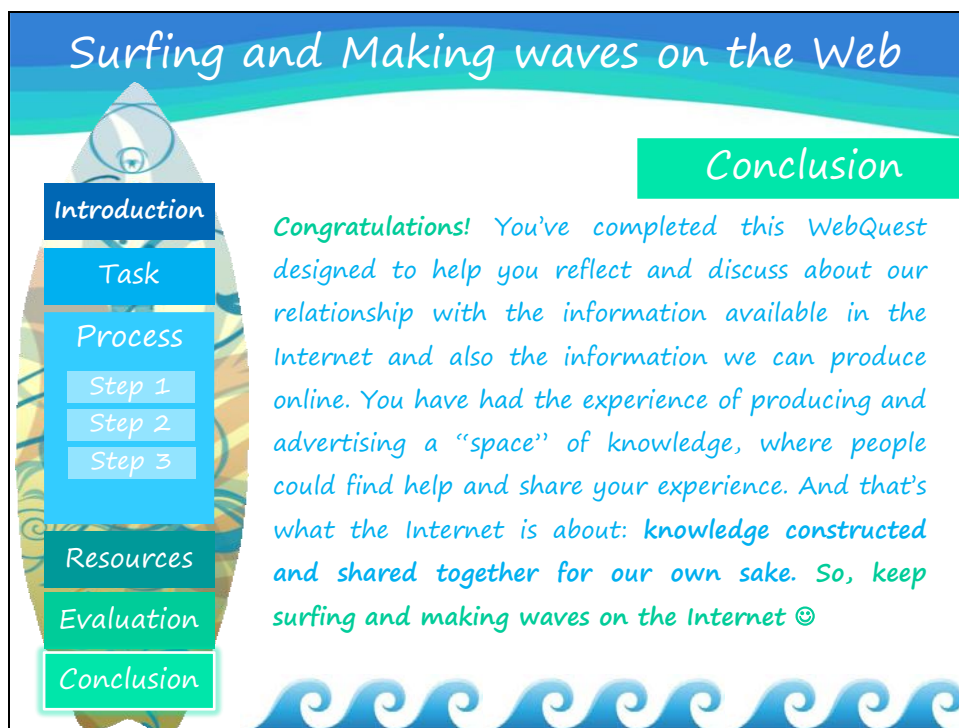


Figura 24: Conclusão WQ “*Surfing and Making waves on the Web*”

Temos da análise acima colocada em conjunto com as ilustrações apresentadas que a WQ “*Surfing and Making waves on the Web*” teve sua elaboração pautada pelo modelo ideal proposto por Dodge (1995, 2001) e que seus componentes estão de acordo com grande parte das recomendações de qualidade sugeridas por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012).

Entendemos que a WQ “*Surfing and Making waves on the Web*” se encaixa na noção de aprendizagem significativa e situada na medida em que envolve o aprendiz em uma atividade que o faz refletir sobre o uso crítica e consciente de uma ferramenta que hoje está tão presente na vida cotidiana de todos nós, que é a internet. Tratando da questão do letramento digital crítico esta WQ joga luz sob a questão da validade das informações disponíveis no “oceano” da internet e destaca a importância do empoderamento do sujeito com relação a esta poderosa ferramenta. Nessa WQ o trabalho dos alunos é todo tempo desenvolvido em e pelos grupos o que propicia a colaboração e a cooperação bem como favorece a interação e a mediação, oportunizando a construção de conhecimento relevante não apenas para o sujeito ou para seu grupo, mas para a sociedade em geral (com a construção do *blog* ou da página, por exemplo). As interações entre os alunos, professor e tecnologias são a base dos processos de mediação que ocorrem nesta WQ como podemos constatar, por exemplo,

na importância do auxílio do professor para o entendimento da perspectiva crítica das atividades ou no uso das tecnologias para a elaboração dos *blogs* ou páginas, apenas para citar alguns exemplos. Também nessa WQ a língua adicional funciona como um importante instrumento de mediação na medida em que as interações entre os participantes e entre os mesmo as tecnologias são feitas por meio do inglês. O mesmo acontece no processo de elaboração dos produtos esperados para cada etapa do **Processo** e assim podemos dizer que a língua adicional é essencial para a construção do conhecimento almejado nessa WQ.

A proposição de um ciclo de tarefas e a abordagem da língua adicional por meio de conteúdos diversos fazem desta WQ uma ferramenta pedagógica possível e condizente tanto com o EBT com o CLIL. Nessa WQ, os alunos tem a possibilidade de perceber a língua adicional como um meio para a construção e discussão de conteúdos que são relevantes para suas práticas sociais cotidianas e o faz durante a solução de tarefas que trazem um resultado tangível e útil não somente para eles, mas também para outros a sua volta.

A WQ “*Surfing and Making waves on the Web*” promove o letramento digital crítico do aprendiz na medida em que trata este assunto de forma direta e prática, levando o aluno a percepções que não se tem usualmente no uso das tecnologias. Quanto ao desenvolvimento de competência comunicativa do aprendiz na língua adicional esta WQ se preocupa em envolvê-lo em tarefas que desenvolvam suas habilidades e competências de forma integrada promovendo a interação na e com a língua adicional em todo o percurso da execução das tarefas propostas. Dessa forma, o aprendiz tem a oportunidade de manipular a língua adicional de forma comunicativa e pragmática. Esta interação na e com a língua-alvo acontece, por exemplo, quando durante a execução das tarefas o aluno usa seu conhecimento nesta língua para ler (por exemplo, quando busca *websites* no passo um do **Processo**), falar (por exemplo, na apresentação oral em grupo proposta no primeiro passo do **Processo**) e escrever (por exemplo, na elaboração de conteúdo das páginas e *blogs* no passo dois do **Processo**) e também para ser comunicar com seus colegas e com o professor (o que ocorre a todo o momento e também nos espaços de interação criados pelos próprios alunos).

4.4 DISCUSSÃO

Durante a análise de necessidades dos alunos, um de nossos objetivos específicos era elencar as principais necessidades da ensinagem de inglês no século XXI a partir de dados reportados na literatura. A revisão bibliográfica realizada nos permitiu tecer considerações que enfatizaram a relevância e a necessidade de maior investimento com relação ao letramento digital crítico e o desenvolvimento de competência comunicativa dos aprendizes de inglês da atualidade e mais ainda, nos chamou a atenção para imposição de se relacionar o ensino da língua adicional às vivências e práticas sociais e à formação cidadã do indivíduo.

Com vistas a alcançar o outro objetivo específico que tínhamos para a primeira fase desse trabalho, qual seja, analisar qualitativamente as WQs disponíveis *online* para a ensinagem de inglês, nos dedicamos a analisar qualitativamente as WQ disponíveis no principal sítio brasileiro dedicado à metodologia *WebQuest* e os resultados apontaram para a escassez de WQs que abordam significativamente os aspectos do letramento digital crítico e da competência comunicativa na língua adicional. Com relação ao letramento digital crítico, a análise das WQs disponíveis *online* mostra que boa parte delas utiliza as tecnologias superficialmente, para práticas que poderiam ser facilmente realizadas em meios e com recursos *offline* e algumas das WQs sequer mencionam a internet como fonte de pesquisa ou sugerem algum recurso. No que tange à competência comunicativa na língua adicional, se percebe na análise das WQs uma tendência na mesma direção já que há pouquíssima exigência em relação ao uso da língua adicional em grande parte das WQs analisadas e uma abordagem bastante estrutural ou pouco comunicativa da mesma.

Os dados coletados na análise de necessidades fomentaram e sustentaram o principal objetivo específico deste estudo de propor, analisar e validar três *WebQuests* para a ensinagem de inglês que visam o letramento digital crítico e o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz na língua adicional. As análises das WQs elaboradas as validam sob o ponto de vista teórico, pois mostram que elas constituem ferramentas que vão ao encontro da proposta do modelo WQ de Dodge (1995, 2001) e das recomendações de qualidade sugeridas por Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012) bem como estão ancoradas na teoria sócio-construtivista e do ensino situado e nos princípios metodológicos da EBT, estabelecendo ciclos de tarefas e do CLIL tratando a língua adicional por intermédio de conteúdos para efetivamente promover o letramento digital crítico e a competência comunicativa na língua adicional.

5 CONCLUSÃO

O histórico do ensino de inglês como língua adicional revela o quão evidentes e relevantes têm sido as tecnologias e as metodologias em seus contextos de ensinagem. Em uma visão macro, pudemos constatar um movimento pendular das metodologias que depois evoluiu para a ideia de hibridismo metodológico focalizado nas necessidades dos aprendizes. Também percebemos que o uso das tecnologias nas metodologias de ensinagem de inglês foram se modificando e que o aprendiz, ao longo do tempo, tem se tornado cada vez mais autônomo na busca e construção de conhecimentos nessa língua, processo esse que, sem dúvida, é cada vez mais impulsionado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Este trabalho buscou refletir, de maneira geral, sobre o papel das tecnologias na ensinagem de inglês mostrando como elas têm sido indissociáveis da ensinagem dessa língua ao longo da história. O estudo também trouxe uma reflexão relevante sobre o papel da tecnologia no ensino de inglês do século XXI propondo uma nova perspectiva para lidar com essas duas linguagens (tecnologia e inglês) tão indispensáveis para nossa atuação e sobrevivência no mundo social, que também é digital (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013).

A fim de refletir sobre o papel da tecnologia e da metodologia na ensinagem de inglês do século XXI, este estudo foi dividido em três fases, quais sejam, a análise de necessidades, a elaboração de três WQs com base nas necessidades identificadas e a análise das WQs propostas com base em um rubrica elaborada a partir da teoria que embasou a sua elaboração. Essa divisão auxiliou na constituição de um círculo analítico que possibilitou a construção de materiais para a ensinagem de inglês validados teoricamente e que consideramos relevantes e compatíveis com as necessidades da ensinagem de inglês do século XXI. Mais, pensamos que as WQs propostas podem representar uma importante contribuição para sanar a lacuna identificada correlação à falta de ferramentas desse tipo.

As análises das WQs elaboradas nos levam a concluir que as *WebQuests* “*English and Citizenship*”, “*How intelligent can we be together?*” e “*Surfing and Making waves on the Web*” são de fato materiais de ensinagem que fogem do enfoque tradicional conteudista historicamente voltado para o ensino de vocabulário e gramática na língua alvo, extrapolando os objetivos linguísticos para alcançar também objetivos sociais e culturais da ensinagem de inglês como língua adicional, na medida em que

trabalham paralelamente (e intencionalmente, por entender que ambos se complementam) o desenvolvimento da competência comunicativa e do letramento digital e crítico do indivíduo, contribuindo assim para a sua formação cidadã e colaborando para a “inclusão” do aprendiz no mundo social e digital.

Entendemos que a elaboração, análise e validação teórica das três *WebQuests* propostas contribui para a educação em geral e para a área de ensinagem de inglês especificamente ao propor ferramentas pedagógicas teoricamente validadas e informadas que promovam o letramento digital crítico e o desenvolvimento da competência comunicativa na língua adicional do aprendiz fornecendo instrumentos para participar e agir local e globalmente por meio da língua adicional e das tecnologias.

Entendemos que este estudo também fornece uma relevante contribuição para a área de *WebQuests* na medida em que elabora uma matriz para a análise de WQs quanto à sua abordagem e aos aspectos do letramento digital e da competência comunicativa além, de propor uma rubrica para a análise e validação teórica de WQs. Acreditamos que estes instrumentos devam ser replicados em outros estudos a fim de ajudar na expansão e aprofundamento da pesquisa nesta área de estudos contribuindo assim não só para essa área da ciência, mas também para a formação de professores que poderão, a partir dessas análises, tomar decisões informadas.

Este estudo sofreu uma limitação que, ao mesmo tempo, constitui sua principal sugestão de estudos futuros: a não pilotagem das WQs elaboradas com subsídios empíricos para validar a proposta teoricamente validada. Inobstante tal limitação, entendemos que este estudo representa uma importante contribuição para as áreas de educação, formação de professores, tecnologias na educação, linguística aplicada e ensino aprendizagem de línguas adicionais e convidamos professores, pesquisadores e entusiastas do século XXI em geral a testar nossa proposta empiricamente.

REFERÊNCIAS

- ABAR, C.A.A.P.; BARBOSA, L.M. *WebQuest, um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da Internet*. São Paulo: Avercamp, 2008.
- ALMEIDA, L.H.T. Aprendizagens e tecnologias contemporâneas: um novo modo de ser e aprender. *Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA*, Volume 3, Número 2, p.37-52, 2010.
- ARAÚJO, V. D. L.; GLOTZ, R. E. O. O Letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. *Revista Paidéi@*, UNIMES VIRTUAL, Volume 2, número 1, jun, 2009. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>> Acesso em: 01 Ago. 2013.
- BALADELI, A. P; FERREIRA, A. J. Os letramentos digitais e sua interface com o ensino de línguas: empoderamento e cidadania na Web. In: Congresso anual da ABRAPUI, 3, 2012, Florianópolis. *Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. Florianópolis, 2012.
- BARATO, J. N. Um jeito novo, simples e moderno de educar. Entrevista a revista eletrônica Senac *Online*. 2002. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20070912194158/http://webquest.futuro.usp.br/index.html>. Acesso em: 20 de maio de 2014.
- BARATO, J. N. *A Alma da Webquest*. São Paulo. 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/20959608/A-Alma-Da-Webquest-Jarbas-Novellino>. Acesso em: 13 de abril de 2014.
- BARATO, J.N. *Webgincana*. 2005. Disponível em: <http://jarbas.wordpress.com/037-webgincanas-um-artigo/>. Acesso em: 02 de maio de 2014.
- BARROS, G. C. *Tessituras em rede: possibilidades de interação e pesquisa a partir de webquests de álgebra*. Curitiba: UFPR, 2009. Dissertação (Mestrado).
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (Orgs.). *Situated Literacies*. London: Routledge, 2000.
- BORGES, E.F.V.; PAIVA, V.L.M.O. Por uma abordagem complexa do ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*: Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez, 2011.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. *Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de WebQuests em Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2011.

- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. M. P. The conception of a rubric to evaluate educational portals on the web. In: *Proceedings of International Technology Education and Development Conference Valencia*, 2008a.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. M. P. Um Estudo com Autores de WebQuests em Língua Portuguesa: avaliação do processo de concepção, utilização e resultados obtidos. In: *IX Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, Caracas. Rede Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), 2008b.
- BRAHIM, A. C. S. M. Pedagogia Crítica, Letramento Crítico e Leitura Crítica. In: *Revista X*, vol.1. Curitiba: UFPR, 2007.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman, 2001.
- BROWN, H. D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge. p. 9-18. 2002.
- BRUNS, A. Towards Prodsusage: Futures for User-Led Content Production. In SUDWEEKS, F; HRACHOVEC, H.; ESS, C. (Eds.) *Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology 2006*, pages pp. 275-284, Tartu, Estonia. 2006.
- CHURCHES, A. *Bloom's Digital Taxonomy*. 2009. Disponível em: <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom's+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>.
- DIAS, R. Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. In: MENEZES, V.L. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 359-394.
- DODGE, B. *Some Thoughts about WebQuests*. 1995. Disponível em: http://WebQuest.sdsu.edu/about_WebQuests.html. Acesso em: 10 de maio de 2014.
- DODGE, B. *Active Learning in the World Wide Web*. 1996. Disponível em <http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Active/ActiveLearning.html>. Acesso em: 13 de abril de 2014.
- DODGE, B. *Building Blocks of a WebQuest*. 1997. Disponível em: <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>. Acesso em: 01 de maio de 2014.

- DODGE, B. *Creating a Rubric for a Given Task*. 1999. Disponível em: <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/rubrics/rubrics.html>. Acesso em: 13 de abril de 2014.
- DODGE, B. *FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest*. *Learning & Leading with Technology*, May, 28 (8), 2001 Disponível em: <http://www.iste.org/LL/28/8/index.cfm>.
- DODGE, B. *WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks*. 2002. Disponível em: <http://edweb.sdsu.edu/WebQuest/taskonomy.html>.
- DORNYEI, Z. *Research methods in applied linguistic: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press. 2007.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), p. 421 – 431, 2010.
- FERNÁNDEZ FONTECHA, A. The CLILQuest: A Type of Language WebQuest for Content and Language Integrated Learning (CLIL). *CORELL: Computer Resources for Language Learning* 3, 45-64, 2010.
- FINARDI, K. Technology and l2 learning: hybridizing the curriculum. In: III Congresso Internacional Abrapui, 2012, Florianópolis. *Language and Literature in the Age of Technology - Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. Universidade Federal de Santa Catarina. BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Orgs). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. v. 1. p. 1-8.
- FINARDI, K.; FERRARI, L. Reflecting on the English(es) taught in Brazil. *Crop (FFLCH/USP)*, v. 13, p. 205-214, 2008.
- FINARDI, K.; PREBIANCA, G; MOMM, C. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Revista Cadernos do IL*, vol. 46, 2013. p. 193-208.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Internet tools in the design of a task cycle for L2 teaching. *Revista Contextos Linguísticos*, v. 7, p. 273-291, 2013
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Revista Desterros*, número 66, 2014.

- FINARDI, K. R.; PORCINO, M.C. Ensino de Inglês e Letramento Digital crítico: uma proposta de WebQuest. Artigo submetido à Revista Linguagem e Ensino em 07/04/2014. No prelo.
- FRANCO, C. P. A tecnologia no ensino de línguas: do século XVI ao XXI. *Letra Magna*, v. 06, p. 18. 2010.
- FRIEDMAN, T. *O Mundo é Plano: Uma Breve História do Século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2005.
- FUKUDA, T. T. S. *Webquest uma Proposta de Aprendizagem Cooperativa*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- GAMA, M. C. S. S. A Teoria das Inteligências Múltiplas ou a descoberta das diferenças. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* [online]. 1994, vol.01, n.02, pp. 13-19.
- GARDNER, H. *Frames of mind*. New York, Basic Books Inc., 1985
- GIOVANNA, C. Content and Language Integrated Learning in Higher Education: Learning Content Subjects in English *online*. PORTALINGUA-2013. *Innováció és nemzetközieségiüttműködés a szaknyelvoktatásában és kutatásábancikkék, tanulmányoka hazai szaknyelvoktatásrólés –kutatásról*, p.50-66, 2013.
- GOUVEA, S. A. S. *Novos Caminhos para o Ensino e Aprendizagem de Matemática Financeira: construção e aplicação de WebQuest*. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006.
- GRADDOL, D. *English Next: Why global English may mean the end of “English as a foreign language”*. The English Company (UK) Ltd. British Council. pp.132. 2006. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>.
- GUTIERREZ, S. *BlogQuest*. 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/blogquests/2004/11/inditos.htm>. Acesso em: 02 de maio de 2014.
- KELLNER, D. M. Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education. In SNYDER, I. *Silicon literacies: communication, innovation, and education in the electronic age*. London: Routledge, 2002.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B.(org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOENRAAD, A.L.M. ‘LanguageQuest Design and Telecollaboration’. *Teaching English with Technology* 6 (3), 2006.

- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. NewHaven, CT: Yale University Press, 2003.
- KURAMAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- LABORDA, J. G. Using webquests for oral communication in English as a foreign language for Tourism Studies. *Educational Technology & Society*, 12 (1), 258–270, 2009.
- LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and Techno-literacy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. Sidney: Allen & Unwin, 2000.
- LANTOLF, J. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford Press, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: O.U.P., 2000.
- LEÃO, M. B. C.; SOUZA, F.; MOREIRA, A. FlexQuest: literacia da informação e flexibilidade cognitiva. *Indagatio Didactica*. vol. 3(3), p.108-125, 2011.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I.; Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC. p. 211-236, 1988.
- LEFFA, V. J. Teaching English as a multinational language. *The Linguistic Association of Korea Journal*, Seul, Coréia, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.
- LEFFA, V. J. Aprendizagens de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat. p. 5-30, 2006.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. IN: LEFFA, V. J. (Orgs) *Produção de materiais de ensino*. Pelotas: Educat. P. 15 – 41, 2008.
- LEFFA, V. J. Se mundo o mundo muda: Ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio* (UNISINOS), v. 7, n.1, p. 24-29, jan/abr., 2009.
- LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.20, n.2, p.389-411, jul./dez., 2012.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1993.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LYRIO, A. L. L. Ensino comunicativo e Foco na Forma (FonF). *Litterae - Perspectivas do ensino de línguas e literaturas* -, v. 1, n 1, p. 22-47, 2012.

- MARCH, T. The Learning Power of WebQuests. *Educational Leadership*. December 2003 - January 2004. Vol. 61 n°4, 2003. Disponível em: http://tommark.com/writings/wq_power.php. Acesso em: 13 de abril de 2014.
- MARINHO, S. P. P. WebQuest - um uso inteligente da Internet na escola. *Caderno do Professor*, n.7, 2001. p.55-64.
- MARZANO, R. J. *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 1992.
- MARZARI, G. Q. Understanding digital literacy practices in the teaching and learning of English as a Foreign Language. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R.. (Org.). *Aprendizagem de Línguas - a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade*. 1ed.Pelotas: Educat, 2012, v. 1, p. 55-81.
- MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI. *Revista X*, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. Editora Cultrix. 408pps.1969.
- MERCADO, L. P. L.; VIANA, M. A. P. Formação de professores para aprendizagem na internet: Webquest como investigação orientada. In: XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2003, Aracajú - SE. *Anais do EPENN do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. Aracajú - SE, v. 1. p. 501-501, 2003.
- NICOLAIDES, C.; TÍLIO, R. Políticas de Ensino e Aprendizagem de línguas adicionais no contexto Brasileiro: O caminho trilhado pela ALAB. In NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.285-306
- O'REILLY, T. *What is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software*. 2005. Disponível em: <http://www.oreilynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2014.
- PAIVA, V.L.M.O. A www e o ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 1, n.1, 2001.p.93-116
- PAIVA, V.L.M.O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. No prelo. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>

- PAIVA, R. A.; PADILHA, M. A. S. P. A. WebQuest e a taxonomia digital de Bloom como uma nova coreografia didática para a educação *online*. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia*. R. B. E. C. T., vol 5, núm 1, jan./abr. 2012.
- PANITZ, T. *A definition of collaborative vs cooperative learning*, 1996. Disponível em: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html> .Acesso em: 06 de maio de 2014.
- PORCINO, M. C.; FINARDI, K. R. A tensão entre a acurácia e a fluência na fala em L2: evidências de tarefas comunicativas. *The Specialist* (PUCSP), v. 33, p. 25-44, 2012
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, vol. 9, n. 5, Oct., 2001.
- PRENSKY, M. Homo sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. In *Innovate*, 2009, vol.5, n.3. Disponível em: http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue3/H._Sapiens_Digital__From_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_to_Digital_Wisdom.pdf >. Acesso em: 20 de novembro de 2014
- 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: 02 de maio de 2014.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SANTOS, C.G. *Webquest no ensino e aprendizagem do Inglês*. 2012. 115p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.
- SANTOS, C.G. Reflexões acerca do Ensino Baseado em Tarefas como aporte teórico para a metodologia Webquest. *Revista Contextos Linguísticos*, v. 7, p. 62-78, 2013.
- SAVILLE-TROIKE, M. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 2006.
- SCHMIDT, E.; COHEN, J. *A nova era digital: como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios*. Tradução Ana Beatriz Rodrigues, Rogério Durst. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.
- SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press. 1998

- SYNDER, I. Communication, Imagination, Critique – Literacy Education for the Electronic Age. In SNYDER, I. *Silicon literacies: communication, innovation, and education in the electronic age*. London: Routledge, 2002.
- SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.81, 2002.
- SOARES, W.C.S. *A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem – UFRN. Natal, 2012.
- STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issue in comparative education, teachers college*. Columbia University. May, 12, p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>. Acesso em 31 Ago. 2013.
- STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In SEIDHOLFER, G.C.B. (Ed.) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press. 1995.
- VERAS, U. M. C; LEÃO, M. B. C. O modelo de WebQuest modificado. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 43/3, 25 jun. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1782v2Caves.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2014.
- VENTURA, P. C. S. 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. *A formação social da mente*. Trad. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WARSCHAUER, M. Social capital and access. *Universal Access in the Information Society*, 2. 2003.
- WARSCHAUER, M. Of digital divides and social multipliers: Combining language and technology for human development. *Information and communication technologies in the teaching and learning of foreign languages: State of the art, needs and perspectives*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies, 2004.
- XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

APÊNDICE A – MATRIZ DE ANÁLISE DAS WQS DISPONÍVEIS *ONLINE*

Letramento Digital		Competência Comunicativa na Língua adicional	
1	A WQ sugere o uso da internet como um dos suportes para a pesquisa proposta sem disponibilizar nenhuma fonte específica. Trabalha com recursos tecnológicos <i>off-line</i> preferencialmente.	1	A WQ é apresentada na língua materna e aborda a língua adicional em uma perspectiva estrutural ou pouco comunicativa, não exigindo do aprendiz o uso da língua-alvo nem para a pesquisa, nem para a apresentação de seus produtos.
2	A WQ recomenda o uso da internet para a realização de pesquisa e sugere endereços eletrônicos válidos. Trabalha com recursos tecnológicos <i>off-line</i> preferencialmente.	2	A WQ é apresentada na língua materna ou adicional, aborda a língua adicional em uma perspectiva pouco comunicativa e exige parcialmente do aprendiz o uso da língua adicional para a pesquisa, sua apresentação ou para a produção de produtos.
3	A WQ requer não só o uso da internet para a realização de pesquisa, mas também o uso de ferramentas tecnológicas <i>online</i> e <i>off-line</i> para a apresentação da mesma (por exemplo, <i>Power Point</i> e e-mail).	3	A WQ é apresentada na língua materna ou adicional e aborda a LA em uma perspectiva comunicativa, porém é focalizada em apenas uma ou duas das habilidades (fala, escrita, leitura ou audição) na língua adicional. A WQ requer do aprendiz o uso da língua adicional na pesquisa, na sua apresentação e na construção do produto.
4	A WQ demanda o uso da internet para a realização de pesquisa, propõe o uso de ferramentas tecnológicas <i>off-line</i> (por exemplo, <i>Power Point</i>) e/ou <i>online</i> (por exemplo, <i>sites</i> de redes sociais, <i>sites</i> de criação de <i>blog</i>) na produção de seus produtos e, em alguns casos, incentiva a publicação deles na internet ou fora dela.	4	A WQ é apresentada na língua materna ou adicional e aborda a LA em uma perspectiva comunicativa trabalhando aspectos estruturais e pragmáticos e as quatro habilidades na língua adicional, de forma integrada e comunicativa. A WQ requer do aprendiz o uso da língua adicional na pesquisa, apresentação e no produto final.
5	A WQ demanda o uso da internet para a realização da pesquisa, propõe o uso de ferramentas tecnológicas <i>off-line</i> (por exemplo, <i>Power Point</i>) e/ou <i>online</i> (por exemplo, <i>sites</i> de redes sociais, <i>sites</i> de criação de <i>blog</i>), incentiva a publicação deles na internet ou fora dela e orienta, de forma explícita, o uso reflexivo e consciente das tecnologias.	5	A WQ é apresentada na língua adicional e a aborda em uma perspectiva comunicativa, trabalhando aspectos estruturais e pragmáticos e as quatro habilidades na língua adicional, de forma integrada e comunicativa. A WQ exige do aprendiz o uso da língua-alvo em diferentes situações comunicativas que se assemelham ao uso real da língua adicional.

APÊNDICE B – LEGENDA DE INFORMAÇÕES ADICIONAIS SOBRE AS WQS DISPONÍVEIS *ONLINE* ANALISADAS

Tipo de WQ	
Sigla/Referência	Significado
(C)	Curta
(L)	Longa
Habilidades /Aspectos da língua inglesa trabalhadas na WQ	
Sigla/Referência	Significado
L	Leitura
E	Escrita
O	Oralidade
A	Audição
T	Tradução
G	Gramática
Voc	Vocabulário
Pron	Pronúncia
Ort	Ortografia
Outros aspectos referentes à abordagem e ao foco do Letramento digital e da Competência Comunicativa na Língua Adicional	
Sigla/Referência	Significado
*	Não há uma orientação clara de que o inglês deve ser utilizado na pesquisa ou na apresentação e construção do produto.
*	Não há nenhuma indicação de <i>website</i> ou recurso <i>online</i> indicado na WQ e nenhuma menção ao termo internet em seu texto. Entende-se a própria WQ como recurso tecnológico.
*	Não há nenhuma indicação de <i>website</i> ou recurso <i>online</i> , mas há uma menção direta à internet ou aos seus recursos como instrumentos de pesquisa e/ou produção do produto final.
*	Entende-se que o aluno deverá utilizar a língua-alvo na pesquisa, pois os <i>websites</i> sugeridos encontram-se na língua-alvo, porém não

	há nenhuma indicação clara de que a língua-alvo será utilizada na apresentação/elaboração do produto.
*	O uso da língua-alvo é bastante pontual, com foco mais instrumental e/ou estrutural.
*	Os <i>websites</i> sugeridos não têm relação direta com o tema da pesquisa, porém podem ajudar na realização da tarefa.
*	Os <i>links</i> para os <i>websites</i> sugeridos não estão visíveis ou não funcionam.

APÊNDICE C – RUBRICA DE ANÁLISE E VALIDAÇÃO DAS WQS ELABORADAS

Organização, <i>layout</i> , estrutura e conteúdos da WQ	
Sugestões de elaboração de WQs de Dodge (1995, 2001)	
<p>➤ (1) A <i>WebQuest</i> está organizada em “blocos construtores” ou componentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Quais são os blocos construtores da WQ?</i> ▪ <i>De que forma os blocos construtores estão organizados?</i> 	
<p>➤ (2) Toda ou maior parte da informação necessária para a execução das tarefas se encontra disponível na internet.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Que recursos tecnológicos são necessários para a execução da tarefa?</i> ▪ <i>Quais websites são sugeridos ao longo da WQ? Por quê?</i> 	
<p>➤ (3) Cada bloco construtor da WQ contempla seus respectivos objetivos.</p>	
<p>➤ (4) A tarefa constitui o principal elemento da WQ, sendo motivadora e desafiadora para o aprendiz.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Em que sentido a tarefa é motivadora e desafiadora para o aprendiz?</i> 	
<p>➤ (5) A WQ é composta por vários tipos de tarefa, desenvolvendo e requisitando diferentes domínios cognitivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Que tipos de tarefas compõem a WQ? Por quê?</i> 	
<p>➤ (6) O tipo de WQ escolhida é condizente com os objetivos e com o tempo disponível.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Que tipo de WQ foi escolhido? Por quê?</i> 	
<p>➤ (7) A WQ auxilia os aprendizes a encontrar <i>websites</i> relevantes para o cumprimento da tarefa.</p>	
<p>➤ (8) A WQ organiza os aprendizes, os recursos e as etapas do trabalho em grupo de forma clara.</p>	
<p>➤ (9) A WQ desafia os participantes a pensar criticamente.</p>	

➤ (10) A WQ depende do uso da internet e das tecnologias de tal modo que não poderia ser realizada apenas com recursos <i>off-line</i> ou tecnologias rudimentares.	
➤ (11) A tarefa da WQ motiva e cria expectativas positivas nos aprendizes participantes.	
Recomendações de qualidade de Bottentuit Junior e Coutinho (2008a, 2012)	
➤ (12) A Home Page ou Capa contém, de forma visível, o título, o público-alvo, a data de concepção e da última atualização, bem como as informações e o contato do autor e também o tipo da WQ e sua duração.	
➤ (13) A Introdução é motivadora e desafiadora, tanto no sentido temático quanto no cognitivo, considera o conhecimento prévio do aluno e sugere de que forma a temática será tratada ao longo da WQ.	
➤ (14) A Tarefa é executável, interessante e estimulante. Ela está bem organizada e estruturada e seu objetivo (produto esperado) está bastante claro.	
➤ (15) O Processo estimula a formação de grupos e indica as fases e etapas que os alunos devem percorrer para concluir a tarefa. Ele fornece o maior número de informações possíveis para a execução da tarefa.	
➤ (16) Os Recursos e fontes estão disponíveis na <i>Web</i> , os <i>hiperlinks</i> estão ativos e as hiperligações estão acompanhadas de descrição. Os recursos disponibilizados são adequados e suficientes para a conclusão da tarefa.	
➤ (17) A Avaliação informa os critérios e como o trabalho dos alunos será avaliado, indicando parâmetros qualitativos e quantitativos.	
➤ (18) A Conclusão resume todo o trabalho realizado, indica o encerramento da atividade e incentiva, dando pistas, a continuação da pesquisa ou a realização de novas pesquisas.	
➤ (19) As Ajudas aos alunos e professores fornecem informações que permitem a replicação da ferramenta em diversos contextos.	

➤ (20) O <i>menu</i> da WQ está sempre visível e acessível e permite fácil navegação dentro da ferramenta.	
➤ (21) As fontes utilizadas na WQ são sem serifa e/ou não dificultam a leitura.	
➤ (22) A cor do plano de fundo da WQ contrasta com a cor da fonte utilizada, permitindo que a leitura seja realizada sem problemas.	
➤ (23) A WQ se diferencia de uma folha de exercício on-line ou de um <i>WebExercise</i> porque propõe tarefas vão além de atividades simples de copiar e colar, fazer um cartaz, responder a perguntas, fazer desenhos, pesquisar sobre um assunto e imprimir, por exemplo.	
Embasamento teórico	
Teoria sócio-construtivista	
➤ (24) A mediação e a colaboração entre os pares têm papel central na dinâmica da <i>WebQuest</i> . <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Quais são as possibilidades de mediação proporcionadas por esta WQ? De que forma(s) as interações são incentivadas e favorecidas?</i> ▪ <i>De que forma(s) as tarefas propostas nesta WQ requerem/garantem a colaboração e a cooperação entre os pares?</i> ▪ <i>Como a interação, a colaboração e a cooperação contribuem para que os objetivos desta WQ sejam alcançados?</i> 	
➤ (25) As tarefas propostas na <i>WebQuest</i> trabalham as Zonas de Desenvolvimento Proximal. <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Em que sentido as tarefas propostas nesta WQ são desafiadoras e motivadoras?</i> ▪ <i>Qual a relação entre autonomia e colaboração nas tarefas propostas nesta WQ?</i> 	
➤ (26) O processo de progressão do nível real para o nível potencial de desenvolvimento é apoiado por estruturas de andaime. <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Que elementos oferecem suporte e condição para a construção do conhecimento?</i> ▪ <i>De que forma(s) cada um dos suportes contribui para a construção do conhecimento?</i> 	
Ensino Baseado em Tarefas (EBT) e Ciclo de Tarefas	
➤ (27) Na WQ, o ensino-aprendizagem da língua-alvo acontece por meio da execução de tarefas. <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Qual o objetivo de cada uma das tarefas propostas?</i> 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Que aspectos da língua-alvo são trabalhados nas tarefas?</i> ▪ <i>De que forma a execução das tarefas exige/oportuniza o uso/a aprendizagem da língua adicional?</i> 	
<p>➤ (28) Na WQ, as tarefas são encadeadas em um ciclo, que se compõe de três fases: pré-tarefa; tarefa e pós-tarefa (SKEHAN, 1998).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Como está estabelecido o encadeamento das tarefas?</i> ▪ <i>De que forma cada estágio do ciclo de tarefas contempla os objetivos estabelecidos por Skehan (1998)?</i> 	
Ensino por meio de conteúdos diversos (CLIL)	
<p>➤ (29) O ensino da língua-alvo, na WQ, ocorre indiretamente por meio da abordagem dessa a partir de assuntos diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Que temáticas e assuntos são abordados na WQ? Por quê?</i> ▪ <i>De que forma estas temática e assuntos podem ajudar na aprendizagem da língua adicional?</i> 	
Objetivos	
Competência Comunicativa	
<p>➤ (30) A <i>WebQuest</i> enfatiza os aspectos comunicativos da língua adicional.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Quais são os aspectos e habilidades da língua adicional abordados e focados pela WQ?</i> 	
<p>➤ (31) A WQ trabalha as habilidades na língua adicional de forma integrada e direcionada para o uso comunicativo.</p>	
<p>➤ (32) A WQ aborda diferentes situações de comunicação que exigem tanto competências linguísticas quanto pragmáticas do falante.</p>	
Letramento digital crítico	
<p>➤ (33) A WQ auxilia no desenvolvimento de consciência crítica com relação às tecnologias e seus usos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>De que forma(s) essa consciência crítica é tratada na WQ?</i> ▪ <i>Como as tarefas direcionam o aprendiz para o uso consciente e crítico das tecnologias?</i> 	

<p>➤ (34) A WQ estimula o acesso amplo (WARSHAUER, 2003) à informação, à língua adicional e às tecnologias.</p>	
<p>➤ (35) A WQ estimula a “agência” do indivíduo e desenvolve a noção de cidadania consciente e crítica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>De que forma(s) as tarefas estimulam a agência do indivíduo?</i> ▪ <i>Como é tratada a noção de cidadania consciente e crítica na WQ?</i> 	
<p>➤ (36) A WQ envolve o aprendiz em práticas sociais e considera suas vivências e sua visão de mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Quais são as práticas sociais simuladas/reproduzidas na WQ?</i> ▪ <i>De que forma(s) a WQ considera as vivências e a visão de mundo do aprendiz?</i> 	

APÊNDICE D – RESULTADO DA ANÁLISE DE WQS DISPONÍVEIS ONLINE

Título da WQ (Tipo de WQ) <i>Língua em que é apresentada</i>	Público-Alvo	Conteúdo/ Objetivo	Abordagem/Foco	
			<i>Letramento Digital</i>	<i>Competência Comunicativa na Língua adicional (Habilidades/Aspectos da língua inglesa trabalhadas na WQ)</i>
Global Warming (Gênero textual em inglês) (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Aquecimento global e gênero textual informativo/ Desenvolver estratégias de leitura e compreender textos jornalísticos em inglês	2	2* L
A importância da Língua Inglesa no mundo globalizado (C) <i>Português</i>	Ensino superior	A importância da língua inglesa no mundo globalizado e estrangeirismos/ Identificar estrangeirismos oriundos da língua inglesa incorporados à língua portuguesa e produzir texto na língua materna	2	2* Voc
Magic words :) (C) <i>Português</i>	Ensino fundamental	Linguagem de sala de aula/ Associar expressões da linguagem da sala de aula a ilustrações	1	2* Voc
A história dos EUA	Ensino médio	Fatos históricos relacionados aos Estados Unidos/ Produção de cartaz	2	3

(C) <i>Português</i>		e apresentação		E/O
A história da Inglaterra (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Fatos históricos relacionados à Inglaterra/ Produção de cartaz e apresentação	2	3 E/O
A importância da Língua Inglesa no mundo globalizado (C) <i>Português</i>	Ensino médio	A importância da língua inglesa no mundo globalizado e estrangeirismos/ Identificar estrangeirismos oriundos da língua inglesa incorporados à língua portuguesa e produzir um dicionário e um texto na língua materna	2	1
A influência da Língua Inglesa em nossa cultura (C) <i>Português</i>	Ensino superior	Estrangeirismos oriundos da língua inglesa/ Produzir texto dissertativo na língua materna sobre a influência do idioma Inglês no vocabulário do Português	2	1*
A influência do Inglês na campanha publicitária (L) <i>Português</i>	8º ano do ensino fundamental	Estrangeirismos e empréstimos linguísticos no contexto publicitário/ Pesquisar sobre o tema estrangeirismo, fotografar fachadas, entrevistar donos de loja e produzir uma “campanha” publicitária,	4	3

		comentar campanhas dos colegas		
A Língua Inglesa e a Cidadania Global (L) <i>Português</i>	8º ano do ensino fundamental	Filme Crepúsculo e o gênero textual sinopse/ Produzir uma vídeo-narrativa e enviar aos colegas por e-mail	4	4
A Língua Inglesa e a Cidadania Global (C) <i>Português</i>	8º ano do ensino fundamental	Músicas em inglês e o canto como estratégia de melhoria da pronúncia/ Produzir um videoclipe de uma música em inglês, justificar a escolha da música e criar um glossário da música	1*	2 Pron/T
Língua Inglesa e os Jogos Olímpicos (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Jogos Olímpicos de Londres/ Buscar textos e imagens relacionados ao tema e produzir uma apresentação em <i>Power Point</i> e um cartaz	3	1*
Ações (C) <i>Português</i>	Ensino fundamental	Verbos mais utilizados em sala de aula/ Produzir apresentação em <i>Power Point</i> associando os verbos a ilustrações	1*	2* Voc
Acre: vale a pena conhecer! (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Atrações turísticas do Acre/ Produzir um vídeo e um folder e fazer uma postagem no blog da turma	4	1*

Adjetivos (C) <i>Português</i>	7º ano do ensino fundamental	Adjetivos/ Associar os adjetivos à ilustrações e elaborar apresentação no <i>Power Point</i>	3	2* G/Voc
Análise textual (C) <i>Português/ Inglês</i>	Ensino médio	Análise do livro “Um amor para recordar”/ Aprimorar a leitura e a interpretação de textos na língua inglesa e produzir uma resenha	1*	3 L/E
Anglicanismo? (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Anglicanismos no contexto do vocabulário da informática/ Buscar e conhecer anglicanismos utilizados na área da informática e refletir sobre vocabulários correspondentes na língua portuguesa	1*	2* Voc/T
Animals (C) <i>Português</i>	6º ano do ensino fundamental	Nomes de animais em inglês/ Conhecer vocabulários relacionados a animais e relacioná-los à figuras	2	2* Voc
Animals (C) <i>Português</i>	3º ano do ensino fundamental	Nomes de animais em inglês/ Identificar e pronunciar os nomes dos animais em inglês	1	2* Voc/Pron
Animals in danger	9º ano do ensino	Trailer do filme “Rio” e animais em		

(L) <i>Português</i>	fundamental	extinção/ Refletir sobre a questão da extinção de animais, realizar tarefas sobre vídeo e pesquisar sobre animais em extinção	2	4
Aprenda inglês através do mundo digital (C) <i>Português</i>	Ensino médio	A aprendizagem do inglês através de ferramentas disponíveis online/ Conhecer, testar e avaliar ferramentas on-line que auxiliam a aprendizagem do inglês	3	3
Aprendendo, brincando e cantando (C) <i>Português</i>	6º ano do ensino fundamental	Música e canto como estratégia de aprendizagem do inglês/ Escolher e apresentar uma música em inglês em forma de vídeo e elaborar glossário da música	3	3 A/Pron/T
Aprendendo inglês (C) <i>Português</i>	Todos	Aspectos culturais da língua inglesa/ Ler textos, contos e peças da literatura inglesa e produzir uma apresentação e um texto	1*	1*
Aprendendo inglês através das músicas (C) <i>Português</i>	Ensino fundamental	Música “I still haven’t find what I’m looking for”/ Ouvir a música, completar as lacunas na letra e cantar	1*	2 A/Pron
Apresentar um país de língua	7º ano do ensino	Informações gerais sobre países de língua inglesa/		

oficial inglesa (C) <i>Português</i>	fundamental	Apresentar um país de língua oficial inglesa	1*	1*
Aquisição de vocabulário por meio de Podcast (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Podcast como estratégia de aquisição de vocabulário/ Ouvir um Podcast, conhecer sinônimos de algumas palavras em inglês e em português e produzir uma história em quadrinhos em português	3	2 A/T
Atividade de ingles (C) <i>Português</i>	9º ano do ensino fundamental	Adjetivos e texto “The love letter”/ Elaborar lista de adjetivos em inglês, realizar sua tradução usando a ferramenta Google Tradutor, traduzir o texto “The love letter” disponível on line e reponder pergunta de compreensão do mesmo	3	2* L/T/Voc
Batalha naval (C) <i>Português</i>	8º ano do ensino fundamental	Vocabulário e ortografia/ Disputar um jogo online de vocabulário e ortografia com um colega	3	2 Voc/Ort
Brush up Willian Shakespeare (L) <i>Português</i>	Ensino fundamental	Vida e obra de William Shakespeare/ Pesquisa a vida e a obra do autor, elaborar apresentação e	3	2*

		produzir um trabalho escrito e um curta-metragem inspirado em filmes baseados na obra do autor		L
Bullying (C) <i>Português</i>	9º ano do ensino fundamental	Bullying/ Debater e pesquisar sobre o tema, apresentar seminário e produzir cartazes e murais sobre o tema	1*	4
Bullying (C) <i>Português</i>	9º ano do ensino fundamental	Bullying/ Pesquisar o tema, criar e encenar uma peça teatral que o aborde e refletir sobre as consequências do bullying	2	1*
Celebrations (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Celebrações culturais americanas/ Pesquisar uma das celebrações, investigar informações sobre essa de acordo com perguntas pré-estabelecidas, elaborar trabalho escrito e apresentação	1	2* L/E
Cidadania – What’s is it? (C) <i>Português</i>	6º ano do ensino fundamental	A importância do inglês na formação cidadã e paródia da música “Have you ever seen the rain?"/ Discutir o tema a partir de uma charge e um vídeo-paródia disponíveis online e pesquisar a música “Have you ever	2	2 A/T

		seen the rain?” e sua tradução		
Cidadania direitos e deveres na língua inglesa (C) Português	Ensino superior	Cores da bandeira brasileira e os direitos e deveres do cidadão no Brasil/ Pesquisar o significado das cores da bandeira e o tema cidadania global e produzir uma história em quadrinhos em inglês destacando os direitos e deveres dos cidadãos	2	3 L/E
Cinema na escola (L) Português	Ensino médio	Filmes/ Pesquisar sobre produção cinematográfica, encenar e gravar uma cena de um filme que goste em inglês	3*	4
Citizenship (C) Português	8º ano do ensino fundamental	Pessoas que trabalham na administração e limpeza da escola/ Realizar entrevista com uma pessoa que trabalhe nas dependências da escola e produzir cartaz sobre ela	1*	2 E
Colors (C) Português	6º ano do ensino fundamental	Cores e bandeiras de países/ pesquisar, desenhar e colorir bandeiras de países, indicar as cores das bandeiras em inglês e utilizar o programa de computador “paint”	3	2* Voc
Compreensão de	Ensino médio	Textos jornalísticos em inglês/ Ler		

textos em inglês <i>(C)</i> <i>Português</i>		textos jornalísticos em inglês, utilizar estratégias de leitura trabalhadas em aula (por exemplo, skimming, scanning) e apresentar o que leu oralmente	2	3 L/O
Conhecendo a língua inglesa <i>(C)</i> <i>Português</i>	Ensino médio	Países que falam a língua inglesa, estrangeirismos inseridos na língua portuguesa e músicas com estrangeirismos/ Conhecer os países que falam a língua inglesa com 1ª e 2ª língua, analisar as canções “Samba do approach” e “Internet” e debater o uso de estrangeirismos na língua portuguesa	2	1*
Conhecendo a origem do inglês <i>(C)</i> <i>Português</i>	Ensino médio	A influência do latim e de outras línguas na formação de palavras da língua inglesa/ Pesquisar e conhecer as influências do latim e de outras línguas no inglês, buscar exemplos de palavras com sufixos ou prefixos oriundos do latim, debater perguntas sobre o tema e apresentar resultados da	2	2* G/Voc

		pesquisa oralmente		
Conhecendo outras culturas (C) <i>Português</i>	Ensino superior	Aspectos culturais dos Estados Unidos/ Pesquisar a cultura do EUA, apresentar os resultados da pesquisa para a turma e visitar uma sala de bate-papo com estrangeiros (com auxílio do professor), anotando as expressões mais utilizadas pelos estrangeiros	2	3 L/E
Consumismo (C) <i>Português</i>	Ensino fundamental	Sociedade consumista e os conceitos de cidadania e sustentabilidade/ Pesquisar o tema e escrever um pequeno texto utilizando imagens e dados	1*	2 E
Contos de horror- Edgar Allan Poe (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Vida e obra do autor Edgar Allan Poe e o gênero textual conto de horror/ Pesquisar sobre a vida e a obra do autor Edgar Allan Poe, relembrar as características do gênero conto de horror; ler e traduzir o conto “The black cat”	3	2 L/T
Cultura Americana (C)	Ensino médio	Cultura americana/ Pesquisar sobre a cultura americana e apresentar os		

<i>Português</i>		resultados da pesquisa	2	1
Culture Matters (C) <i>Português</i>	9º ano do ensino fundamental	Celebrações da cultura americana/ Pesquisar o dia, as tradições e as origens de uma celebração da cultura americana (por exemplo, Halloween ou dia da independência) e apresentar resultados da pesquisa	2	2* L
Data comemorati-vas norte-americanas (L) <i>Português</i>	9º ano do ensino fundamental	Datas comemorativas norte-americanas/ Pesquisar e apresentar a origem e curiosidades (comidas e vestes típicas, por exemplo) sobre uma data comemorativa norte-americana e elaborar e apresentar um pequeno teatro que envolva a data pesquisada (um vídeo pode ser gravado e postado no youtube)	5	4
Days of the week! (C) <i>Português</i>	7º ano do ensino fundamental	Os dias da semana em inglês e origem de suas denominações/ Cantar músicas relacionadas ao tema, responder perguntas em inglês sobre o tema e	2	2

		pesquisar e apresentar (em português) a origem da denominação de um dia da semana (website sugerido)		Pron
Describing my invention (C) Português	9º ano do ensino fundamental	Invenções/ Pesquisar sobre uma invenção, apresentar o resultado da pesquisa preenchendo uma ficha descritiva na língua-alvo e ilustrando com imagens antigas e atuais da invenção	2	3 L/E
Describing people (C) Português	Ensino médio	Descrição física de celebridades/ Escolher seis pessoas famosas, solicitar (por meio de entrevistas) que outras pessoas façam a descrição de cada famoso e apresentar a foto e as descrições de cada famoso (como adjetivos em inglês) não se esquecendo de colocar a sua própria opinião	1	2 Voc/O
Describing people (C) Português/ Inglês	8º ano do ensino fundamental	Descrições físicas/ Compreender o vocabulário e a estrutura necessários para a descrição física de pessoas, ler a descrição de dois procurados da	2	2

		justiça e produzir seus retratos falados		G/L
English around the world (C) <i>Português</i>	Ensino médio	A importância de aprender inglês, a cultura, a história e a geografia de países de língua inglesa. Pesquisar e discutir os temas.	1*	1*
English life (C) <i>Português</i>	8º ano do ensino fundamental	Estrangeirismos e empréstimos linguísticos/ Pesquisar estrangeirismos, relacioná-los a ilustrações, produzir cartazes com esses e entrevistar pessoas a respeito de suas opiniões com relação a incorporação de palavras estrangeiras no vocabulário do português	1*	2* Voc
English Literature (L) <i>Português</i>	Ensino médio	Vida e obra do autor William Shakespeare e a peça “Romeu e Julieta”/ Assistir ao filme “o casamento de Romeu e Julieta” em português; ler a peça “Romeu e Julieta” e escrever um texto sobre o que compreendeu em português; pesquisar a vida e a obra de William Shakespeare,		

		escrever a biografia do autor na LA e; produzir e encenar uma peça teatral inspirada na obra “Romeu e Julieta”	1	2* E
English: learn and fun (C) Português	Ensino médio	Maneiras divertidas de aprender o inglês/ Assistir a dois vídeos indicados e identificar aspectos culturais e vocabulários e estruturas do inglês; anotar e discutir sua percepção individual a respeito dos vídeos; visitar websites (indicados) que podem ajudar na aprendizagem do inglês	3	2 A/Voc
Ensino de inglês para a cidadania global (L) Português	Todos	Provérbios em inglês, sua correlação com provérbios em português e seus usos. Conhecer os provérbios em inglês, pronunciar-los, relacioná-los à provérbios em português e identificar as situações de usos desses; Assistir a vídeos de animação (sem falas), fazer uma interpretação desses e atribuir lhes o provérbio	2	2* Pron/T

		adequado		
<p>Enviroment (C) Português</p>	Todos	A importância do meio ambiente/ Pesquisar e apresentar um tema (da lista pré-determinada) relacionado ao meio ambiente e sua importância; produzir trabalho escrito	1*	2* L/E
<p>Enviroment (L) Português</p>	9º ano do ensino fundamental	O meio ambiente/ Pesquisar o tema sob a perspectiva dos problemas enfrentados, suas consequências e as soluções viáveis, produzir apresentação de <i>Power Point</i> e socializa-la por e-mail; Assistir à um vídeo, ouvir um música e produzir cartazes com frase na LA e figuras; Produzir um texto coletivo na LA sintetizando os conhecimentos adquiridos sobre o tema durante a WQ	3*	4
<p>Escola e música (C – Incompleta) Português</p>	Ensino médio	Estilos musicais e artistas do cenário musical/ Pesquisar sobre uma época e/ou um estilo musical ou um artista do cenário musical	1*	1*
Estações do ano	7º ano do ensino	Vocabulário relacionado às estações do ano/		

(C) <i>Português</i>	fundamental	Pesquisar a cultura (costumes, alimentação, vestuário, festas) de cinco países com relação às estações do ano	1*	1*
Estudando inglês (C) <i>Português</i>	Curso profissionalizante de secretariado	Expressões em inglês utilizadas no meio empresarial/ Conhecer expressões em inglês utilizadas no meio empresarial e relacioná-las aos seus respectivos significados/sentidos em português	1*	2* T/Voc.
Estudando outras culturas (L) <i>Português</i>	Ensino médio	Londres/ Pesquisar um tema (turismo, alimentação, clima por exemplo) relacionado à cidade de Londres, fazer uma síntese do que encontrou em português, traduzir a síntese para o inglês; gravar vídeo falando do que encontrou em inglês e compartilhar o vídeo com os colegas por e-mail	4	3 E/T/O
Extensão da língua inglesa no mundo (L) <i>Português</i>	Ensino médio	O status e alcance da língua inglesa no mundo/ Pesquisar e apresentar países que têm a língua inglesa como oficial ou com segunda língua, sua história e seu	4	1*

		<p>processo de colonização; buscar imagens, vídeos que ilustrem a cultura inglesa; criar fórum de discussão e sugerir temas para discussão relacionados ao tema principal da WQ</p>		
<p>Fish Alive (C) Português</p>	<p>Ensino fundamental</p>	<p>Números e música “Fish Alive”/ Contar até 10 em inglês; cantar a música “Fish Alive”</p>	<p>1*</p>	<p>2* Pron</p>
<p>Food and Beverages (C) Português</p>	<p>8º ano do ensino fundamental</p>	<p>Vocabulário de refeições, comidas e bebidas e diferenças de hábitos alimentares entre brasileiros e americanos/ Pesquisar os hábitos alimentares de brasileiros e americanos, identificar as diferenças em cada refeição, apresentar resultados da pesquisa (em Power Point) e elaborar cartaz ilustrado</p>	<p>3</p>	<p>1*</p>
<p>Frases (C) Português</p>	<p>6º ano do ensino fundamental</p>	<p>Presente contínuo e verbos de ação/ Conhecer a estrutura do presente contínuo, identificar os sujeitos e a ação performada em</p>	<p>1*</p>	<p>2*</p>

		frases ilustradas e traduzir as frases para o português		T
Fruit vocabulary (C) <i>Português</i>	6º ano do ensino fundamental	Frutas (Vocabulário)/ Conhecer o vocabulário das frutas em inglês, associar os nomes das frutas em inglês as figuras das frutas, ver vídeos e pronunciar o vocabulário	2	1*
Fruits (C) <i>Português/ Inglês</i>	6º ano do ensino fundamental	Frutas (Vocabulário)/ Ler texto em inglês, sublinhar palavras conhecidas no texto, expressar sua compreensão do texto, elaborar glossário de palavras desconhecidas; listar frutas (em português) a partir de figura fornecida, buscar a tradução da lista para o inglês e pintar uma cesta de frutas on-line	3	2* L/T/Voc
Games in English (crosswords) 2012 (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Caça-palavras/ Elaborar um caça-palavras a partir de uma letra de música em inglês escolhida	3	2* Voc
Global Warming	7º ano do ensino fundamental	Aquecimento global/ Pesquisar causas, impactos e prevenção do		

<p>(L) <i>Português</i></p>		<p>aquecimento global, fazer uma síntese do resultado da pesquisa, produzir folder usando as ideias dos textos pesquisados e figuras relacionadas, postar folder no blog da disciplina, escrever comentários nas postagens de outros grupos</p>	<p>4</p>	<p>3 L/E</p>
<p>Global Warming (Gênero textual em inglês) (L) <i>Português</i></p>	<p>Ensino médio</p>	<p>Aquecimento global e textos do gênero informativo/ Ler texto informativo em inglês, responder à questões de compreensão de texto, identificar vocabulários desconhecidos no texto, buscar o significado dos vocabulários desconhecidos no dicionário, produzir em grupo uma síntese do texto, ilustrar a síntese e apresenta-la como se fosse uma página de seção de jornal</p>	<p>2</p>	<p>2 L/E</p>
<p>Halloween (C) <i>Português</i></p>	<p>9º ano do ensino fundamental</p>	<p>As comemorações do Halloween nos EUA e suas influências no Brasil/ Pesquisar o tema principal da WQ e outros fatos relacionados ao mesmo (como as</p>		

		suas origens, as cores mais frequentes, o vestuário utilizado), expressar sua opinião com relação a comemoração nos EUA e no Brasil e apresenta (em <i>Power Point</i>) os resultados da sua pesquisa	3	1*
Halloween (C) <i>Português</i>	Todos	A história do Halloween/Ler texto e responder perguntas de compreensão e relacionadas ao tema	2*	1
Health and Body (L) <i>Português/ Inglês</i>	Ensino fundamental	Doença sexualmente transmissíveis/ Debater o tema a partir de perguntas em inglês; Pesquisar uma DST e produzir um painel e um vídeo alertando sobre a prevenção e as consequências da doença	3	2* L/O
Help (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Crítica bem-humorada ao sistema de ensino público/ Produzir um vídeo bem humorado criticando o sistema de ensino público utilizando como trilha sonora a música “Help” dos Beatles	4	2* L/O

História em quadrinhos em inglês <i>(C)</i> <i>Português</i>	Ensino médio	História em quadrinhos/ recriar uma história em quadrinhos, traduzir uma HQ para o português e escrever um novo diálogo em inglês considerando o contexto	3	3 L/E/T
I can chat now <i>(C)</i> <i>Português</i>	Ensino fundamental	Perfis em redes sociais/ Preencher formulário similar ao que se preenche na adesão a redes sociais (sem colocar o nome), descobrir quem é o colega a partir das informações contidas no formulário recebido	1*	4
II Culture and identity of youth <i>(L)</i> <i>Português</i>	Ensino médio	Cultura e identidade jovem das décadas de 90, 80, 70 e 60/ Pesquisar e apresentar (de forma artística) aspectos culturais e de identidade dos jovens de uma época numa perspectiva mundial; Elaborar trabalho escrito sobre o tema pesquisado	2	2* E/L
In the supermarket <i>(C)</i> <i>Português</i>	Ensino fundamental	Dinâmica “indo ao supermercado”/ Conhecer vocabulário de frutas e vegetais e as estruturas de comunicação para o		

		contexto de compras em um supermercado, identificar uma lista de compras e realizar o maior volume de compras (simulação) no menor tempo possível	1*	5
Informações pessoais (C) <i>Português</i>	6º ano do ensino fundamental	Convite de aniversário/ Produzir um convite de aniversário que contenha as seguintes informações em inglês: nome, idade, endereço, horário, data e traje	2*	2 E
Inglês com cidadania global (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Intercâmbio linguístico-cultural com falantes nativos por meio do <i>website myenglishexchange</i> / Realizar cadastro no <i>website</i> indicado, preencher perfil com informações em inglês e escrever uma descrição interessante sobre você mesmo no campo " <i>description</i> "	3	2 E/L
Inglês com música (C) <i>Português</i>	Ensino fundamental	Música no aprendizado de inglês/ Fazer atividade relacionada ao tema música proposta pelo professor		

		(crossword); estudar gramática por meio de músicas, utilizar vocabulário das músicas na elaboração de diálogos, identificar vocabulário e aspectos culturais nas letras de música, reescrever a letra da música acrescentando aspectos da realidade em que vive	1*	2* A/L/E
Inglês e cidadania (C) Português	Ensino médio	Filme “A onda”/ Assistir ao filme “A onda” com legendas em inglês, escrever sinopse do filme, apresentar sinopse no <i>Power Point</i> , encenar uma cena do filme utilizando a língua- alvo e responder a perguntas sobre o filme em português	1*	4
Introduzindo o Present Perfect (C) <i>Português</i>	9º ano do ensino fundamental	Present Perfect/ Praticar a estrutura do tempo verbal presente perfeito através de um exercício <i>online</i> , ouvir a música “Have you ever seen the rain” e identificar os sentidos da música para participar de uma dinâmica na sala de aula (não descrita na WQ), participar de um	2	3 G/A/O

		jogo de tabuleiro com perguntas no presente perfeito		
Inviting to eat (C) <i>Inglês</i>	Ensino profissionalizante	Convite para ir ao restaurante/ A partir de personagens e perfis estabelecidos, criar uma conversa que contenha um convite para ir a um restaurante jantar e a tomada de decisões com relação ao menu e ao montante de dinheiro disponíveis; apresentar conversa na forma escrita e oral	2	5
Língua inglesa e o estrangeirismo (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Estrangeirismos originados do inglês incorporados à língua portuguesa/ Pesquisar as opiniões sobre a necessidade do conhecimento da língua estrangeira e também as ideias contrárias ao uso dos estrangeirismos; Elaborar um texto em grupo, dando a sua opinião sobre o tema pesquisado; Elaborar apresentação com exemplos ilustrados (fotos de embalagens, anúncios e etc) de	2	2* Voc/E

		<p>estrangeirismos; Listar falsos cognatos e descrever uma situação em que eles poderiam ser utilizados erroneamente; Elaborar um texto misturando o português e o inglês</p>		
<p>Língua inglesa no mundo <i>(C)</i> <i>Português</i></p>	Ensino médio	<p>Colônias inglesas e suas diferenças, países falantes da língua inglesa no mundo e suas bandeiras, as vantagens de se dominar o inglês e a importância do inglês no mundo atual/ Pesquisar sobre os temas e apresentar resultados da pesquisa através de cartazes e figuras</p>	1*	1*
<p>Linguagem e cultura <i>(C)</i> <i>Português</i></p>	Ensino médio	<p>As origens da língua inglesa/ Pesquisar o surgimento da língua inglesa e a sua evolução, comparar dados coletados com os dados já trabalhados em sala de aula, redigir texto relatando o conhecimento acessado durante a atividade</p>	1*	1*
<p>Linking words <i>(C)</i></p>	Ensino profissionalizante	<p>Conjunções em inglês/ Buscar e ler textos em inglês</p>		

<i>Português</i>		sobre assuntos variados, compartilhar os textos com os colegas, investigar o assunto “linking words”, assistir a vídeo aula e produzir um texto sobre qualquer assunto utilizando os conhecimentos sobre as conjunções	1*	2 E/G
Literatura inglesa (L) <i>Português</i>	Ensino médio	Autores e obras da literatura inglesa/ Pesquisar informações biográficas e as obras de autores da literatura inglesa, ler resumos de obras da literatura inglesa, estabelecer semelhanças entre autores e obras ingleses e brasileiros, estabelecer paralelos entre as obras e filmes produzidos baseados nelas, pesquisar a influência da literatura inglesa na literatura brasileira	1*	1*
Memory Game (C) <i>Português</i>	6º ano do ensino fundamental	Jogo da memória para aprender inglês/ Produzir um jogo da memória utilizando figuras e palavras relacionadas ao vocabulário de frutas, vegetais e cores e jogar o jogo	1*	2* Voc/Ort

		com os colegas		
Mercado de trabalho (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Orientação profissional/ Pesquisar e apresentar a profissão ou área de trabalho que deseja seguir	2	1*
Modal Verbs (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Modal Verbs/ Praticar os conhecimentos a respeito dos verbos modais “can”, “may”, “might”, “could”, “should”, “will” e “would”; Completar dois exercícios disponíveis online de uma lista de três exercícios.	2	2* G/E
Modal Verbs (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Modal Verbs/ Pesquisar sobre os verbos modais, buscar vídeo com explicações em português dos verbos modais, apresentar os vídeos em sala de aula, coletar tirinhas e/ou charges que contenham os verbos modais, produzir painéis com as tirinhas coletadas e realizar um teste online sobre verbos modais	2	2* G/L
Museu da Língua	7º ano do ensino	Museus direcionados para línguas/ Visitar o		

Portuguesa (L) <i>Português</i>	fundamental	museu da língua portuguesa, produzir relatório em português sobre a visita; ler o texto “About the Museum” e responder questões de compreensão; pesquisar outros museus dedicados à língua em outras partes do mundo	2	2 L
Music in my life (C) <i>Português</i>	Ensino fundamental	Estilos musicais/ Pesquisar e apresentar de forma artística (cartazes, seminário, número de dança e etc.) um estilo musical	1*	1*
Música: The Itsy Bitsy Spider (C) <i>Português</i>	2º ano do ensino fundamental	Canção “The Itsy Bitsy Spider”/ Cantar e fazer gestos da música “The Itsy Bitsy Spider”, conhecer vocabulário da música, desenvolver pronúncia e expressão corporal; jogar jogo online e assistir vídeo da música	2	2 O/Pron
O ensino de inglês educando para a cidadania! (L) <i>Português</i>	Ensino superior	Bullying/ Escrever o que entende sobre o tema a partir de uma pesquisa, gravar uma narrativa relatando a perspectiva das vítimas de bullying, realizar entrevistas com os colegas os		

		questionando a respeito da opinião deles sobre o assunto “Bullying”, assistir ao filme “Mean girl”, responder e refletir sobre a pergunta “Em que papel você se encaixa?”, participar de círculo de discussão com os colegas, produzir cartazes contra o bullying, elaborar documento relatando todo o resultado da pesquisa enfatizando o que é bullying e suas consequências, divulgar produtos por e-mail e via rede social	4	5
O inglês nas redes sociais <i>(C)</i> <i>Português</i>	Ensino fundamental	Palavras em inglês encontradas nas redes sociais/ Visitar as redes sociais e coletar o maior número possível de palavras em inglês; Tentar compreender o significado das palavras a partir de seus usos e funções na rede social, comparar o significado inferido com o significado literal das palavras, analisar as diferenças e correlações entre	2	2 T/L/Voc

		eles		
<p>O inglês no Brasil</p> <p>(C)</p> <p><i>Português</i></p>	<p>Ensino fundamental</p>	<p>Palavras em inglês presentes no cotidiano dos brasileiros/ Pesquisar em lojas, supermercados, shoppings e outros lugares públicos palavras em inglês e anotá-las, traduzir estas palavras e escrever um texto usando estas palavras (em português ou inglês)</p>	<p>1*</p>	<p>2*</p> <p>T/E</p>
<p>O jardim secreto</p> <p>(C)</p> <p><i>Português/ Inglês</i></p>	<p>Ensino médio</p>	<p>O conto “Jardim secreto” e o tempo verbal passado/ Ler o conto e discutir o mesmo; identificar no texto palavras desconhecidas, buscar a tradução das palavras desconhecidas; sublinhar verbos e expressões relacionados ao tempo verbal passado; produzir um texto coletivo no wikispace utilizando verbos e expressões do passado</p>	<p>4</p>	<p>3</p> <p>L/E/T</p>
<p>O uso da tecnologia no ensino de inglês</p> <p>(C)</p> <p><i>Português</i></p>	<p>Ensino superior</p>	<p>Livros baixados através da internet/ Fazer download de um livro em inglês, elaborar a resenha em português do livro baixado, relatar o processo</p>	<p>1*</p>	<p>2</p>

		de download do livro e apresentar a resenha para os colegas, enviar as resenhas por e-mail para os colegas		L
O uso do estrangeirismo na língua portuguesa (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Estrangeirismos oriundos do inglês/ Debater opiniões favoráveis e contrárias ao uso de estrangeirismos, apresentar situações de uso dos estrangeirismos positivas e negativas, elaborar perguntas sobre o tema, responder perguntas sobre o tema	1*	1
Orientation and localization (C) <i>Português</i>	Ensino fundamental	Jogo “Pac-man” e comandos de direção/ Jogar em duplas o jogo “Pac-man”, dar os comandos de direção para o colega se mover no jogo e/ou seguir os comandos do colega para se mover no jogo	2	3 A/O
Os Beatles: cultura e música (C) <i>Português</i>	Ensino médio	A banda britânica “The Beatles”/ Pesquisar fatos curiosos a respeito da banda The Beatles, escolher uma música da banda, traduzir a música escolhida e elaborar trabalho escrito relatando todo o resultado da	2	2* T

		pesquisa		
<p>Países participantes nas Olimpíadas 2012</p> <p>(C)</p> <p>Português</p>	<p>7º ano do ensino fundamental</p>	<p>Olimpíadas 2012/ Pesquisar os países participantes e suas respectivas bandeiras, escrever os nomes dos países em português e em inglês; pesquisar as modalidades esportivas disputadas durante os jogos olímpicos e escrever seus nomes em inglês e em português; produzir um cartaz com os resultados das pesquisas</p>	<p>2</p>	<p>2*</p> <p>Voc</p>
<p>Parts of the house</p> <p>(L)</p> <p>Português</p>	<p>5º ano do ensino fundamental</p>	<p>Partes da casa e móveis/</p> <p>Ler poema “A casa” de Vinícius de Moraes, elaborar descrição (em português) da sua própria casa no <i>website voki</i>, escrever um e-mail (em português) como se fosse um corretor de imóveis anunciando um imóvel, elencar os adjetivos utilizados para descrever imóveis, desenhar a planta de uma casa, nomeando (em inglês) os cômodos e os móveis presentes nesses; cantar a música “Bears on the bed”</p>	<p>3</p>	<p>2</p> <p>Voc/E</p>

		e identificar de que parte da casa está se falando na letra		
Penfriends (C) Português	9º ano do ensino fundamental	Penfriends e o gênero e-mail/ Conhecer o gênero e-mail, criar uma conta de e-mail, acessar um website de relacionamentos, criar um perfil neste <i>website</i> , interagir (via bate-papo ou e-mail) com um falante da língua inglesa através do <i>website</i> de relacionamento	4	3 E/L
Perfect World (L) Português	Todos	Jogo “Second life”/ Criar um perfil no <i>website</i> do jogo “Second life”, estabelecer contato com nove amigos de outros países, fazer perguntas pessoais e a respeito do país de origem para cada novo amigo, elaborar relatório com fotos (dos novos amigos) e informações coletadas; Identificar as diferenças e as semelhanças entre a cultura dos amigos e a sua; Fazer uma análise crítica entre o mundo que vivemos e aquele que é idealizado no	3	5

		jogo		
Phrasal Verbs (C) <i>Português</i>	8º ano do ensino fundamental	Phrasal Verbs/ Conhecer o significado de uma lista de verbos frasais, escrever frases que contenham os verbos frasais, elaborar apresentação que mostre os verbos frasais associados a figuras	1*	2* G/E/T
Play Game (C) <i>Português</i>	Ensino fundamental	Jogos on-line e vocabulário de partes do corpo/ Jogar dois jogos on-line, um de associar figuras e palavras e outro de associar palavras pronunciadas e figuras	3	2 Voc/A
Present Perfect (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Present Perfect/ Pesquisar e conhecer a estrutura e os usos do tempo verbal presente perfeito, estabelecer relação com um tempo verbal em português, identificar os elementos estruturais utilizados para formar frases afirmativas, negativas e interrogativas, dar exemplos de frases de cada tipo	2	2* G/E

<p>Presentation (C) <i>Português/ Inglês</i></p>	<p>6º ano do ensino fundamental</p>	<p>Informações pessoais/ Responder perguntas em inglês, elaborar texto e apresentação baseados nas respostas dadas às perguntas</p>	<p>1*</p>	<p>3 O/E</p>
<p>Presente perfeito em inglês (C) <i>Português</i></p>	<p>1º ano do ensino médio</p>	<p>Presente perfeito/ Visitar o <i>website livemocha</i>, identificar a lição que contenha o presente perfeito e elaborar relatório sobre a pesquisa; Acessar o <i>website Youtube</i> e traduzir para o português as músicas “Have you ever seen the rain”, “My way” e “I still haven’t found what I’m looking for” e destacar os trechos em que o presente perfeito é utilizado</p>	<p>3</p>	<p>2 T/G</p>
<p>Produção de uma revista <i>teen</i> com os alunos (L) <i>Português</i></p>	<p>8º ano do ensino fundamental</p>	<p>Revista Teen, artigos de opinião e presente simples. Produzir uma revista com artigos de opinião em inglês que contenham o presente simples</p>	<p>1*</p>	<p>3 L/E</p>
<p>Profession of future (C) <i>Português</i></p>	<p>9º ano do ensino fundamental</p>	<p>Decisão profissional e justificativa/ Responder a pergunta “What do you want to be in the future and why?”</p>	<p>1*</p>	<p>2* E</p>

		e elaborar texto digitado com a resposta		
Profile (C) <i>Português</i>	7º ano do ensino fundamental	Perfil com informações pessoais/ Elaborar uma apresentação de Power Point com seus dados pessoais, foto e outras informações diversas sobre você (cidade atual, onde estuda e etc)	2	3 E/O
Question Tag (C) <i>Português</i>	4º ano do ensino fundamental	Question tag/ Conhecer a estrutura das perguntas de confirmação, completar exercícios de múltipla escolha	1*	2* G
Questionário de pesquisa: hábitos alimentares (L) <i>Português</i>	Ensino médio	Hábitos alimentares/ Discutir sobre hábitos alimentares; Conhecer a elaboração, finalidade e a estrutura de um questionário de pesquisa; Elaborar e aplicar (em uma turma do mesmo horário) um questionário (mínimo 10 perguntas) em inglês sobre hábitos alimentares; Organizar e tabular os dados coletados e apresentar em forma de cartazes ou apresentação de	2	5

		Power Point os resultados da pesquisa; Opinar sobre a realização da atividade		
Regras e normas para o convívio social <i>(L)</i> <i>Português</i>	8º ano do ensino fundamental	Regras de convívio social/ Analisa gravuras sobre o tema; Refletir e debater a importância de regras para o convívio social; Ler texto sobre a importância das regras; Se posicionar contra ou a favor das regras; Produzir texto sobre regras que seguimos no cotidiano; Traduzir o texto para um vídeo em inglês	1*	2* T/O
Relative Pronouns <i>(C - Incompleta)</i> <i>Inglês</i>	Ensino médio	Pronomes relativos/ Conhecer os usos dos pronomes relativos, responder a exercícios online	2	2* G
Review about the Verb Tenses <i>(C)</i> <i>Português/ Inglês</i>	Ensino médio	Música " Thinking 'Bout Somethin'"/ Identificar na letra da música exemplos de tempos verbais diversos; listar os tempos verbais e respectivos exemplos encontrados na letra da música	1*	2 G/L
Saving the Planet	Ensino médio	Preservação ambiental/ Listar sugestões para a		

(C) Inglês		preservação do meio ambiente utilizando os verbos modais apropriados; postar sua lista de sugestões no blog da turma; comentar as postagens dos colegas	4	3* E/L
September 7 th city (C) <i>Português</i>	2º ano do ensino médio	Cidade Sete de Setembro/ Fotografar a cidade e produzir anúncio; Listar dados demográficos e culturais do município; Produzir texto evidenciando os projetos e festividades do município	1*	3 E
Simple past (C) <i>Português</i>	8º ano do ensino fundamental	Simple past/Elaborar linha do tempo da sua vida (em papel canson A3), destacando fatos e eventos importantes do seu passado, apresentar a sua linha do tempo para os colegas e fazer perguntas sobre a linha do tempo dos colegas	1*	3 E/O
Simple past (C) <i>Português</i>	Ensino fundamental	Simple Past/ Conhecer as estruturas e usos do tempo verbal passado simples; completar exercícios de fixação do conteúdo	2	2 G

		apresentado		
Síria Overview <i>(C)</i> <i>Inglês/</i> <i>Português</i>	Ensino médio	Fatos históricos sobre a Síria/ Ler texto em inglês sobre o tema e responder perguntas em português	2	2 L
Solte seu inglês <i>(C)</i> <i>Português</i>	Ensino médio	O ensino de inglês no Brasil/ Ler reportagem sobre o tema em português, responder a perguntas sobre o tema em português, produzir artigo de opinião sobre o tema em português	2	1*
Spell <i>(C)</i> <i>Inglês</i>	7º ano do ensino fundamental	Soletração/ Cantar música “The Alphabet”, ler diálogo que contém soletração, escolher aleatoriamente uma palavra em inglês no dicionário, perguntar aos colegas como se soletra a palavra escolhida	1*	2 O/Pron
Thanksgiving Day <i>(C)</i> <i>Português</i>	Ensino fundamental	Dia de ação de graças/ Pesquisar quando, porque e como é comemorado o dia de ação de graças nos EUA; Produzir colagem com figura que representem a celebração do dia de ação de graças	2	1*

Thanksgiving (L) Português	9º ano do ensino fundamental	Dia de ação de graças/ Pesquisar o tema (origens, costumes, símbolos) e elaborar história em quadrinhos no <i>toonoon</i> representando a primeira celebração do dia de ação de graças	4	1*
Folklore (C) Português/ Inglês	Todos	Folclore/ Traduzir o texto “Day of Folklore” e pesquisar sobre a origem da palavra folclore	1*	2* T
The love letter (C) Português	Ensino médio	Texto “The love letter”/ Traduzir o texto “The love letter” disponível online, responder a perguntas de compreensão do texto em português	2	2 T/L
The Present: Simple, Continuous or Perfect (C) Português/ Inglês	Ensino médio	Conjugações do tempo presente/ Conhecer a estrutura das diferentes conjugações do tempo presente em inglês; Ler e sintetizar conteúdos gramaticais; Produzir exemplos na diferentes conjugações; Ler e interpretar textos de blogs em inglês	2	2 G/L
Typical Foods (L)	9º ano do ensino fundamental	Comidas típicas de países falantes da língua inglesa/ Pesquisar aspectos		

<i>Português</i>		sociais e culturais e especialmente relacionados à culinária de países que tem o inglês como língua oficial; Fazer resumo em português ou inglês das informações encontradas; Preparar apresentação de <i>Power Point</i> em inglês e apresentar em inglês os resultados da pesquisa; Postar fotos e comentários no blog da turma	3*	2 O/E
Todos contra o Bullying (C) <i>Português</i>	Ensino médio	Campanha de combate ao Bullying/ Pesquisar o assunto e elaborar vídeo ou apresentação eletrônica que traga uma mensagem de combate ao Bullying	2	1*
Tradução de gêneros textuais diversos (C) <i>Português</i>	Ensino superior	Tradução e gêneros textuais/ Escolher um gênero textual dentre os propostos na WQ e traduzir do inglês para o português um texto do gênero escolhido com no mínimo 280 palavras utilizando como ferramenta de auxílio a internet	3*	2 T/L
Urban Tribes	Educação de jovens e	Tribos urbanas e suas		

(L) <i>Inglês</i>	adultos	particularidades/ Pesquisar uma tribo urbana e preencher formulário com suas características peculiares; Elaborar e realizar apresentação oral a respeito da tribo urbana pesquisada	2	4 O/L
Uso do Kino no ensino de LEM inglês (L) <i>Português</i>	Ensino médio	Pontos turísticos da cidade e edição de vídeos/ Visitar e filmar pontos turísticos da sua cidade; Produzir vídeo com legendas em inglês utilizando o editor Kino e seus recursos (inserir música e efeitos de imagem)	3*	2 E
Verbo to be (C) <i>Português</i>	Ensino fundamental	Forma negativa do verbo ser ou estar/ Pesquisar a forma negativa do verbo ser ou estar, apresentar resultado da pesquisa, responder a exercício elaborado pelo professor	1*	1* G
Viagem no tempo (L) <i>Português</i>	Ensino médio	Passado da escola em que estuda/ Pesquisar passado da escola em que estuda; Visitar <i>websites</i> de recursos disponíveis na <i>web</i> para elaboração de vídeos; Elaborar roteiro (em português e	2	1*

		posteriormente traduzi-lo para o inglês utilizando o <i>Google translator</i>) e vídeo com as informações encontradas		T
Visiting Santos – Hints (L) <i>Português e Inglês</i>	Ensino médio	Informações turísticas da cidade de Santos/ Pesquisar informações turísticas da cidade de Santos; responder a perguntas em inglês estabelecidas na WQ; elencar expressões orais relacionadas aos tópicos e situações pesquisadas; elaborar folder em inglês com as informações coletadas	2*	3* E/L
Você fala mais inglês do que pensa! (C) <i>Português</i>	Ensino fundamental	Vocabulário de conhecimento prévio dos alunos/ Listar palavras em inglês que você conheça; utilizar todas as palavras listadas por você e pelos colegas para montar uma história oral (misturando inglês e português) junto com o professor e toda a turma	1*	2 O/Voc
Walt Whitman (L)	Ensino médio	Vida e obra do escritor Walt Whitman/ Pesquisar sobre o		

<i>Português</i>		autor Walt Whitman e elaborar trabalho escrito contendo as informações encontradas na pesquisa, a análise de um livro e de um poema do autor	3	2* L
Wh- question words (C) <i>Português</i>	Ensino fundamental	Perguntas iniciadas com pronomes wh-/ Completar exercícios estruturais enviados por e-mail; Praticar conversas com a estrutura trabalhada nos exercícios; Responder/Fazer perguntas sobre pessoas famosas em uma dinâmica com os colegas	1*	3 G/E/O
What is fashion for you? (L) <i>Português</i>	7º ano do ensino fundamental	Moda/ Criar uma coleção de roupas para uma grife; Elaborar texto em inglês descrevendo todas as peças utilizadas pelos modelos (um aluno fará a leitura no momento do desfile); selecionar música em inglês para o desfile	2	3 E/Voc/O
World cup foreign language (C) <i>Português/ Inglês</i>	Ensino fundamental	Diálogos de situações corriqueiras/ Treinar e encenar dois diálogos propostos na WQ	1*	2 O/Pron
Yes, nós falamos English	3º ano do ensino médio	Estrangeirismos/ Pesquisar palavras		

<p>(C) <i>Português</i></p>		<p>oriundas do inglês incorporadas ao português; Elaborar <i>Pictionary</i> associando estrangeirismos e figuras que os representam; Produzir apresentação de <i>Power Point</i> ou no <i>moviemaker</i> com o <i>Pictionary</i></p>	<p>3</p>	<p>2 Voc/E</p>
<p>Youthful cultures: a contemporary rethinking (L) <i>Português</i></p>	<p>Ensino fundamental</p>	<p>Cultura e identidade jovem contemporânea/ Pesquisar um tema relacionado à cultura e identidade jovem contemporânea; Elaborar trabalho escrito e uma apresentação artística sobre o assunto pesquisado</p>	<p>1*</p>	<p>1*</p>

**APÊNDICE E – RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA RUBRICA DE ANÁLISE
NA WQ 1 “ENGLISH AND CITIZENSHIP”**

<i>Item da rubrica</i>	<i>Resultado</i>	<i>Item da rubrica</i>	<i>Resultado</i>
(1)	✓	(19)	⊖
(2)	✓	(20)	✓
(3)	✓	(21)	✓
(4)	✓	(22)	✓
(5)	✓	(23)	✓
(6)	✓	(24)	✓
(7)	✓	(25)	✓
(8)	✓	(26)	✓
(9)	✓	(27)	✓
(10)	✓	(28)	✓
(11)	✓	(29)	✓
(12)	✓	(30)	✓
(13)	✓	(31)	✓
(14)	✓	(32)	✓
(15)	✓	(33)	✓
(16)	P	(34)	✓
(17)	✓	(35)	✓
(18)	✓	(36)	✓

APÊNDICE F – RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA RUBRICA DE ANÁLISE NA WQ 2 “HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?”

<i>Item da rubrica</i>	<i>Resultado</i>	<i>Item da rubrica</i>	<i>Resultado</i>
(1)	✓	(19)	⊖
(2)	✓	(20)	✓
(3)	✓	(21)	✓
(4)	✓	(22)	✓
(5)	✓	(23)	✓
(6)	✓	(24)	✓
(7)	✓	(25)	✓
(8)	✓	(26)	✓
(9)	✓	(27)	✓
(10)	✓	(28)	✓
(11)	✓	(29)	✓
(12)	✓	(30)	✓
(13)	✓	(31)	✓
(14)	✓	(32)	✓
(15)	✓	(33)	✓
(16)	P	(34)	✓
(17)	✓	(35)	✓
(18)	✓	(36)	✓

**APÊNDICE G – RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA RÚBRICA DE ANÁLISE
NA WQ 3 “SURFING AND MAKING WAVES ON THE WEB”**

<i>Item da rubrica</i>	<i>Resultado</i>	<i>Item da rubrica</i>	<i>Resultado</i>
(1)	✓	(19)	⊖
(2)	✓	(20)	✓
(3)	✓	(21)	✓
(4)	✓	(22)	✓
(5)	✓	(23)	✓
(6)	✓	(24)	✓
(7)	✓	(25)	✓
(8)	✓	(26)	✓
(9)	✓	(27)	✓
(10)	✓	(28)	✓
(11)	✓	(29)	✓
(12)	✓	(30)	✓
(13)	✓	(31)	✓
(14)	✓	(32)	✓
(15)	✓	(33)	✓
(16)	P	(34)	✓
(17)	✓	(35)	✓
(18)	✓	(36)	✓

APÊNDICE H – WEBQUEST 1 “ENGLISH AND CITIZENSHIP”

WebQuest

English and Citizenship

By Maria Carolina da Silva Porcino, UFES
(carolina_porcino@hotmail.com)

Faixa etária: 10 anos +
WO do tipo Longa
Duração mínima: 5 semanas
Duração máxima: 8 semanas

Público – alvo: alunos brasileiros do nível iniciante de inglês como língua adicional

October, 2013
Last update: June, 2014

English and Citizenship

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

Evaluation

Conclusion

Introduction



(Pictures from Google Images)

Recent protests in Brazil have shown the Brazilians' dissatisfaction with **politicians' performance and organization**. **Corruption**, impunity and bad administration of public money are the main complaints. Transport, Health, Education represent some of the main claims. Social networks (as Facebook and Twitter) seem to act as great mobilization tools for public opinion.

What do you think about this?

Here are some questions for self-reflection:

- 1) Did you participate in any way in any of the protests?
- 2) How did you feel about participating or not?
- 3) Which are your personal claims/suggestions for Brazilian politicians?
- 4) How can we collaborate to create a better Brazil?

English and Citizenship

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

Evaluation

Conclusion

Task

You will break into 4 groups in order to complete this Webquest.



Group 1: Education
Group 2: Health
Group 3: Transport
Group 4: Security



In a first moment, individually, you will search on the Internet and comment about the international and national repercussion of Brazilian protests.

Then, each group will be responsible to search on the internet the problems faced by Brazilians according to their group area. You will have the chance to meet the President of Brasil and so you will produce a short oral presentation with your claims, a slogan (like a poster sentence) and a song.

Finally, you are going to create a call for a new protest (with an image) and post it in our **group's** Facebook page.

English and Citizenship

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

Evaluation

Conclusion

Process – Step 1

(Time: 1 week)

You all are going to search individually the repercussion of the protests in two different sources: one national and one international. Here are some suggestions of websites (*fell free to search others*):

www.g1.globo.com
www.folha.uol.com.br
www.terra.com.br
www.br.reuters.com
www.guardian.co.uk
www.nytimes.com



After reading the news you are going to post in our **group's** page on Facebook the following information (*use the numbers of the questions to identify your answers*):

- 1) Was the repercussion positive or negative? Were there any differences between the national and the international repercussions?
- 2) Copy (Ctrl C) and Paste (Ctrl V) the headline of one of the news you have read and make a short comment about it.

English and Citizenship

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

Evaluation

Conclusion

Process – Step 2

(Time: 1 week)

*Assign each group member a role. The roles are:
(after you finish, send it to your **group's** e-mail address)

Student: search what the problems are related to your **group's** topic faced by you, as a student.

You will number them and think about solutions and then, you transform them in claims (at least 4).



Worker: search how the problems related to your **group's** topic affect your job (you can think about any job).

You will number them and think about solutions and then, you will transform them in claims (at least 4).



Advertising person: search some slogans used in the Brazilian protests and also in protests around the world.

Considering your friends' claims, create a slogan for your group. Justify it.



Musician : search for songs that are associated with protests and/or revolutions in the past.

Considering your search, your **group's** claims and slogan, suggest a song that represents you. Justify it.

English and Citizenship

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

Evaluation

Conclusion

Process – Step 3

(Time: 2 weeks)

Now, each group prepares an oral presentation (a power point presentation) to show in the day of the extraordinary meeting with the President (be sure that everybody speak in the day of the presentation). The presentation must have:

- **Your claims:** you have at least 8, but you are going to decide the Top 5 to include in your presentation;

- **The slogan** of the group and your justification for that

- **A song** that represents your group and your justification for that



English and Citizenship

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

Evaluation

Conclusion

Process – Step 4

(Time: 1 week)

After meeting with the President, make a call for a new protest. Each group will think, write and post on your wall on Facebook a call for a new protest (you can discuss it through your group's e-mail list too). Instructions:

- Consider your **group's** main topic;
- Select an image that represents your group;
- Write a short paragraph or sentence calling the whole class for a new protest;
- **Don't** forget to include the date, the time and the place!
- After that, post it in our **group's** wall on Facebook ☺



English and Citizenship

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

Evaluation

Conclusion

Evaluation

The evaluation of this webquest will consist of a self-evaluation. This is how you will evaluate your work: *(remember to be honest with you and your teacher)*

(Use the questions to help you grade your performance for each criteria)

Internet Use <i>(Could you navigate and search for information in the Internet?)</i>	4	3	2	1	
Language use <i>(How do consider your reading, writing, speaking performances during the activities?)</i>	4	3	2	1	
Task Completion <i>(Could you reach the goals proposed in all steps of the process?)</i>	4	3	2	1	
Group work <i>(How was your participation inside your group?)</i>	4	3	2	1	
Self-Development <i>(Did this webquest bring you development in terms of language or also in terms of general knowledge?)</i>	4	3	2	1	

English and Citizenship

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

Evaluation

Conclusion

Conclusion

Congratulations! You've completed the Webquest designed to guide you to develop your citizenship sense and digital abilities. You have seen how national and international news websites show the manifestations in Brazil to the world. You have discovered the problems faced by Brazilians in different areas, you also have realized that we, organized as groups, can promote a great discussion about our reality and verbalize clearly our claims to the ones that are responsible. Hopefully, this will be just one of your actions in your journey to become a citizen of the World and you will surely make a better place for you and all the ones around you!!



APÊNDICE I – WEBQUEST 2 “HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?”

WebQuest

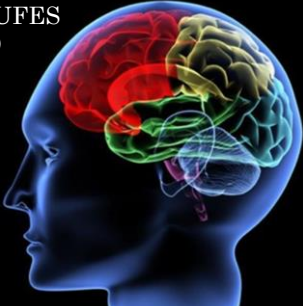
HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?

By Maria Carolina da Silva Porcino, UFES
(carolina_porcino@hotmail.com)


October, 2013
Last update: June, 2014

Faixa etária: 10 anos +
WQ do tipo Longa
Duração mínima: 4 semanas
Duração máxima: 6 semanas

Público – alvo: alunos brasileiros do nível iniciante de inglês como língua adicional



HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?



Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

Evaluation

Conclusion

Introduction

Hi guys! What can you do very well???? Do you prefer staying alone or with friends???? Our abilities, preferences, likes and dislikes help us understand how our brain functions and what our strong and weak points are. Yes! There are several kinds of intelligence and knowing more about them can help us learn better and more.

Let's conquer the world and make it a better place for you, for me and for everyone else.



HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?



INTRODUCTION

TASK

PROCESS

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

EVALUATION

CONCLUSION

TASK

The idea in this *WebQuest* is to get to know more about your intelligence(s) in general and for English learning in particular. Also, we would like to think about how we can sum up our intelligences to make the world a better place. The result will be a *Voicethread* oral presentation posted with ideas to make the world we live in, a better place.



HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?



INTRODUCTION

TASK

PROCESS

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

EVALUATION

CONCLUSION

PROCESS - Step 1

(Time: 1 week)

First, let's learn about the Multiple Intelligences Theory by Howard Gardner. Visit some of the following websites and answer the questions below: (post your answers, in our group on Facebook)

<http://www.neat.tas.edu.au/HENT/world/rss/files/intelligences.htm>

<http://eduscapes.com/tap/topic6&.htm>

<http://www.pz.harvard.edu/ami/mibasics.htm>

<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/month/>

- 1) Which do you think are your strongest and weakest intelligences?
- 2) How can you bust your learning according to this theory?

HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?



INTRODUCTION

TASK

PROCESS

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

EVALUATION

CONCLUSION

PROCESS - Step 2

(Time: 1 week)

Now, take an on-line intelligence test in the following website:

http://www.bgfi.org/custom/resources_ftp/client_ftp/ks3/ict/multiple_int/

In this same website, compare your results with the results of people from your country and the results of people from another country you are interested in. (don't forget to post your answers in our group Facebook)

- 1) What were your results? Do you agree?
- 2) Are you similar or different from other Brazilians? Which country did you choose to compare answers with? Why? Are you similar or different from the nationality you choose?

Take another intelligence test in the following website and compare the results with the ones you had in the previous test: (don't forget to post your comments in our group Facebook)

<http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-learning-styles-quiz>

HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?



INTRODUCTION

TASK

PROCESS

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

EVALUATION

CONCLUSION

PROCESS - Step 3

(Time: 1 week)

Learning another language is a complex process but if you focus on your strongest intelligences, it might be easier, simpler and successful. Go to the website below and try some activities according to your strongest intelligences:

<http://surfaquarium.com/MI/intelligences.htm>

Then, answer the following questions: (post your answers in our group Facebook)

- 1) Did the activities/games suit your way of studying/learning? How?
- 2) How can you use your strongest intelligences to improve your English knowledge?

HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?



INTRODUCTION

TASK

PROCESS

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

EVALUATION

CONCLUSION

Process - Step 4

(Time: 1 week)

Last but not least, you are going to work in trios to prepare an oral presentation that you will post on *Voicethread* (<http://voicethread.com/>)

Each group is composed by people with different intelligences. Together you will discuss problems faced by modern society, choose one to explore more and find solutions to solve it using your strongest intelligences.

The presentation should include:

- 1) the problem and some data to back it up (search on the internet);
- 2) how it affects you directly or indirectly;
- 3) how each of you, with your intelligences can help to solve this problem;
- 4) images to illustrate the problem and your solutions.



HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?



INTRODUCTION

TASK

PROCESS

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

EVALUATION

CONCLUSION

Evaluation

The evaluation of this webquest will consist of a self-evaluation. (remember to be honest with you and your teacher)

(Use the questions to help you grade your performance for each criteria)

Internet Use (Could you navigate and search for information in the Internet?)	4	3	2	1	
Language use (How do consider your reading, writing, speaking performances during the activities?)	4	3	2	1	
Task Completion (Could you reach the goals proposed in all steps of the process?)	4	3	2	1	
Group work (How was your participation inside your group?)	4	3	2	1	
Self-Development (Did this webquest bring you development in terms of language or also in terms of general knowledge?)	4	3	2	1	

HOW INTELLIGENT CAN WE BE TOGETHER?



INTRODUCTION

TASK

PROCESS

Step 1

Step 2

Step 3

Step 4

EVALUATION

CONCLUSION

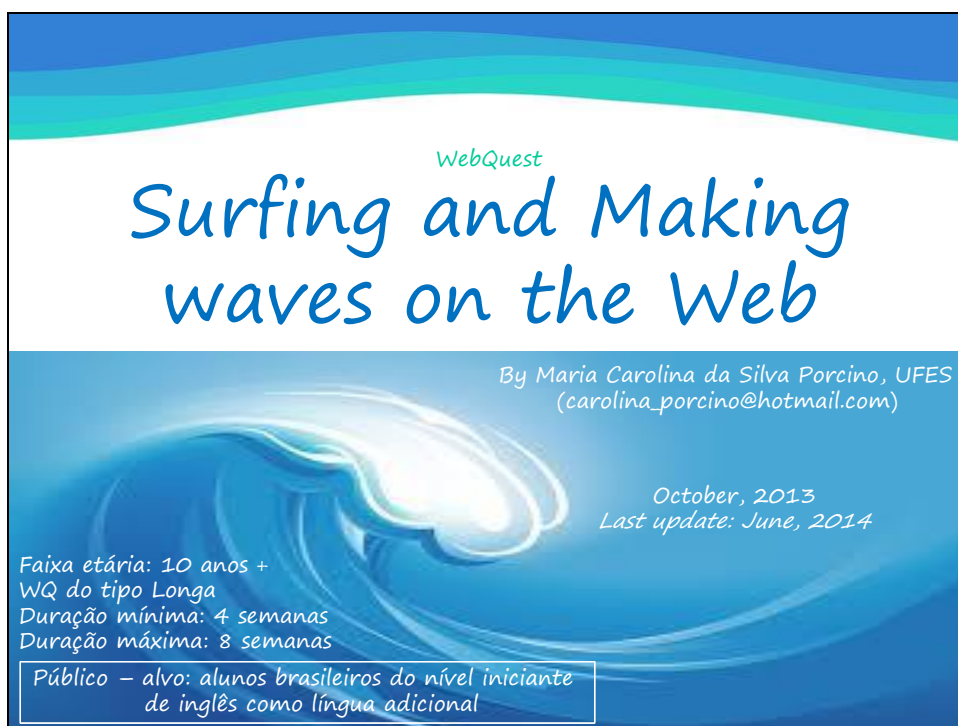
CONCLUSION

Congratulations! You've completed this Webquest designed to help you to understand more about your intelligences and the kind of student you are. You have also seen how you can use your strongest intelligences to improve your English knowledge. And finally you could reflect how we can help, summing up our intelligences and efforts to make the world a better place for you and all the ones around you!!



congratulations

APÊNDICE J – WEBQUEST 3 “SURFING AND MAKING WAVES ON THE WEB”



WebQuest

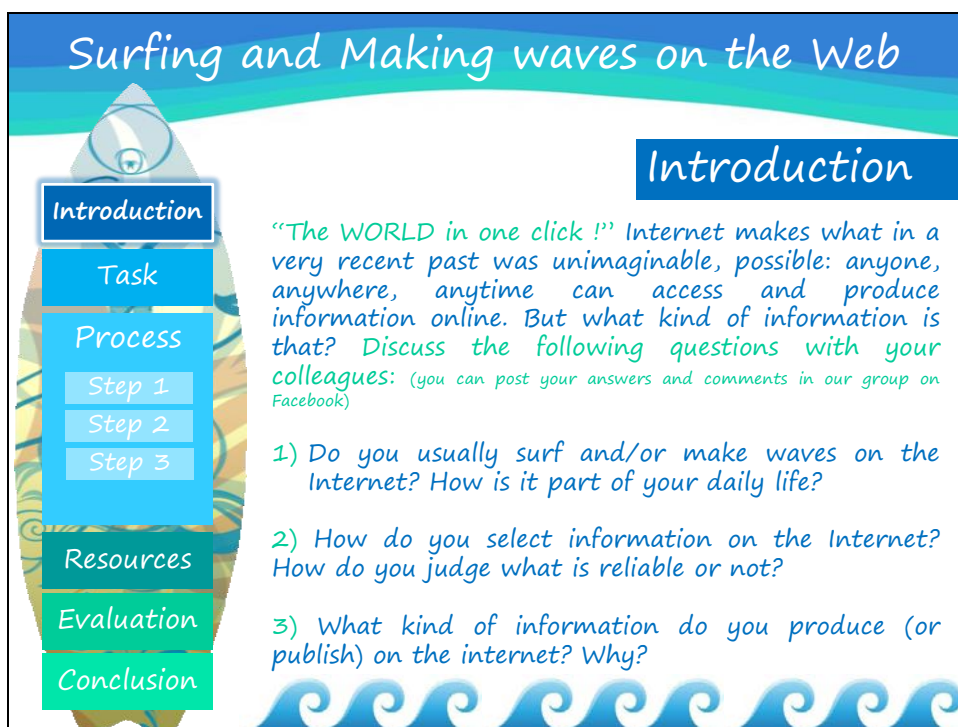
Surfing and Making waves on the Web

By Maria Carolina da Silva Porcino, UFES
(carolina_porcino@hotmail.com)

October, 2013
Last update: June, 2014

Faixa etária: 10 anos +
WQ do tipo Longa
Duração mínima: 4 semanas
Duração máxima: 8 semanas

Público – alvo: alunos brasileiros do nível iniciante de inglês como língua adicional



Surfing and Making waves on the Web

Introduction

“The WORLD in one click !” Internet makes what in a very recent past was unimaginable, possible: anyone, anywhere, anytime can access and produce information online. But what kind of information is that? Discuss the following questions with your colleagues: (you can post your answers and comments in our group on Facebook)

- 1) Do you usually surf and/or make waves on the Internet? How is it part of your daily life?
- 2) How do you select information on the Internet? How do you judge what is reliable or not?
- 3) What kind of information do you produce (or publish) on the internet? Why?

Introduction
Task
Process
Step 1
Step 2
Step 3
Resources
Evaluation
Conclusion

Surfing and Making waves on the Web

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Resources

Evaluation

Conclusion

Task

You will break into 4 groups in order to complete this WebQuest:

GROUP 1: Personal Information

GROUP 2: Academic Information

GROUP 3: News

GROUP 4: Business/Shopping Information

In a first moment, you're going to reflect and discuss about the information available on the Internet and how you usually deal with and use it and for what purposes.

Then, each group will create a Facebook page or a blog giving people tips about how to surf and make waves on the Web, according to the group's theme. Also, you will advertise it.

Finally, in class, you will present what you did and share the whole experience with your classmates. You will discuss how it was relevant for you and for the others involved, which problems you faced, how you surfed and made waves on the Web etc.

Surfing and Making waves on the Web

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Resources

Evaluation

Conclusion

(Time: 1 week)

Process – Step 1

Work in groups, follow the next sub-steps and then present your answers to the whole class (prepare a short PPT presentation for that):

- Considering your group's theme, establish 5 criteria that you consider crucial to deal critically with this kind of information;
- Search and list the most famous and popular Websites in the world and in your country related to your group's theme (at least 5 of each);
- Select two of them and analyze in detail their information according to the criteria you previously established (be sure to bring examples to illustrate your analyses).

Surfing and Making waves on the Web



(Time: 2 weeks)

Process – Step 2

In groups, create a Facebook page or a blog to give people advice about the use of Internet in general and in particular about your group's theme, when surfing or making waves. You may include there:

- Tips about how to use the Internet critically in order to access and produce relevant information;
- What are some of the advantages and disadvantages of using the Internet?;
- Regarding your group's theme, how careful should people be about this kind of information in the Internet?;
- Your analyses of the Websites and tips to use this kind of website.

In the product you create, you should encourage people to participate and share their experience with everybody.

Surfing and Making waves on the Web



(Time: 2 weeks)

Process – Step 2

After you finish your page or blog, find ways to advertise it to the people who may be interested in its topics.

The idea is to make people participate and contribute with your page or blog and make it visible to as many people as possible.

You can advertise it through social networks, by e-mail or simply by talking face to face with other people.

Surfing and Making waves on the Web

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Resources

Evaluation

Conclusion

(Time: 1 week)

Process – Step 3

Finally, it's time to share the whole experience with your classmates. For that, you will:

- A. Present your page or blog to the class;
- B. Speak about the process of creating and advertising your page or blog;
- C. Talk about other people's participation in your page or blog;
- D. Discuss how this experience was relevant for you and for others ;
- E. Think about future projects to continue helping people to use Internet critically.

Surfing and Making waves on the Web

Introduction

Task

Process

Step 1

Step 2

Step 3

Resources

Evaluation

Conclusion

Resources

Here are some suggestions of some relevant websites:
(you should search for others)

Personal Information: <https://twitter.com/>
<https://linkedin.com/>

Academic Information: www.scielo.org/
www.trabalhosfeitos.com/

News: <http://www.r7.com/>
www.cnn.com/

Business/Shopping Information: www.ebay.com/
www.bomnegocio.com

Search engines: <https://www.google.com.br/>

Blog's creators: <https://www.blogger.com/>

Facebook: <https://www.facebook.com/>

Surfing and Making waves on the Web

Evaluation

The evaluation of this WebQuest will consist of a self-evaluation. This is how you will evaluate you work: *(remember to be honest with you and your teacher)*

Internet Use <i>(Could you navigate and search for information in the Internet?)</i>	4	3	2	1	
Language use <i>(How do consider your reading, writing, speaking performances during the activities?)</i>	4	3	2	1	
Task Completion <i>(Could you reach the goals proposed in all steps of the process?)</i>	4	3	2	1	
Group work <i>(How was your participation inside your group?)</i>	4	3	2	1	
Self-Development <i>(Did this webquest bring you development in terms of language or also in terms of general knowledge?)</i>	4	3	2	1	

Surfing and Making waves on the Web

Conclusion

***Congratulations!** You've completed this WebQuest designed to help you reflect and discuss about our relationship with the information available in the Internet and also the information we can produce online. You have had the experience of producing and advertising a "space" of knowledge, where people could find help and share your experience. And that's what the Internet is about: knowledge constructed and shared together for our own sake. So, keep surfing and making waves on the Internet 😊*