IMPLICAÇÕES DO USO DA *WEBQUEST* NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

IMPLICATIONS OF THE USE OF WEBQUEST IN THE LANGUAGE TEACHING-LEARNING PROCESS

Danielle Cristine Silva[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo contribuir com as áreas do conhecimento que envolvem questões de formação docente e ensino mediado pelas tecnologias. Dessa forma, o foco de análise para esse artigo consiste em apresentar as implicações do minicurso para o uso da *webquest* no processo de ensino-aprendizagem pela/na perspectiva do professor e do discente. O estudo se configura em uma pesquisa qualitativa e interpretativista. Os resultados apontam que o minicurso possibilitou que os professores realizassem uma atividade por meio da *webquest*, a qual oportunizou mudanças no processo de ensino-aprendizagem, em especial, ao que tange o trabalho com discentes considerados nativos digitais.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Tecnologias digitais. Mediação tecnológica.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the areas of knowledge that involve issues of teacher training and technology - mediated teaching. In this way the focus of analysis for this article is to present the implications of mini-course to the use of webquest in the teaching-learning process from the perspective of the teacher and the student. The study is configured as a qualitative and interpretative research. The results show that the mini-course made possible for teachers to carry out an activity through the webquest, which facilitated changes in the teaching-learning process, especially in what concerns the work with students considered digital natives.

Keywords: Pedagogical practices. Digital Technologies. Technological mediation.

INTRODUÇÃO

A tecnologia, em termos gerais, compreende a associação de conhecimentos e fundamentos científicos com o fim de planejar, construir ou utilizar artefatos para realizar atividade delineada, como salientam Altoé e Silva (2005). Ela se faz presente no mundo, nos

[1] Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras, graduação em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela mesma universidade e licenciatura em Pedagogia. Atuou como bolsista PIBID - CAPES e como bolsista PIBIC - FAPEMIG/CAPES. Foi professora no Curso Preparatório para o Enem FAEPE/UFLA, na Escola Cooperativa Gralha Azul e no Colégio Divino Salvador. Trabalhou no projeto do SESC: produzindo conhecimento - Língua Portuguesa. Atualmente, é tutora a distância do curso de Letras da UFLA. Suas pesquisas se inserem nas seguintes temáticas: formação de professores, tecnologia, letramento digital e ensino de Língua Portuguesa em contextos digitais.

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.

Recebido em: 18 dez. 2019.

Aceito em: 20 fev. 2020.

equipamentos que permeiam o cotidiano dos sujeitos, dos mais simples como um lápis, aos mais elaborados como por exemplo um *Kindle*[2]. Assim, a tecnologia não abrange somente artefatos digitais recentes, mas todo e qualquer objeto que auxilia na execução de atividades em qualquer setor da sociedade.

Especificamente para o contexto escolar, podemos dizer que a inserção da tecnologia, principalmente da Tecnologia Digital (TD), traz uma perspectiva diferenciada para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, haja vista que a inserção destes artefatos digitais, no âmbito escolar, demandam novas práticas pedagógicas (Stockwell, 2012). Nesse viés, a utilização das TDs como recursos metodológicos para o ensino-aprendizagem, no contexto desse artigo, enseja a inquietação acerca do uso de um de seus recursos conhecido como *webquest* poder ou não beneficiar o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Desta forma, a partir dessa inquietação, temos como foco deste artigo apresentar as implicações do uso da *webquest* neste processo pela/na perspectiva do professor e do discente.

Vale destacar que a pesquisa, que originou as considerações a serem apresentadas neste artigo, possui como corpus uma atividade realizada por três professores de línguas utilizando a *webquest* e como instrumento de geração de dados questionários semiestruturados, aplicados aos professores e discentes de uma escola cooperativa antes e após o uso do recurso tecnológico digital supramencionado. A investigação perpassou também, pela preparação e aplicação de um minicurso, para os professores participantes da pesquisa, intitulado *A Webquest e o Ensino-aprendizagem*, o qual abordou demandas teóricas e metodológicas, bem como, a prática pedagógica mediada pela tecnologia digital: *webquest*. O minicurso permitiu uma experiência didático-pedagógica e acabou por elucidar ao seu final, a importância do processo de formação continuada pelo qual os professores tiveram que passar antes de trabalhar com esse novo artefato didático. Portanto, o estudo possui como provocação efetivar o diálogo acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas por meio de um artefato digital.

Por fim, é importante salientar que esse artigo apresenta parte do corpus que compõe a dissertação de mestrado intitulada: *A webquest na prática pedagógica do professor de línguas: um estudo de caso.* A qual foi devidamente aprovada pelo comitê de ética da instituição.

[2]É um aparelho digital que proporciona baixar, pesquisar e comprar livros, jornais e revistas, sem para isso ter acesso à rede de internet.

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

Processo de ensino-aprendizagem de línguas em contextos digitais - o recurso online: *webquest*

A internet dispõe de uma gama de artefatos tecnológicos digitais que podem auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem de línguas, são eles: *blog*,

jogos pedagógicos, *wiki*, *podcast*, ambiente colaborativo de aprendizagem - Moodle, *webquest* etc. Como a *webquest* é o foco do estudo em questão, vale apena citar Marinho (2001), para conhecer um pouco da história deste artefato. Segundo o autor o modelo de uma *webquest* foi desenvolvido por Bernie Dodge em 1995, e chegou ao Brasil trazido pelo estudioso Jarbas Novelino. Marinho afirma ainda que esse recurso, tem como função básica, proporcionar uma aprendizagem colaborativa por meio de um processo de ensino baseado na construção do saber. O recurso é acessado via internet e nele, para fins de um ensino sistematizando em um laboratório de informática na escola, o professor tem a possibilidade de criar atividades orientadas para que os discentes as realizem. O autor acrescenta que ela é um recurso que visa proporcionar a interatividade entre os sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tendo-a como artefato e com o que está disponível na rede mundial de computadores.

De acordo com o autor, para o contexto de ensino, a *webquest* pode se constituir em dois modelos: *um de curta duração*, em que a atividade por meio do artefato abrange três aulas com o principal objetivo de o discente adquirir e integrar conhecimentos; *e o modelo de longa duração*, que pode abranger de uma a quatro semanas de aulas e tem como principal objetivo fazer com que os discentes analisem de forma sistematizada as informações disponíveis na internet acerca da temática a ser estudada, e também propõem que os discentes compartilhem com o professor e demais colegas os conhecimentos integrados a partir da atividade, por meio de apresentações. Resumindo, podemos então afirmar que ambos os modelos possuem como escopo proporcionar ao estudante formas de adquirir conhecimentos, de integrar de forma colaborativa as informações recebidas, de analisar de maneira sistematizada as informações disponíveis na internet acerca da temática estudada, de possibilitar a construção do saber e de propor a interatividade entre discentes, professor e tecnologia.

Uma outra característica imputada ao recurso pedagógico online em questão é de ele poder auxiliar, ainda segundo Marinho (2001), no desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, bem como, na sua habilidade de tomada de decisão. Esses dois pontos destacados

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

pelo autor merecem atenção visto que a *webquest* é rica em recursos audiovisuais e dessa forma, a utilização de sons, imagens, movimentos e cores, como estímulos que auxiliam na assimilação de ideias no texto, devem ser combinados de forma que não dificulte ou distraia a atenção do leitor para informações não relevantes ao entendimento da informação. Além disso, devem ser criadas, pelos professores, propostas de práticas pedagógicas em ambiente propício que desafiem, de fato, os discentes a buscarem além do básico proposto na atividade do professor.

Seguindo nesta linha de raciocínio que envolve questões de ensino-aprendizagem de línguas em contextos digitais, de acordo com Marzano (1992), as atividades realizadas por meio da *webquest* exigem dos discentes as habilidades de: fazer comparações, articulando-as e identificando-as; classificar o objeto estudado em categorias; levantar hipóteses; inferir generalizações; analisar inadequações; abstrair informações; articular perspectivas, identificando-as e analisando-as; e construir alternativas para respaldar as respostas corretas. Mas há de se destacar que essas habilidades devem ser "despertadas" pelos professores, isto é, os professores ao exporem seus alunos a essa experiência de aprendizagem no contexto digital, deve também, ajudá-lo a reconhecer/conhecer suas potencialidades/habilidades enquanto aprendizes.

De acordo com a ponderação apresentada, destacamos a importância de se ter uma preparação sobre o uso adequado dos recursos tecnológicos antes de expor os alunos às atividades. De acordo com Braga (2013) é preciso oferecer orientações metodológica vinculadas ao uso das TDs, com o enfoque na aprendizagem colaborativa, no ensino centrado no aprendiz, para se ter um uso da tecnologia que seja pedagogicamente produtivo.

Além disso, nesse contexto de tecnologias digitais utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem, é preciso considerar que as tecnologias - digitais ou não - investidas nas escolas públicas são caras e não devem ser dissipadas ou ainda mal aproveitadas com um ensino descontextualizado e com características que não atendem a demanda atual dos discentes. Ou seja, um ensino que tem como proposta o uso de TDs devem prever ambientes para além da sala de aula considerada tradicional, isto é, tendo como tecnologias apenas o quadro, giz e livro didático. Nesse sentido, a *webquest* tem um papel fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que pode ser utilizada como um artefato que provoca e desperta uma mudança de atitude didático-pedagógica que tenha como foco o fato da tecnologia ser trabalhada a partir de novas práticas pedagógicas.

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

Conhecendo um pouco mais da *webquest* como recurso didático-pedagógico

Tradicionalmente, uma *webquest* para o contexto de ensino-aprendizagem é estruturada compondo-se de *introdução, tarefa, processo, fontes, avaliação e conclusão*; como postula Marinho (2001). Para compreender um pouco melhor dessa estrutura o autor postula que a *introdução* busca estimular o interesse do discente, bem como introduzir o assunto a ser abordado na atividade. A *tarefa* ocupa-se de apresentar ao discente o objetivo da atividade proposta, e na maioria das vezes, está etapa estimulará um trabalho feito em cooperação com outros discentes. A etapa do *processo* descreve os passos a serem seguidos no cumprimento da atividade, bem como orienta o discente a organizar informações coletadas no desenvolvimento dela.

A etapa que se ocupa das *fontes* disponibiliza para o discente diversos hiperlinks para que eles possam acessar, durante a realização da atividade, de modo a auxiliar no cumprimento da tarefa. A *avaliação* é composta por exercícios que analisam se os discentes cumpriram as metas estipulas pelo docente na explicação da atividade e se aprenderam o que foi proposto. Vale ressaltar que é na etapa da *tarefa* que é explicitado ao discente como ele vai ser avaliado. E por fim, a *conclusão* que é uma etapa que propõe ao responsável pela criação da *webquest* um espaço para discutir com o discente o que foi aprendido, de maneira a analisar, sintetizar e refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, respeitando a criação e execução as etapas acima apresentadas, o artefato *webquest,* segundo Marinho (2001), pode vir a proporcionar uma aprendizagem colaborativa por meio de um processo de ensino baseado na construção do saber, que auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, bem como na habilidade de tomada de decisão, assim como mencionado anteriormente.

Por essa razão, esse artefato incorporado às práticas pedagógicas pode ser visto como uma potencialidade para o ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que esse recurso visa trabalhar o conteúdo a ser estudado de forma planejada, com vistas a orientar o professor a utilizar a internet como recurso para construir e colaborar com aprendizado do discente, assim como postula Braga (2013). Essa TD, como supradescrito, é estruturada de várias formas, mas viabiliza que o professor ministre o conteúdo por etapas: introduzindo a temática, apresentando o objetivo da atividade, orientando os passos a serem seguidos para a

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

consecução da proposta, disponibilizando *links* para pesquisa, avaliando e fornecendo uma breve síntese do percurso de aprendizado.

Nessa perspectiva de elaborar e disponibilizar exercícios pedagógicos por meio de artefatos tecnológicos digitais, Coscarelli (1998) chama a atenção para uma questão importante. A autora salienta que os desenvolvedores de softwares educativos, em sua maioria, não possuem conhecimentos acerca dos preceitos que fundamentam a área da educação e também confundem o aprender com o brincar ou o divertir, por isso, muitos dos programas educativos e dos softwares, via internet, possuem respostas prontas, conceitos a serem decorados, e grandes "equívocos" quanto ao processo ensino-aprendizagem. Portanto, a autora assegura que:

> Os resultados do uso da multimídia dependem do que se faz com ela. Para que se obtenham resultados positivos, é preciso que os programas exijam do usuário uma reestruturação cognitiva, como, por exemplo, a solução de problemas. (COSCARELLI, 1998, p. 5).

Conforme mencionado na citação acima, os resultados, positivos ou não, que se obtém ao utilizar as tecnologias digitais da informação e da comunicação no ensino, devem ser provenientes de conhecimentos críticos sobre como se deve fazer uso didático-pedagógico desses recursos. Além disso, um recurso digital deve sempre ser avaliado conforme o objetivo pedagógico do professor para o seu contexto de atuação específico. Assim, para obter resultados satisfatórios e propícios ao processo de ensino-aprendizagem, é necessário que as práticas pedagógicas estejam ancoradas em teorias que contemplem de forma sistematizada as novas tendências educacionais que por ventura desejem incorporar o uso das TDs e também na criticidade e discernimento do profissional que deseja incorporá-la em suas práticas.

Nesse contexto, podemos visualizar a *webquest* como uma potencialidade, uma vez que propicia o trabalho dos mais diversos conteúdos, com vistas a ensinar o conteúdo esperado pelas leis, e também, orientar o aprendiz a utilizar a internet como recurso para mediar o aprendizado. É importante salientar, que o artefato em questão viabiliza a interdisciplinaridade, pois perpassa por áreas como a psicologia, educação, pedagogia, informática, dentre outras; podendo, ajudar os professores a usufruir de uma diversidade metodológica para além da sala de aula e dos materiais didáticos físicos, tais como livros, apostilas etc.

Dessa forma, com base nos estudos teóricos e investigativos sobre o processo de ensino-aprendizagem em contexto digital (Keifer, 2012; Oliveira, 2010 e Silva, 2006), a

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

webquest tem tido ampla aceitação no contexto educacional e recebido destaque em sua usabilidade por parte dos envolvidos nesse processo de ensinar-aprender. Por essa razão, muitas dissertações problematizam a utilização da *webquest*. Daremos destaque agora a três trabalhos, por tratarem das temáticas o ensino de línguas e o ensino-aprendizagem por meio da *webquest.* Vale destacar que esses trabalhos foram encontrados por meio de uma pesquisa no site da BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações acerca do uso da *webquest* no contexto de ensino-aprendizagem.

A dissertação de Silva (2006) demonstra que a utilização da *webquest* como ferramenta de busca na internet propiciou a concentração dos discentes no exercício realizado, sem dispersão para outras atividades. Além disso, propiciou também, um significativo auxílio aos discentes, no que tange a busca em sites de internet, uma vez que os mesmos possuíam dificuldades. Os resultados trazidos por Silva (2006) indicam que a *webquest* é uma ferramenta que norteia o discente na busca de informações na internet, por meio de um roteiro e de uma linguagem simples.

Em outra dissertação analisada para elucidar a importância do uso da *webquest* no processo de ensino-aprendizagem, Oliveira (2010), indica que o artefato proporcionou que o professor deixasse o papel de *transmissor* do conhecimento e passasse a ser orientador e facilitador da aprendizagem. Segundo o autor, o artefato proporcionou o trabalho com a interdisciplinaridade[3], de modo a permitir a ruptura entre os limites que separam e geram uma educação fragmentada.

A dissertação de Keifer (2012) demonstrou, em seus resultados de análise, o uso limitado do artefato em relação à exploração de conteúdo temático e a diversidade de textos. Demonstrou ainda, que o destinatário da *webquest* era focado no professor e não no discente, bem como constatou a falta de clareza no tópico que discorre acerca da tarefa, as atividades focavam no conceito e não no desenvolvimento da competência comunicativa. A *webquest* apresentou ausência de exercícios que proporcionasse o discente a aprender a avaliar, além de trazer indicação de sites inadequados a proposta, dentre outros equívocos.

Os trabalhos supramencionados contribuíram para a delimitação de um pequeno estado da arte, evidenciando diferentes contextos de ensino-aprendizagem mediado pela *webquest*, bem como a multiplicidade de metodologias disponíveis para se trabalhar o

[3]A interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (BRASIL, 2000, p.21)

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

aparato, uma vez que essa tecnologia propicia a interdisciplinaridade com as mais diversas áreas do conhecimento. Assim sendo, o ensino-aprendizagem mediado pela *webquest* se mostrou eficaz nas dissertações, propiciando uma nova prática pedagógica e atendendo as novas demandas de ensino-aprendizagem.

Desse modo, podemos verificar, via teoria, que a *webquest* pode ser vista como uma potencialidade para auxiliar o trabalho do professor em relação à TD e o ambiente escolar, de um modo em geral e específico. Em outras palavras, ela pode ser vista como um artefato capaz de auxiliar a prática pedagógica do professor no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, contribuindo inclusive para fazer o professor pensar nas questões que envolvem a necessidade de uma formação continuada visando a utilização das ferramentas digitais disponíveis atualmente.

Procedimentos metodológicos que nortearam a investigação que originou este artigo

A metodologia de pesquisa empregada no estudo que norteou esse artigo contempla o método qualitativo e interpretativo[4], uma vez que o objetivo da investigação não foi quantificar os participantes, mas descrever o critério de escolha deles, bem como compreender os significados dos conceitos por eles construídos por meio da percepção da cultura e cotidiano em que estão inseridos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o termo investigação qualitativa e interpretativa abarca pesquisas que enfatizam a descrição das sutilezas que estão envoltas do objeto investigado, recolhendo dados por meio do contato com os sujeitos, conduzindo-os a expressar livremente sua posição acerca do cotidiano vivenciado por eles.

Tendo definido o tipo de pesquisa a ser realizada, passamos ao planejamento de geração de dados. Ou seja, na consecução do estudo, após o contato com as referências bibliográficas, definimos pela elaboração e aplicação de um minicurso para os professores, sujeitos da investigação, intitulado *A Webquest e o Ensino-aprendizagem.* Como o foco da investigação é pesquisar sobre a formação do professor o minicurso buscou atender as

[4]Termo apresentado por Moita Lopes em 1994.

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

demandas iniciais - teóricas e metodológicas - dos professores de línguas em relação ao uso da TD em suas aulas, visando assim auxiliá-los para o uso do artefato em sala de aula.

A pesquisa empreendida iniciou com aplicação do primeiro questionário semiestruturado para os professores e para os discentes, seguido da ministração do minicurso para os educadores. A posteriori, os professores colaboradores da investigação propuseram uma atividade via *webquest*, aplicando os conceitos e procedimentos metodológicos apresentados no minicurso. Por fim, após a experiência de ensino foi aplicado o segundo questionário semiestruturado aos professores e discentes, visando a uma possibilidade de verificação entre a posição dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre a inserção e a utilização da *webquest* como artefato pedagógico.

Posteriormente a essa experiência do minicurso, os professores colaboradores da pesquisa escolheram, a partir de uma temática curricular já prevista no cronograma de estudos, o conteúdo de suas aulas em que eles elaborariam e aplicariam uma atividade online para os estudantes desenvolverem por meio da *webquest*. O professor de Língua Portuguesa optou por trabalhar com o assunto *funções da linguagem,* o professor de Redação trabalhou com a temática sobre *conto fantástico* e o professor de Língua Inglesa trabalhou com o conteúdo *verbos*.

Em seguida, os dados foram gerados por meio de observação das aulas ministradas pelos professores de línguas e por meio da aplicação de dois questionários semiestruturados, um antes do trabalho com o artefato e outro após, isto é, os professores responderam a um questionário antes do minicurso e a um segundo questionário após ministrarem o conteúdo por meio da *webquest*. Os discentes, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, embora não sendo o foco principal da investigação, também responderam a dois questionários: um antes de iniciar a aula e outro após a consecução de todas as atividades propostas pelo professor.

Considerando as descrições realizadas acima, detalharemos um pouco mais sobre os sujeitos participantes da investigação.

Sujeitos participantes do processo investigativo

Importante destacar que os professores participantes da investigação integram parte da área de línguas da escola, sendo três professores: um professor da disciplina de Língua Portuguesa, um de Redação e um de Língua Inglesa.

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

O *primeiro* se formou em Letras no ano de 2005 e atua há11 anos como professor. Ele ministra aulas para o ensino médio e a aula via artefato foi realizada com o terceiro ano do ensino médio. Vale enfatizar que esse professor, durante a sua graduação, não teve aulas que o alfabetizasse e/ou letrasse tecnologicamente para fazer uso pedagógico de artefatos digitais, bem como não teve orientação sobre o uso das TDICs– Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação -no ensino de línguas. Ele, também nunca participou de curso de capacitação no que tange o uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, as utiliza em sala de aula.

O *segundo* se formou em Letras Português/Inglês e suas Literaturas, no ano de 2015, e atua como professor há 3 anos. Ele ministra aulas para o ensino fundamental II e o ensino médio, por isso é importante destacar que a aula mediada pela *webquest* foi realizada com os discentes do oitavo ano do ensino fundamental II. O professor teve, na graduação, formação para utilizar pedagogicamente as TDICs, inclusive formação para a sua utilização no ensino de línguas. Ele não participou de cursos de capacitação para o uso das TDICs no ensino-aprendizagem e faz uso dos artefatos digitais em suas aulas.

O *terceiro* se formou em Letras Inglês e suas Literaturas no ano de 2007 e atua como professor há 11 anos. Ele trabalha com o ensino fundamental II e com o ensino médio e aplicou a *webquest* para a turma do primeiro ano do ensino médio. O professor teve formação para fazer uso das TDICs no ensino de línguas, bem como utilizá-las pedagogicamente. Porém, nunca participou de cursos de capacitação para utilizar artefatos digitais no âmbito educacional, todavia, os utilizam em sala de aula.

Os discentes participantes do estudo totalizam onze sujeitos: quatro são do oitavo ano do Ensino Fundamental II, dois são do segundo ano do Ensino Médio e cinco são do terceiro ano do Ensino Médio.

Análise e discussão dos dados

Esta seção tem como foco apresentar uma análise dos dados da investigação provenientes do minicurso, o qual foi ministrado aos professores e composto por dois encontros com a duração de três horas cada. O primeiro abarcou a parte teórica e explicativa acerca dos fundamentos práticos para o uso da *webquest* em contextos educacionais. O segundo compreendeu a parte prática de criar uma *webquest*.

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

Neste momento, para compreendermos como o minicurso foi pensando é importante retomar o que já foi descrito na seção teórica deste artigo, sobre o fato da *webquest* ser um artefato tecnológico digital disponível online, que permite que qualquer indivíduo possa acessar e criar uma aula orientada. E também do fato de que ela, posteriormente, por meio de um *link* pode ser acessada e, assim, o discente possa ter uma aula descrita passo a passo via internet.

Como mencionado a *webquest* subdivide normalmente por: introdução, tarefa, processo, fonte, avaliação e conclusão. Essa subdivisão é a mais utilizada e foi ela a apresentada e utilizada no minicurso. Fizemos o uso de *slides* para viabilizar essa apresentação, a qual foi configurada por exemplos práticos, que pode ser visualizado no https://sites.google.com/site/webquestexemplominicurso/home.

Após ser explicitada a parte teórica acerca da *webquest*, no primeiro encontro do minicurso, o segundo encontro, deteve-se na criação de uma *webquest* por parte dos professores, a partir de um conteúdo já previsto no cronograma de cada disciplina. O professor de Língua Portuguesa optou por utilizar dos mesmos subtítulos na montagem de sua página. O professor de Língua Inglesa substituiu pelos nomes: *home, task, step-by-step, source, assessmen*t, *conclusion*. O professor de Redação utilizou: *introdução*; *vamos ver se eu entendi...*; *vai uma ajudinha aí?*; *você, escritor*; e *auto avaliação*.

Ao perceber essa variedade nas decisões pedagógicas do professor podemos apontar a primeira implicação do minicurso para o uso da *webquest*. Em outras palavras, essa diversidade ressaltou o que Marinho (2001) e Braga (2013) sobre as possibilidades de uso dos recursos digitais tais como a *webquest.* Percebe-se também que o recurso permitiu a construção da página online de maneira livre, como pontua o professor:

> "Possibilidade de disponibilizar recursos diversos como vídeos, textos, imagens e hiperlinks para os alunos." (Professor de Redação)

Essa consideração do professor, aliada a possibilidade de poder criar o título, subtítulos e *design* da página conforme preferência e objetivo do sujeito que está utilizando a tecnologia, destaca também a versatilidade do recurso e elucida que ainda durante o minicurso os professores já foram capazes de perceber a necessidade de se pensar sobre a atividade que se deseja ofertar aos alunos. Após essa reflexão, no momento em que estavam vivenciando o minicurso os professores decidiram trabalhar os temas: conto fantástico *verbsquest* e funções

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

da linguagem, respectivamente, os quais compreendiam temáticas já estipuladas no cronograma de conteúdos a serem ministrados por eles.

A seguir apresentaremos as propostas de atividades pensadas, elaboradas e aplicada pelos professores tentando depreender delas implicações com a experiência vivenciada pelo minicurso.

O professor de Redação trabalha com o ensino fundamental II e o ensino médio, a aula mediada pela *webquest* foi realizada com os discentes do oitavo ano do ensino fundamental II. Ele produziu a *webquest* intitulada *Conto Fantástico*, disponível em: https://sites.google.com/site/contofffantastico/home.

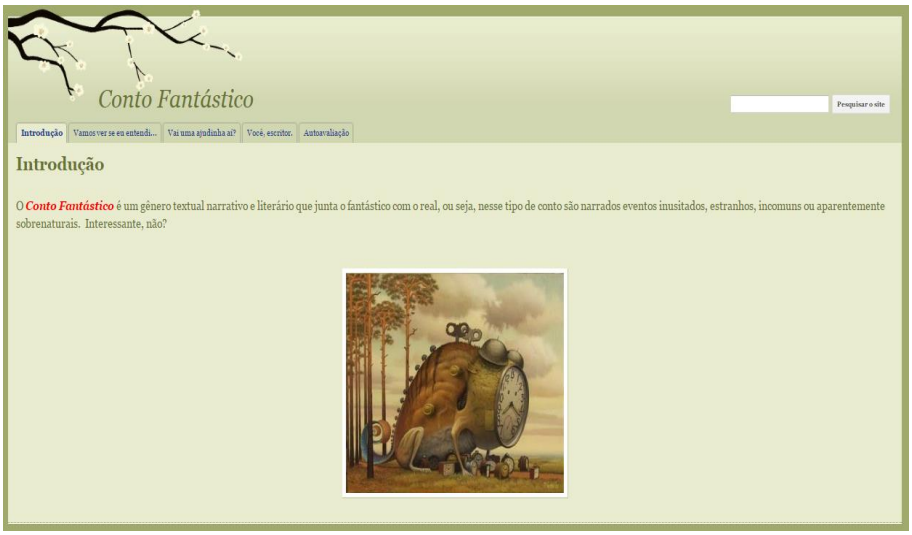

Figura 1 – Página principal da *Webquest* intitulada *Conto Fantástico*

Figure 1 - *Webquest* main page titled Fantastic Story

Fonte: Professor de Redação (2016).

Observando a página principal acima, podemos afirmar que apesar de utilizar outras nomenclaturas nos cinco passos propostos para cada etapa (introdução, vamos ver se eu entendi..., vai uma ajudinha aí? Você, escritor. e Autoavaliação) elas compreendem o que foi proposto no minicurso: a introdução, o processo, a fonte e a avaliação, não abordando os tópicos tarefa e conclusão.

Analisando todas as etapas da *webquest* criada, podemos constatar que a aula proposta não possuiu desfecho e nem delineação do objetivo do estudo via artefato tecnológico. Também não ficou claro o local onde os discentes desenvolveriam a atividade e dariam um retorno ao professor e aos demais discentes. Essa orientação foi realizada, porém de forma

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

oral na sala de aula presencial. Esse direcionamento poderia ter sido fornecido via *webquest*, uma vez que a finalidade dessa tecnologia é promover uma aula orientada. Os demais tópicos foram bem explorados, principalmente os *links* de direcionamento para pesquisas online, sugeridos pelo professor.

O professor de Língua Inglesa ministra aulas para o ensino fundamental II e ensino médio e trabalhou a *webquest* intitulada *English Verbs Quest*, disponível em: https://sites.google.com/site/englishverbsquest/home, com a turma do primeiro ano do ensino médio, segundo imagem abaixo:

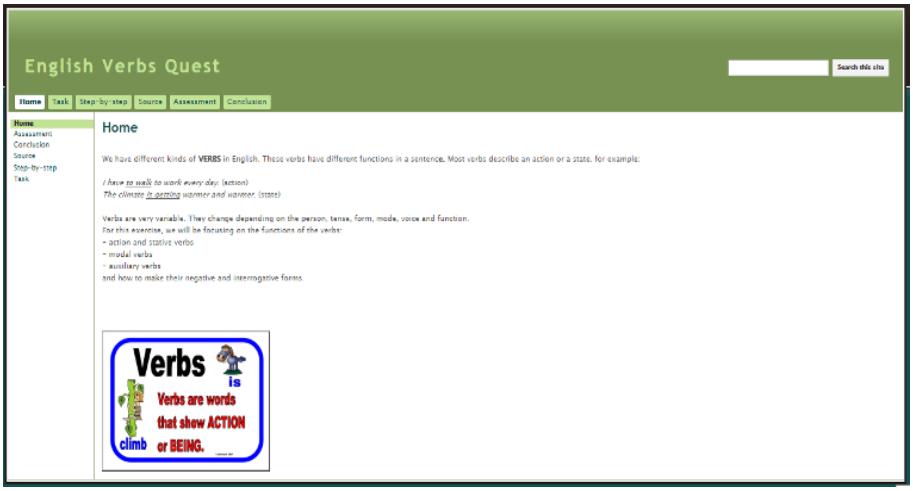

Figura 2 **-** *Página principal da webquest* intitulada *English Verbs Quest*.

Figure 2 - *Webquest* home page titled English Verbs Quest.

Fonte: Professor de Língua Inglesa (2016).

A atividade empreendida contemplou todos os tópicos típicos de uma *webquest*, que foram aprendidos no minicurso. Isto é, as nomenclaturas permaneceram as mesmas, sendo adequadas/traduzidas para a Língua Inglesa. Conforme diagramação, isto é, a partir da observação dos comandos dados pelo professor para a consecução da atividade, bem como embasada na teoria acerca da *webquest* apresentada no minicurso, podemos considerar que o professor explorou a maioria dos tópicos e estimulou a cooperação e interlocução entre discentes e professor via artefato tecnológico.

Essa constatação é importante, pois ressalta uma implicação positiva sobre o minicurso, no sentido de que ele atendeu seu propósito de auxiliar o professor a compreender os recursos da ferramenta a ser utilizada em sala de aula. (Braga, 2013). Sobre o tópico *conclusion*, ele não foi explorado, seja via atividade online, seja via atividade em sala de aula

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

oralizada ou manuscrita, uma vez que o discente não produziu nenhuma atividade no respectivo tópico, o qual poderia ter sido explorado enquanto um espaço para sintetizar, discutir, analisar ou refletir acerca do conteúdo trabalhado.

O professor de Língua Portuguesa trabalha com discentes do ensino médio e ministrou a aula mediada pela *webquest* intitulada *Funções da Linguagem*, disponível em: https://sites.google.com/site/figurasdelinguagemi/home, para discentes do terceiro ano do ensino médio.

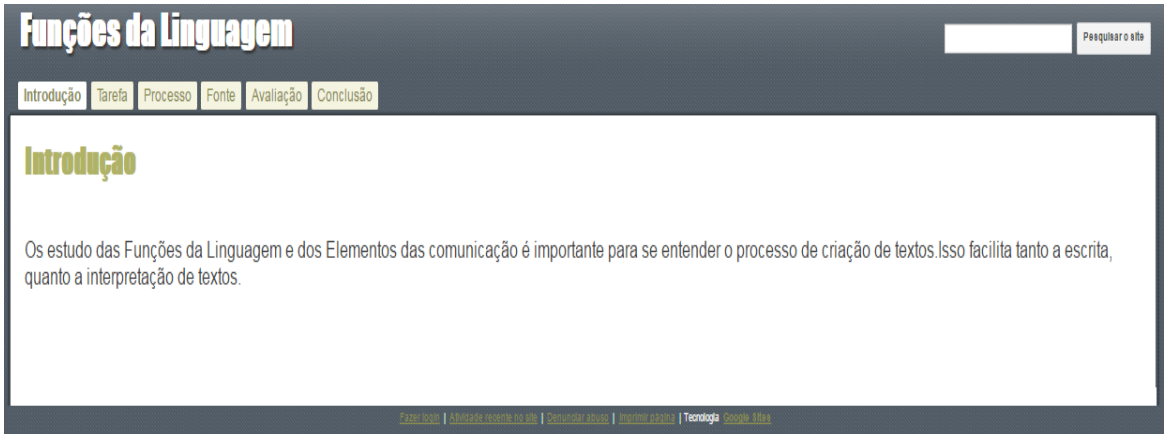

Figura 3 - Página principal da *Webquest* intitulada *Funções da Linguagem*

Figure 3 - *Webquest* main page titled Language Functions

Fonte: Professor de Língua Portuguesa (2016).

Observando a página principal da atividade, percebemos que o professor optou por seguir os subtítulos da *webquest* tradicional. Contudo, os tópicos avaliação e conclusão apesar de serem iguais, não contemplaram a proposta estipulada pelos itens, conforme exposto na teoria acerca da *webquest* no minicurso e na seção teórica do presente artigo. No item avaliação, deveria ser avaliado o conteúdo trabalhado e o professor explicou ao discente como ele seria avaliado. E no item conclusão, o professor fez uma autoavaliação, ao invés de sintetizar o aprendizado do discente em relação ao tema.

Essa escolha do professor demonstrou uma alternativa interessante, uma vez que permite a análise e a reflexão do discente e do professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Em relação à socialização, entrega e retorno da atividade, não ficou claro como haveria essa troca entre discente e professor via artefato tecnológico, haja vista, em sala de aula, o professor ter solicitado a entrega da atividade via e-mail, o que poderia ter sido escrito na *webquest,* dispensando a instrução via discurso do professor.

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

É importante destacar, que a análise das *webquests* teve o produto da prática esperado embasado nas postulações dos autores Marinho (2001) e Marzano (1992), conforme supracitado na seção teórica, e nos conteúdos trabalhados na ministração do minicurso, descritos na metodologia. Dessa forma, era esperado que os professores cumprissem com todos os escopos das etapas tradicionalmente trazidas pela *webquest,* de modo a possibilitar o ensino-aprendizagem passo a passo orientado pelo artefato tecnológico digital. Assim, podemos considerar que a prática, demonstrada pelos professores por meio da *webquest*, foi determinada pelo que eles já sabiam e dominavam, mas teve sim influencias do que foi aprendido durante o microensino.

Analisando as três *webquests* apresentadas, podemos verificar que os professores planejaram a atividade, almejando a construção do saber dos discentes, destoando da atividade de preparar aula sem elo com o conteúdo curricular, haja vista o conteúdo trabalhado fazer parte da grade curricular já preestabelecida pelos professores. Essa posição vem ao encontro do que foi postulado por Stockweel (2012) e Braga (2013), e apresentado neste artigo.

Ainda acerca dos dados trazidos pelas *webquests* elaboradas, é relevante observar que os professores deixaram à mostra, após participarem do minicurso, indícios de possuírem o desenvolvimento da habilidade do processo de letramento digital[5], haja vista demonstrarem ter consciência da mídia que lhes foi apresentada no minicurso, no que tange à *webquest*. Assim como, demonstraram fazer uso significativo da multimodalidade e da multissemiose[6], uma vez que os professores, a partir do minicurso onde esses conceitos foram discutidos e apresentados, criaram aulas orientadas via internet-*webquest* de modo a utilizar linguagem verbal, linguagem não verbal e linguagem sonora, bem como relacionaram palavras, cores, fotografias e vídeos de modo a buscar atender a demanda da atividade programada para a aula planejada.

Seguindo no processo de análise dos dados, após o planejamento e realização da atividade mediada pela *webquest,* foi solicitado tanto aos professores quanto aos alunos, que apontassem suas considerações sobre essa experiência, a fim de que pudéssemos ter um parâmetro de comparação entre as posições dos envolvidos na investigação.

[5]Segundo Rojo (2013), o letramento digital compreende os novos modos de ler e produzir textos, contemplando a multiplicidade de textos transpostos para o âmbito digital.

[6]A multissemiose pode ser compreendida como sendo a coexistência de uma ou mais linguagens em um texto, compreendendo dentre elas a linguagem não verbal, a linguagem verbal e a linguagem sonora. E a multimodalidade é conceituada como sendo os textos que relacionam as palavras, as imagens, as cores, os gestos, os sons e as falas. Conceito abordado por Rojo (2009).

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.

Recebido em: 18 dez. 2019.

Aceito em: 20 fev. 2020.

Os dados mostraram que alguns discentes gostaram de utilizar a tecnologia, e os que não gostaram, alegaram que o artefato era confuso e que dispersava a atenção, além de afirmarem que os *links* de busca sugeridos não auxiliaram no entendimento do conteúdo, como demonstra os fragmentos abaixo:

> "Com o computador perder a concentração é muito fácil." (Discente do 3º E.M.)
>
> "As vezes acho a ferramenta muito confusa (...)." (Discente do 3º E.M.)
>
> "(...) os sites que pesquisamos não eram de boa qualidade, porque não consegui compreender muito bem o que ele estava explicando." (Discente do 3º E.M.)

Pelos excertos acima, é possível perceber que os discentes demonstraram uma criticidade no que concerne ao discernimento entre *links* que efetivam o diálogo entre a temática estudada e o que é necessário saber acerca dela.

Sobre a utilização do artefato *webquest* os discentes acrescentaram que: (i) a *webquest* auxilia no processo de ensino-aprendizagem e ajuda o trabalho do professor; (ii) o uso do artefato é motivador por ser diferente da aula tradicional; e (iii) a tecnologia proporciona maior autonomia em relação a aula tradicional, como pode ser evidenciado nas passagens abaixo:

> "O ponto positivo é que é uma ferramenta tecnológica que ajuda o professor (...)." (Discente do 3º E.M.)
>
> "(...) a aula fica extrovertida, diferenciada (...)." (Discente do 2º E.M.)
>
> "(...) pois eu não tive mais tanta ajuda do professor (...) isso aumentou minha independência para meu futuro." (Discente do 8º E.F. II)

A partir dos excertos, é possível dizer que a *webquest* proporcionou, na posição dos discentes, maior autonomia, no que concerne à construção do saber pelo discente.

Os professores salientaram ainda que: (i) *webquest* auxilia o trabalho do professor de línguas dependendo da utilização, funcionamento e sucesso da aplicação; (ii) o artefato tecnológico traz maior autonomia para o estudante; (iii) foi a primeira vez que utilizaram essa tecnologia e afirmam que ela auxilia na formação continuada no que tange um recurso para

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

integrar e enriquecer a aula; e (iv) a *webquest* contribuiu para a formação continuada, mais especificamente, como um recurso a mais de ensino, principalmente, se o professor precisar se ausentar ou ministrar uma aula à distância, em conformidade com os trechos subsequentes:

> "Depende da maneira como é utilizada, do seu funcionamento e do sucesso da sua aplicação." (Professor de Língua Inglesa)
>
> "É uma ferramenta interessante que pode integrar a formação do professor e enriquecê-la (...)." (Professor de Língua Inglesa)
>
> "A diferença está em proporcionar mais autonomia ao aluno." (Professor de Língua Inglesa)
>
> "É uma ferramenta muito interessante ao solicitar aos alunos trabalhos a serem feitos em casa, ou em aulas em que o professor esteja ausente." (Professor de Redação)

Os excertos acima elucidam a experiência de trabalhar com a *webquest* e ajuda a estabelecer parâmetros de verificação sobre as implicações do uso da *webquest* no processo de ensino-aprendizagem pela/na perspectiva do professor e do discente. Essas implicações serão apresentadas no quadro abaixo, quando acrescentaremos aos excertos supracitados uma relação dos pontos positivos e negativos apontados pelos professores e discentes.

Os participantes da pesquisa elencaram os pontos positivos e os pontos negativos da *webquest*, por meio do questionário aplicado, permitindo dessa forma, verificar as implicações do uso da *webquest* no processo de ensino-aprendizagem pela/na perspectiva do professor e do discente, conforme tabela a seguir:

Professores		**Discentes**	
Pontos positivos	Pontos negativos	Pontos positivos	Pontos negativos
Proporcionar autonomia do discente.	Limitar no processo criativo.	Ajudar o trabalho do professor.	Ser ausente de explicação do professor.
Poder ser	Possuir	Aprender a	Haver internet

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

realizada à distância. Em casa, por exemplo.	problemas técnicos, como: internet, computadores e artefato.	realizar pesquisas.	lenta.
Possuir local para disponibilizar vídeos, imagens e links.	Ter falta de utilidade em sala de aula presencial.	Auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.	Dispersar a atenção.
Ser prático.	Possuir ausência de local para enviar o trabalho realizado.	Ser uma aula objetiva e diversificada.	Possuir número de computador insuficiente.

Quadro 1 - Pontos positivos e pontos negativos da utilização da *webquest* de acordo com professores e discentes.

Table 1 - Positives and negatives of *webquest* usage according to teachers and students.

Fonte: Da autora (2017)

De acordo como exposto no quadro, a *webquest* pode auxiliar também as aulas do professor se ele precisar se ausentar ou decidir propor uma tarefa para ser realizada em casa. Alguns excertos retirados dos dados fornecidos podem evidenciar essa posição:

> "O recurso pode auxiliar meus alunos em tarefas para casa e trabalhos extraclasse." (Professor de Redação)

> "O professor pode faltar e deixar os alunos com o site. O professor não precisa repetir a atividade dez vezes." (Discente do 8º E.F. II)

A tecnologia, ainda segundo eles, é uma alternativa interessante no processo de aprendizagem no que tange pesquisas online, como discorre Marinho (2001), e não é rentável no que concerne a problemas técnicos e a interlocução entre professor e discente via artefato, conforme afirma trecho a seguir:

> "Ponto negativo: falta ferramenta para envio de textos do aluno para o professor." (Professor de Língua Portuguesa)

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

> "Ponto positivo: da para fazer uma pesquisa se ouver duvidas." (Discente do 8º E.F. II)

> "(…) as vezes a internet não cooperava tanto assim por causa de um tanto de gente estar usando." (Discente do 3º E.M.)

Portanto, podemos considerar que a *webquest* possui seus vieses positivos e negativos, como salienta Marinho (2001), ao influenciar a prática pedagógica do professor. Ao mesmo tempo em que ela auxilia o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem, o artefato possui limitações, no que concerne à criação e ao local específico para que os discentes postem as atividades realizadas e para que os professores tenham um retorno por meio do próprio artefato. Nesse sentido, a *webquest* influencia o processo de ensino-aprendizagem tanto por parte do professor, como por parte do aluno, ora como alternativa viável para as aulas quando necessárias serem mediadas a distância, ora como diretiva no trabalho de pesquisa na internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que norteou esse artigo perpassou o arcabouço teórico pautado no processo de ensino-aprendizagem em contextos digitais: o recurso online *webquest*, de modo a apresentar as implicações da *webquest* no processo de ensino-aprendizagem pela/na perspectiva do professor e do discente. Sem a intenção de dar conta de todo o escopo que envolve o processo de ensino-aprendizagem de línguas mediado pelas tecnolgias digitais, este artigo faz um recorte da importância de se preparar professores para utilizarem as TDs em suas práticas didáticas.

Desta forma, na perspectiva acerca da aula elaborada pelos professores, pudemos destacar que o minicurso empreendido contribuiu para a formação do professor, uma vez que a análise demonstrou que foi o minicurso, que possibilitou ao professor a realizar a prática pedagógica por meio do artefato tecnológico digital. Isso porque, eles demonstraram consciência e apropriação da mídia que lhes foi apresentada no minicurso, assim como criaram aulas orientadas via internet-*webquest* de modo a utilizar os recursos disponíveis na web.

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.

Consideramos que a tecnologia isoladamente não opera mudanças nos comportamentos didático-pedagógicos dos professores. Esses comportamentos são modificados e construídos a partir do momento em que se sistematizam experiências pedagógicas com a tecnologia, objetivo propiciado no minicurso.

Mas do que isso, o minicurso favoreceu a construção de um papel do professor, que levando em consideração que a tecnologia está disponível, ajuda o aluno a se posicionar criticamente perante a tecnologia, haja vista, ser nativo digital não implicar, necessariamente, que os mesmos sejam críticos em relação a essa tecnologia. Os professores pareceram ter apreendido do minicurso a capacidade de motivar e conduzir os discentes a desenvolver o senso crítico acerca das informações disseminadas na internet. A análise apresentada mostrou indícios, que os discentes manifestaram a criticidade nesse aspecto.

Portanto, é possível inferir, para esse contexto de pesquisa, que o minicurso proporcionou uma formação continuada dos professores de línguas, quando desafiados, ao seu final, a planejar, elaborar e pensar sobre essa experiência de prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, A.; SILVA H. O desenvolvimento Histórico das novas tecnologias e seu emprego na educação. In ALTOÉ, A. FURLAN M. L. C. TERUYA, T. K. *Educação e novas tecnologias*. Maringá: EDUEM, 2005

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Portugal: Porto, 1994, p. 01-80.

BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. 1º ed. São Paulo, 2013. 146.p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.* Brasília, 2000.

COSCARELLI, C. V. *O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem.* Presença Pedagógica. Belo Horizonte, mar./abr., 1998, p.36-45.

KEIFER, E.R. *A avaliação formativa no ensino-aprendizagem do português: o procedimento webquest em análise.* 2012. 110 p. Dissertação (Mestrado em Letras-Linguística) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MARINHO, S. P. P. *WebQuest - um uso inteligente da Internet na escola.* Caderno do Professor, n.7, p.55-64, Fevereiro, 2001.

MARZANO, R. J. *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning.* Alexandria, VA (USA): ASCD. 1992.

Recebido em: 18 dez. 2019.

Aceito em: 20 fev. 2020.

OLIVEIRA, R. M. P. de. *Webquest: uma metodologia para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares no contexto escolar.* 2010. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. (Org.). Escola conectada*: os multiletramentos e as TICs.* São Paulo: Parábola, *2013.*

SILVA, K. X. S. *Webquest: uma metodologia para a pesquisa escolar por meio da internet.* 2006. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

STOCKWELL, G. *Computer-Assisted Language Learning: diversity in research and practice.* Cambridge, 2012, 231 p.

Revista Língua e Literatura, v. 22, n. 39, p. 56-76, jan./jun. 2020.
Recebido em: 18 dez. 2019.
Aceito em: 20 fev. 2020.