

“NUNCA TINHA OUVIDO FALAR SOBRE WEBQUEST, TUDO FOI NOVIDADE!”: ANALISANDO AS EXPERIÊNCIAS DE PÓS-GRADUANDOS EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM VIRTUAL EM RELAÇÃO ÀS TAREFAS REALIZADAS EM PARES/GRUPOS VIA WEBQUEST

**“I’VE NEVER HEARD OF WEBQUEST, EVERYTHING WAS NEW!”
ANALYZING GRADUATE STUDENTS’ EXPERIENCES IN A
VIRTUAL LEARNING COMMUNITY REGARDING PAIRS/GROUPS’
TASKS THROUGH WEBQUEST**

BORGES, Tatiana Diello

Resumo: O objetivo geral deste trabalho foi analisar as experiências de alunos participantes da comunidade de aprendizagem virtual “Tecnologias e Ensino de Línguas” em relação às atividades desenvolvidas por meio do modelo *WebQuest*. Os objetivos específicos foram verificar as percepções dos participantes acerca desse modelo e identificar suas percepções sobre as tarefas realizadas em pares/grupos via *WebQuest*. O referencial teórico abordou o modelo *WebQuest* e os conceitos de *scaffolding* e aprendizagem colaborativa. A pesquisa foi predominantemente qualitativa, na qual se empregou o estudo de caso. A análise dos dados revelou que os participantes percebem o modelo *WebQuest* como uma ferramenta que pode promover o desenvolvimento da autonomia do aluno, estimular a aprendizagem colaborativa, possibilitar ao professor uma orientação sistemática, auxiliando, assim, o aluno a não se perder (ou sentir-se frustrado) na grande quantidade de informações que a internet oferece. Em relação às percepções dos participantes acerca das tarefas sobre *WebQuests* realizadas em pares/grupos, foi possível notar, por um lado, que para alguns deles, embora reconheçam que trabalhar em pares/grupos seja vantajoso para o processo de aprendizagem, pode ser difícil realizar tarefas com outros colegas, seja no ambiente físico ou virtual. Por outro lado, verificou-se que a maioria dos acadêmicos avaliou de modo positivo o trabalho desenvolvido em conjunto na execução das atividades, salientando a importância do colega como um *scaffolding* e o valor da interação e colaboração. Apesar de algumas dificuldades enfrentadas, os participantes consideram o modelo *WebQuest* interessante, útil e pretendem empregá-lo em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de línguas. Tecnologia. Comunidade de aprendizagem virtual. *WebQuest*.

Abstract: The main goal of this study was to analyze students’ experiences of a virtual learning community called “Tecnologias e Ensino de Línguas” regarding pairs/groups’ tasks through Webquest model. The specific goals were to examine the participants’ perceptions concerning this model and identify their perceptions about pairs/groups’ tasks through Webquest. The theoretical framework addressed the Webquest model and concepts of scaffolding and collaborative learning. A qualitative research was conducted and the case study was employed. Data analysis revealed that participants understand the Webquest model as a tool that can promote the development of learner’s autonomy, stimulate collaborative learning, provide the teacher with a systematic orientation thus helping the student not ‘to get lost’ (or feel frustrated) in the great amount of information that the internet offers. Regarding participants’ perceptions about pairs/groups’ tasks through Webquest, it was possible to note that, on one hand, although some of them recognize that pair work is useful to the learning

REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018. p. 87 - 113. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais

process, it can be difficult to perform tasks with other classmates, whether in physical or virtual environment. On the other hand, it was observed that the majority of the students evaluated in a positive way the work carried out in pairs/groups in the activities’ performance, emphasizing the importance of the classmate as scaffolding and the value of interaction and collaboration. Despite some difficulties faced, the participants consider the WebQuest model interesting, useful, and intend to employ it in their pedagogical practices.

Keywords: Language learning and teaching. Technology. Virtual learning community. WebQuest.

1 INTRODUÇÃO

“As crianças de hoje não gostam de ouvir palestras [de seus professores], mas o que querem de suas escolas? A resposta é: trabalhar em grupos, fazer projetos, ter a oportunidade de compartilhar suas ideias com os colegas e ouvir o que eles têm a dizer, ser desafiadas, ouvidas, respeitadas” (PRENSKY, 2007, p. 2).

“A tecnologia moderna se encaixa perfeitamente com o paradigma educacional das crianças do século XXI, ou seja, encontrar informações que você acha que valem a pena em qualquer lugar que puder, compartilhá-las o mais rápido possível, verificá-las a partir de múltiplas fontes, buscar o significado delas por meio de discussões” (PRENSKY, 2007, p. 2).

As citações acima nos remetem à mudança no paradigma educacional possibilitada pela tecnologia atual. De acordo com o autor, “em função da tecnologia do século XXI, a educação já não significa a mesma coisa como no passado” (PRENSKY, 2007, p. 1). Nesse novo paradigma é possível perceber, por exemplo, alterações nos papéis de professor e aluno. O primeiro, de detentor do conhecimento, assume a função de “desafiador, observador, guia para seus alunos” (PRENSKY, 2007, p. 3). O aluno, por sua vez, de mero receptor de informações, se torna ativo, responsável, parceiro no processo de aprendizagem. Assim, de uma posição de “*ser ensinado*”, premissa do paradigma da educação do passado, o aprendiz passa a “*aprender por conta própria com orientação*”, princípio do paradigma educacional do século XXI (PRENSKY, 2007, p. 1 - Grifos nossos).

Uma das tecnologias que os alunos deste século utilizam frequentemente em suas vidas cotidianas é a internet. De acordo com Kenski (1998), a internet elimina fronteiras de espaço e tempo, favorecendo o surgimento de novos hábitos, comportamentos e novas práticas. Para Paiva (2001, p. 99-103), a *web* caracteriza-se como “um ambiente rico em oportunidades de construção de conhecimento, interação, troca [de] opiniões e participa[ção] em projetos colaborativos”. A internet, assim, conforme a autora, “representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno” (PAIVA, 2001, p. 97). Coll e Monereo

REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018. p. 87 - 113. ISSN 1984 – 6576.

(2010), em consonância com as autoras, asseveram que a internet se distingue, portanto, como um novo e complexo espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educativa.

Considerando o potencial pedagógico da internet para a área da educação, Bernie Dodge, professor da Universidade de San Diego (EUA), em colaboração com Tom March, desenvolveu em 1995 uma proposta de atividade orientada para a pesquisa que possibilita o aprendiz adquirir e integrar conhecimentos por meio dos recursos da própria *web*. Tal proposta, denominada de *WebQuest*, se caracteriza, de acordo com March (2003/2004, p. 42), como

uma tarefa autêntica que motiva a busca/pesquisa dos alunos [na internet], o desenvolvimento de habilidades/conhecimentos e a participação no trabalho em grupo, transforma[ndo, assim] uma informação recém-adquirida em um conhecimento mais sofisticado.

Conforme Dias (2012, p. 867), a *WebQuest*, que tem como uma de suas bases teóricas a aprendizagem colaborativa, “fornece suporte à colaboração, favorece as interações, facilita a troca e a distribuição de competências entre os envolvidos, promove a capacidade do pensamento crítico, envolve os participantes de maneira ativa, aumenta a autoestima e reduz a ansiedade”. Assim, segundo Dodge (2007, s. p.), o modelo *WebQuest* tem sido adotado por milhares de professores em todo o mundo “desde sua criação como uma forma de fazer bom uso da internet à medida que envolve seus alunos no tipo de educação que o século XXI exige”. Como colocam Brito e Baía (2007, p. 63): “as *WebQuests* estão aqui para ficar”!

Tendo em mente o exposto, o objetivo geral deste trabalho foi analisar as experiências de alunos participantes da comunidade de aprendizagem virtual “Tecnologias e Ensino de Línguas” em relação às atividades desenvolvidas por meio do modelo *WebQuest*. Os específicos, por sua vez, foram: (1) verificar as percepções dos participantes acerca desse modelo e (2) identificar suas percepções sobre as tarefas realizadas em pares/grupos via *WebQuest*.

Organizamos esse trabalho em quatro partes. Na primeira, apresentamos o referencial teórico, no qual, primeiramente, tratamos do modelo *WebQuest*, apresentando algumas de suas características e seus benefícios pedagógicos e, em seguida, abordamos os conceitos de

scaffolding e aprendizagem colaborativa, alguns dos fundamentos teóricos¹ desse modelo. Na segunda seção, trazemos a metodologia escolhida para a realização do estudo, detalhando sua natureza, o contexto investigado, os participantes, as tarefas realizadas, o questionário aplicado e a análise dos dados. Na terceira parte, apresentamos e discutimos os resultados obtidos. Por fim, trazemos algumas considerações finais do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como mencionado, nesta seção discorreremos sobre o modelo *WebQuest* e as noções de *scaffolding* e aprendizagem colaborativa, algumas das bases teóricas desse modelo.

WebQuest

O modelo *WebQuest*, criada por Dodge (1995), em colaboração com Tom March, trata-se, de modo geral, de uma atividade voltada para a pesquisa em que a própria internet é utilizada como fonte primária pelos alunos para o desenvolvimento/realização da investigação/estudo.

De acordo com Dodge (2001), as *WebQuests* propiciam uma melhor utilização do tempo dos aprendizes, focam no uso da informação, e não apenas em uma mera busca, e auxiliam o raciocínio dos alunos em níveis de análise, síntese e avaliação. Dias (2010, p. 361), em consonância com o autor, igualmente observa que a *WebQuest*, por ter sido desenvolvida, a princípio, como um roteiro de pesquisa para os aprendizes, permite que eles não fiquem “perdidos no mar de informações da web”, otimizando, assim, seu tempo. A autora nota ainda, assim como Dodge (2001), que, embora o modelo *WebQuest* seja orientado para a pesquisa por meio da internet, “não representa apenas uma busca de informações [na *web* na tentativa de resolver a atividade/tarefa proposta], mas a coconstrução do conhecimento” (DIAS, 2010, p. 361). Assim, as *WebQuests*, por terem como referência o ‘aprender em colaboração²’, se configuram como “ambientes de aprendizagem compartilhada que

¹ Conforme Lamb e Teclhaimanot (2005), o modelo *WebQuest* se ancora teoricamente em uma variedade de teorias que incluem, além do *scaffolding* e da aprendizagem colaborativa, outras áreas como, por exemplo, o construtivismo, o pensamento crítico e criativo, a motivação. Disponível em: <<http://eduscapes.com/sessions/travel/define.htm>>. Acesso em 25/01/16.

² Importante mencionar que nas tarefas propostas via *WebQuest* podem haver também ocasiões em que os alunos serão requisitados a trabalharem individualmente

envolvem os participantes no processo de negociação de ideias, conceitos e soluções consensuais” (DIAS, 2012, p. 867).

As atividades desenvolvidas por meio do modelo *WebQuest* podem ser aplicadas em qualquer disciplina e nível e ter uma duração curta ou longa. As de curta duração, realizadas entre uma e três aulas, têm como objetivo pedagógico a aquisição e integração do conhecimento, ou seja, levam os alunos a compreenderem novas informações e integrá-las a seu conhecimento prévio. As *WebQuests* de longa duração, por sua vez, podem durar de uma semana a um mês e o propósito é ampliar e refinar o conhecimento, isto é, os aprendizes analisam e transformam a informação e demonstram o que aprenderam (DODGE, 1995; CHRISTIE, 2007; LEITE *et al.*, 2007).

Outra característica importante do modelo *WebQuest* se refere à sua estrutura, a qual é composta por etapas, ou nas palavras de seu criador, “atributos essenciais” (DODGE, 1995), a saber:

Introdução: apresentação do tema e orientação quanto ao que deverá ser feito. Deve despertar o interesse dos alunos para que se envolvam ativamente em todas as etapas;

Tarefa: descrição do que o aprendiz terá que realizar. Deve ser factível, interessante, desafiadora, motivadora e promover a relação entre o conteúdo escolar a ser aprendido e a vida cotidiana dos alunos. Esse atributo é o mais importante, uma vez que estabelece o que os aprendizes devem aprender e dela depende seu envolvimento e motivação;

Processo: sugestão de passos que o aluno terá que seguir para a realização da tarefa. Quanto mais detalhado for o processo, melhor;

Recursos: relação de páginas da *web* que poderá auxiliar o aprendiz na realização da atividade proposta. Segundo Dias (2010), esse atributo funciona também como estruturas de suporte - *scaffolding*;

Avaliação: exposição das formas, critérios e aspectos que serão utilizados para avaliar os participantes ao final do cumprimento da atividade. Também para Dias (2010, p. 362), essa etapa se caracteriza como um tipo de *scaffolding*, pois “o grupo envolvido pode ter neles o apoio para irem se autoavaliando ao longo do trabalho”; e,

Conclusão: etapa em que é possível proporcionar um fechamento através do resumo da experiência de aprendizagem, estimular a reflexão sobre o processo e também incentivar os

aprendizes a estenderem essa experiência para outros domínios (DODGE, 1995, 2001; MARCH, 2005; CHRISTIE, 2007; FERRARI, 2008; DIAS, 2010).

Há ainda, conforme Ferrari (2008) e Dias (2010), um componente denominado *Créditos*, no qual as referências são citadas e agradecimentos aos envolvidos no processo são evidenciados.

À guisa de conclusão de nossas considerações acerca do modelo *WebQuest*, faz-se imprescindível mencionar alguns de seus diversos benefícios pedagógicos. Dentre eles, encontram-se: (a) a promoção da modernização dos meios utilizados no processo de ensino/aprendizagem, o que faz com que se tornem mais condizentes com a atualidade; (b) o favorecimento da aprendizagem colaborativa, na qual a interação é fundamental e um de seus benefícios possíveis é que o aluno passe de um estágio de interdependência para independência/autonomia; (c) o acesso a informações autênticas e atualizadas; (d) o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas; (e) a oportunidade de os aprendizes desenvolverem competências interpessoais e de comunicação; (f) o incentivo à criatividade; (g) a transformação das informações de modo ativo - ao invés de uma mera reprodução por parte do aluno; (h) uma mudança em relação ao papel do professor, o qual de transmissor do conhecimento se torna facilitador, assistente - ouvindo as discussões em sala, esclarecendo mal-entendidos, assegurando que cada um seja ouvido - e coconstrutor do conhecimento, uma vez que ele e o aprendiz tornam-se parceiros no processo de ensino/aprendizagem; (i) o favorecimento do trabalho de autoria dos professores; (j) o desenvolvimento profissional dos docentes ao buscarem a implementação de *WebQuests* bem elaboradas, oferecendo, assim, aos aprendizes uma prática legitimamente focada na aprendizagem; e, (k) o compartilhamento de saberes pedagógicos (MARCH, 2003/2004, 2005; LEITE *et al.*, 2007; FERRARI, 2008; DIAS, 2010, 2012; DODGE, 2010).

É possível perceber, portanto, que o modelo *WebQuest* se apresenta como um bom recurso tanto para os professores que almejam se inteirar das inovações tecnológicas, procurando, assim, obter resultados satisfatórios em suas práticas pedagógicas, quanto para os alunos que têm a oportunidade de desenvolverem, dentre outras questões, habilidades cognitivas e metacognitivas, competências interpessoais e a autonomia.

De acordo com March (2003/2004, p. 43), a noção de *scaffolding* é “o cerne do modelo *WebQuest*”. Em consonância com o autor, Dias (2010) afirma que em todas as etapas

desse modelo, em especial nas de “processo” e “recursos”, o *scaffolding* é fornecido. Assim, nos ocupamos a seguir deste construto.

Scaffolding

O conceito de *scaffolding*, ou estruturas de apoio (FIGUEIREDO, 2006), tem sua origem no estudo de Wood, Bruner e Ross (1976), o qual é descrito como “um tipo de processo que possibilita à criança ou ao aprendiz resolver um problema, realizar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços, caso não dispusesse do apoio de outro indivíduo” (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90).

De acordo com os autores, a intervenção que a outra pessoa fornece à criança, ou ao aprendiz, é caracterizada por seis funções do *scaffolding*, a saber: 1) atrair o interesse do aluno para a realização da tarefa; 2) simplificar a tarefa; 3) manter o aprendiz na busca do objetivo; 4) destacar aspectos relevantes da tarefa e assinalar as discrepâncias entre o que já foi produzido e o que seria a solução ideal; 5) controlar a frustração, reduzindo o estresse, ao longo da resolução de problemas; e, 6) fazer uma demonstração de uma versão idealizada do que será realizado.

É possível notar nessas funções aspectos presentes em uma *WebQuest* como, por exemplo, a questão de que as estruturas de suporte oferecidas possibilitam aos alunos que não se “afundem” no oceano de informações da internet” (DIAS, 2012, p. 867), “e, [assim], cumpr[am] o objetivo principal da busca (“quest”) na [web]” (DIAS, 2010, p. 361).

Outro aspecto importante relacionado ao *scaffolding* se refere a algumas de suas características essenciais. Aljaafreh e Lantolf (1994), por exemplo, afirmam que o *scaffolding* deve ser *gradual*, *contingente* e *dialógico*: gradual, no sentido de que a ajuda deve ser iniciada no nível implícito e progressivamente se tornar mais específica, explícita; contingente, uma vez que o apoio deve ser proporcionado somente quando necessário; e, dialógico, considerando que a zona de desenvolvimento proximal³ do aluno e o auxílio adequado a ser oferecido se tornam evidentes por meio do diálogo. Warwick, Mercer e Kershner (2013), Van

³ A zona de desenvolvimento proximal, um dos conceitos da teoria sociocultural, é definida, de acordo com Vygotsky (1998, p. 112), como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

de Pol e Elbers (2013) e Elders, Rojas-Drummond e Van de Pol (2013), por sua vez, apresentam ainda outra característica do *scaffolding*: *transferência de responsabilidade*, a qual significa que o responsável por uma tarefa deixa de ser o tutor e passa ser o aprendiz. Como é possível perceber, subjaz a essa característica “o objetivo final do *scaffolding* que é possibilitar que o aprendiz realize uma tarefa sozinho, desloca[ndo, assim,] a responsabilidade da tarefa para ele” (VAN de POL; ELBERS, 2013, p. 33).

De acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2012, p. 26), o *scaffolding* se caracteriza como um conceito “amigo do professor”. Os professores, conforme explicam Freeman e Freeman (2011), podem fazer uso em suas aulas de três formas distintas de *scaffolding*: *verbal*, *visual* e *corporal*. Na verbal, o professor fornece assistência para ajudar os alunos a resolverem problemas por meio de perguntas, apontando questões relacionadas à tarefa ou fazendo sugestões. Na visual, o docente auxilia os aprendizes através da utilização de gráficos, mapas, vídeos, figuras, *realia*, dentre outros. Gottlieb (2006, p. 134 citado por Freeman e Freeman, 2011, p. 83), ao listar várias razões para os professores utilizarem suportes visuais e gráficos, afirma que eles oferecem “múltiplas possibilidades para avaliar o conteúdo, construir significado e comunicar ideias”. Na forma corporal, por sua vez, o professor proporciona ajuda ao dispor os alunos em grupos colaborativos e propor atividades nas quais eles possam se movimentar para realizá-las. Nas três formas de *scaffolding*, observam Freeman e Freeman (2011, p. 81), os aprendizes utilizam o auxílio fornecido “para tentar resolver problemas e realizar tarefas”, da mesma maneira como acontece nas atividades propostas por meio de uma *WebQuest*!

Faz-se extremamente importante mencionar que o *scaffolding* pode ocorrer também sem a presença de uma pessoa mais experiente, como o professor⁴, por exemplo (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2012). De acordo com as autoras, o *scaffolding* pode acontecer também na interação entre aluno-aluno e “pode ser poderoso” (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2012, p. 26). Tharp e Gallimore (1988) citado por Figueiredo (2006, p. 16) explicam que o *scaffolding* que acontece entre os próprios aprendizes é chamado de *influência*, no qual “a ajuda é recíproca e compartilhada”.

⁴ O tipo de *scaffolding* que parte do indivíduo mais experiente para aquele com menos conhecimento é denominado de *assistência* e ocorre em interações do tipo professor-aluno, por exemplo (SILVA, 1999).

O *scaffolding*, assim, se faz presente nas atividades realizadas via *WebQuest*, sendo fornecido, conforme Dias (2010, p. 364), “pela própria *WebQuest*, pelo professor e pela colaboração entre os envolvidos no processo”. Como a autora coloca muito bem: “uma *WebQuest* favorece a mediação por meio de interações significativas (“*scaffolding*”)” (DIAS, 2010, p. 360-361). Ou, ainda, nas palavras de March (2007, p. 8), “o *scaffolding* é a própria justificativa para a existência da *WebQuest*”!

Visto que a *WebQuest* pode ser definida como um ambiente virtual de *aprendizagem colaborativa online* (DIAS, 2010, 2012), tecemos, a seguir, algumas considerações a respeito dessa aprendizagem.

Aprendizagem colaborativa

Conforme Figueiredo (2006, p. 12), a aprendizagem colaborativa⁵ se dá em “situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador”. Ainda, segundo o autor, subtende-se à noção de colaboração que “os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns” (FIGUEIREDO, 2006, p. 12), mesmo princípio presente nas atividades desenvolvidas por meio da *WebQuest*, nas quais “a equipe trabalha em colaboração, assumindo co-responsabilidade no processo de resolver o desafio a ser cumprido” (DIAS, 2010, p. 370).

Uma das vantagens relacionadas ao trabalho realizado em pares/grupos é o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Figueiredo (2006, p. 29) afirma que

ao engajarmos os alunos em atividades colaborativas, estaremos proporcionando-lhes oportunidades para desenvolverem autonomia individual e do grupo, já que eles, além de tornarem-se responsáveis por sua aprendizagem, terão a oportunidade de colaborar com a do colega.

O desenvolvimento da autonomia é também, como vimos, um dos benefícios pedagógicos do modelo *WebQuest*. Como Dias (2010, p. 361) coloca muito bem: ao proporcionar

⁵ Importante destacar que a aprendizagem colaborativa se ancora teoricamente, principalmente, na teoria sociocultural, elaborada por Vygotsky (e colaboradores). Para essa teoria, “o desenvolvimento cognitivo humano se origina na atividade [interação] social. [Assim,] o conhecimento linguístico pode ser construído *colaborativamente* por meio de processos cognitivos socialmente situados” (DOBAO, 2012, p. 230 - Grifo nosso).

o envolvimento dos alunos num trabalho colaborativo, as WebQuests propiciam também o desenvolvimento da autonomia dos alunos por terem de gerenciar a própria aprendizagem, serem responsáveis por ela e pela dos colegas com os quais interagem online.

Além da questão da autonomia, a abordagem colaborativa, por ter como palavra-chave a *coconstrução do conhecimento* em um contexto social (FIGUEIREDO, 2006), gera outros inúmeros benefícios à aprendizagem. Dentre eles, mencionamos: (a) a promoção da interação; (b) o desenvolvimento de um ambiente de apoio; (c) o favorecimento do compartilhamento do conhecimento entre alunos e professor; (d) o aumento da autoestima dos discentes e da habilidade de trabalhar com os outros; (e) a possibilidade de os alunos se arrisquem mais, perderem o receio de errar e corrigir uns aos outros e se expressarem; (f) o estímulo para que os discentes se tornem agentes de sua aprendizagem, desempenhando, assim, um papel participativo; (g) a oportunidade de os alunos poderem negociar, discutir, argumentar, apresentar suas opiniões e ouvir as dos colegas; (h) o favorecimento de um ambiente afetivo mais positivo na sala de aula, ocasionando, assim, a redução da ansiedade, o aumento da motivação e da autoconfiança, a facilitação do desenvolvimento de atitudes positivas, a consideração de estilos de aprendizagem diferentes e o estímulo à perseverança; e, (i) a chance de os alunos poderem desenvolver compreensão cultural, respeito, amizade, habilidades sociais e consideração às opiniões diferentes (CRANDALL, 1999; FIGUEIREDO, 2003, 2006).

Observa-se nesses benefícios alguns dos proporcionados também pelas tarefas realizadas via *WebQuest* como, por exemplo, o compartilhamento do conhecimento entre aluno e professor, já que ambos “tornam-se parceiros na aventura instigante do processo de [aprendizagem]” (DIAS, 2010, p. 369), e o estímulo para que os discentes se tornem agentes de sua aprendizagem, desempenhando, assim, um papel participativo, uma vez que as atividades desenvolvidas por meio de uma *WebQuest* “envolvem os participantes de maneira ativa [em todas as etapas]” (DIAS, 2012, p. 867).

Considerando o exposto, a aprendizagem colaborativa, portanto, pode ocorrer tanto nos domínios físicos de uma sala de aula quanto no ambiente virtual por meio de interações mediadas pelo computador, pela internet. Em relação ao meio virtual, a abordagem colaborativa, como vimos, se faz presente no modelo *WebQuest*, uma vez que, como Ferrari (2008, p. 5) coloca muito bem, esse modelo é baseado “na convicção de que aprendemos mais

e melhor com os outros do que sozinhos. Aprendizagens significativas são resultados de atos de cooperação/[colaboração]”.

3 METODOLOGIA

Realizamos, neste estudo, uma pesquisa predominantemente qualitativa, cujos pressupostos foram por nós utilizados por se adequarem mais aos nossos objetivos, conforme o critério sugerido por Larsen-Freeman e Long (1991).

As diferentes abordagens de tratamento dado à pesquisa qualitativa nos últimos anos, no campo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, como enfatizado por Benson *et al.* (2009), têm se destacado por um ecletismo metodológico, em vez de por um apego a tradições rígidas. Das distintas modalidades possíveis, escolhemos o estudo de caso, no qual, de acordo com Ventura (2007, p. 386), se procura “estudar uma unidade, bem delimitada e contextualizada, com a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí”. A unidade utilizada nesse trabalho é formada por um grupo de nove pós-graduandos em Letras e Linguística de uma universidade pública federal, o que permite classificá-lo como um estudo de “multi-casos”, conforme caracterização proposta por Nunan (1992) e Bogdan e Biklen (1998), por se ocupar do estudo de mais de um indivíduo.

Considerando a afirmação de que “os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18), fornecemos, nesta seção, algumas informações sobre o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes. Apresentamos ainda o questionário aplicado, as tarefas desenvolvidas por meio da ferramenta *WebQuest* e os procedimentos adotados na análise dos dados.

Os dados foram coletados em uma disciplina, ofertada por um Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística de uma universidade pública federal, cujo enfoque era as novas tecnologias e o ensino de línguas. A matéria, de caráter semipresencial⁶, foi realizada utilizando-se a plataforma *WIGGIO*⁷, na qual se criou a comunidade de aprendizagem virtual “Tecnologias e Ensino de Línguas” (restrita aos alunos e professora da disciplina).

⁶ Aconteceram quatro encontros presenciais ao longo da disciplina.

⁷ Atualmente, a plataforma se encontra indisponível.

A plataforma *WIGGIO* tratava-se de uma ferramenta *online* e totalmente gratuita que foi desenvolvida para ser fácil, simples e fornecer a seu usuário tudo que se precisa para trabalhar produtivamente em grupos. O *WIGGIO* podia ser utilizado para: realizar conferências/reuniões virtuais, criar listas e definir tarefas, enviar *e-mail* e mensagens de texto e voz, organizar eventos com um calendário partilhado, produzir enquetes, armazenar arquivos que poderão ser acessados pelos participantes dos grupos.

Na comunidade de aprendizagem virtual “Tecnologias e Ensino de Línguas” as atividades desenvolvidas contemplavam tanto aspectos teóricos quanto práticos relacionados à tecnologia e educação e eram disponibilizadas às segundas-feiras pelo “administrador” da comunidade (professora da disciplina). Os alunos interagem ao longo de uma semana, realizando as tarefas, se auxiliando mutuamente, compartilhando e coconstruindo conhecimento.

A aparência da página inicial da comunidade de aprendizagem virtual “Tecnologias e Ensino de Línguas” é apresentada na Figura 1:

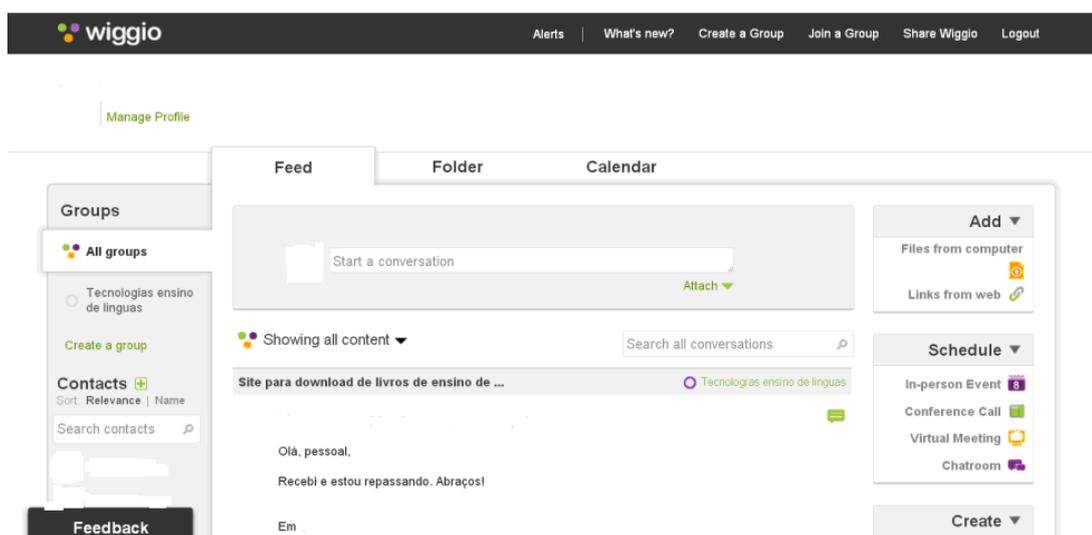


Figura 1. Aparência da página inicial da comunidade de aprendizagem virtual “Tecnologias e Ensino de Línguas”.

Foram convidados para participar da pesquisa dezesseis alunos pós-graduandos (mestrado e doutorado), matriculados na disciplina. Desses, nove aceitaram o convite, sendo oito alunos do sexo feminino e um do masculino. Três dos participantes têm acima de 40 anos, um tem entre 35 e 40, três encontram-se na faixa etária de 30 a 35 anos e dois na de 20 a

25. Cinco são mestres, um é especialista e três graduados. Sete deles atuam em sala de aula e dois não. Dos que atuam, quatro trabalham em universidades estaduais e federais, dois em institutos federais e um em curso livre de idiomas. Todos afirmaram que fazem uso de tecnologias em suas aulas, dentre elas: *data show*, *internet*, televisão, DVD, aparelho/caixa de som, quadro interativo, vídeos do *youtube*, *blogs*, câmera, *facebook*, *googlegroups*, plataforma *WIGGIO*. Sete dos participantes nunca haviam feito um curso de formação de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e afirmaram que a disciplina sobre novas tecnologias e o ensino de línguas foi a primeira experiência em relação às TDICs. Também sete dos acadêmicos desconheciam o modelo *WebQuest* anteriormente à disciplina e dois já tinham algum conhecimento sobre ela, como podemos observar em suas falas: “*Já havia ouvido falar, mas nunca havia participado nem proposto uma*”; “*Sim, como aluno em curso de capacitação em informática, em 2010. A professora nos mostrou a página dos autores da Webquest e fizemos um exercício em WebQuest para testar a ferramenta*”. No grupo pesquisado, o ano de acesso ao primeiro PC variou de 1985 a 2007. Por fim, alguns dos recursos das TDICs que os participantes utilizam cotidianamente são: *movie maker*, *power point*, redes sociais, *Ipad*, *Ultrabook*.

Para coletar os dados aplicamos um questionário do tipo aberto. Optamos por esse tipo de questionário porque nesse, conforme Nunan (1992), os participantes têm a liberdade de poder decidir o que e como dizer possibilitando ao pesquisador obter informações mais úteis e exatas, pois refletem o que o indivíduo realmente quer exprimir.

O questionário foi dividido em duas partes. Na primeira, com nove questões, nosso propósito era, basicamente, obter informações pessoais, acadêmicas e profissionais dos participantes como, por exemplo, a faixa etária; a formação acadêmica; se atuavam em sala de aula e, em caso afirmativo, se faziam uso das TDICs, que tipo de atividades realizavam e com que frequência; se já haviam feito algum curso de formação de professores para o uso das TDICs, e questões similares. Na segunda parte, com cinco perguntas, procuramos identificar as percepções dos participantes acerca do modelo *WebQuest* e das tarefas desenvolvidas em pares/grupos via *WebQuest*.

O questionário foi disponibilizado aos alunos na própria comunidade de aprendizagem virtual “Tecnologias e Ensino de Línguas” por meio de “enquete”, um dos

recursos da plataforma. Ressaltamos que a enquete criada não permitia que os nomes dos participantes fossem disponibilizados.

Os temas propostos para as semanas cinco a oito, infográfico e *WebQuest*, foram apresentados por meio da ferramenta *WebQuest*. A atividade relacionada ao infográfico foi realizada em três etapas. Na primeira, os alunos, individualmente, deveriam (a) acessar os *links* disponibilizados e (b) pesquisar sobre o tema em outros *sites*. Na segunda etapa, após o acesso aos *links* e pesquisa sobre o assunto, os acadêmicos deveriam discutir os temas trazidos pelos infográficos compartilhados e comentar na plataforma os infográficos disponibilizados. Por fim, em pares ou grupos de três, os alunos tinham duas opções para realizar a última etapa: poderiam criar ou compartilhar um infográfico sobre o tema “Tecnologia”.

A tarefa sobre *WebQuest*, por sua vez, foi dividida em dois momentos. No primeiro, denominado de “contato inicial”, os alunos, individualmente, deveriam (a) acessar as *WebQuests* que foram disponibilizadas e (b) escrever um comentário sobre as primeiras impressões relacionadas à ferramenta e postar na plataforma. As seguintes questões poderiam nortear o comentário: *O que é uma WebQuest? Como ela se estrutura? Quais seus fundamentos teóricos? É preciso utilizar programas específicos? Qual potencial pedagógico ela apresenta? Com quais níveis e disciplinas ela pode ser usada?* No segundo momento, intitulado “aprofundando os conhecimentos”, os acadêmicos deveriam (a) acessar os *links* que continham textos e um vídeo sobre *WebQuest* e (b), em pares ou trios, gravar um comentário em vídeo (máximo três minutos) na plataforma sobre a ferramenta.

Nas Figuras 2 e 3, respectivamente, são apresentadas a aparência das páginas iniciais das atividades sobre infográfico e *WebQuest*:

Atividade da Semana

Introduction Task Process Evaluation Conclusion

Vocês sabem o que é **infografia** ou **infográfico**? Se você já leu revistas como Superinteressante, Galileu, Veja, Época entre outras, já se deparou com um.

3 principais razões para os professores usarem a tecnologia em sala de aula

- Adaptar-se a diversos estilos de aprendizagem
- Aumentar a motivação dos alunos
- Reforçar o material a ser ensinado

Nessa semana, nós teremos uma atividade diferente, começado pela proposta feita por meio desta atividade.

REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018. p. 87 - 113. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais

Figura 2. Aparência da página inicial da atividade sobre infográfico.

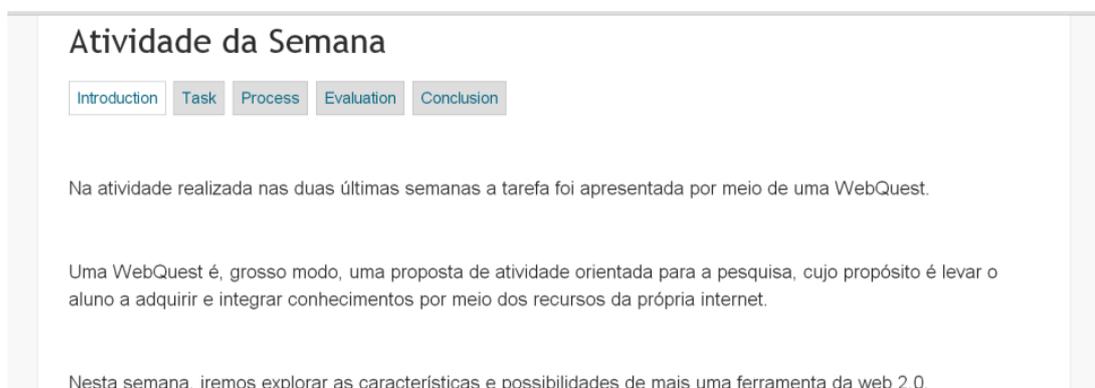


Figura 3. Aparência da página inicial da atividade sobre *WebQuest*.

Para proceder à análise dos dados adotamos os pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual tem como objetivo primário a compreensão do fenômeno sob análise e os seguintes procedimentos: observação, descrição, compreensão e significação (LeCOMPTE; PREISSLE, 1993).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados obtidos, respondendo aos objetivos do estudo.

Considerando nosso primeiro objetivo específico - *verificar as percepções dos participantes acerca do modelo WebQuest* -, foi possível observar algumas percepções dos acadêmicos a respeito da *WebQuest* ao destacarem algumas características/aspectos dessa ferramenta que lhes chamaram a atenção.

Alguns participantes mencionaram o desenvolvimento da autonomia do aluno como uma característica importante do modelo *WebQuest*, como podemos perceber nas seguintes afirmativas:

“A possibilidade de dar autonomia aos alunos para incrementar a busca por informações, sempre de modo qualitativo”.

“A autonomia do discente em buscar novas informações online para resolver as atividades”.

“Principalmente o fato de conferir grande autonomia ao aluno incentivando-o à pesquisa”.

A autonomia do aprendiz tem sido, de acordo com Borg e Al-Busaidi (2012), uma importante área de interesse no campo de ensino/aprendizagem há algum tempo. Dentre os diversos motivos para promovê-la, de acordo com os autores, estão: “o aprimoramento da qualidade da aprendizagem, o preparo do aluno para um aprendizado ao longo da vida e a possibilidade de os aprendizes fazerem o melhor uso das oportunidades de aprendizagem dentro e fora da sala de aula” (BORG; AL-BUSAIDI, 2012, p. 3). Conforme vimos, o desenvolvimento da autonomia se caracteriza como um dos vários benefícios pedagógicos do modelo *WebQuest*. De acordo com March (2003/2004, p. 3), as *WebQuests* “auxiliam os alunos a percorrerem uma fase crucial de transição em direção a um processo educacional mais autônomo, centrado na aprendizagem”, o que faz com que “*o aprendiz também [se torne] responsável pelo processo [de aprender]*”, nas palavras de um dos participantes de nosso estudo. Como Dias (2012, p. 870) coloca muito bem: “no processo de busca da solução de um objetivo comum, os participantes assumem responsabilidade pela própria aprendizagem e também pela dos colegas, parceiros em colaboração”. Faz-se importante mencionar, entretanto, que, como nos alerta Oliveira (2013), o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, como as *WebQuests*, por exemplo (DIAS, 2010), por si não significa que os aprendizes se tornarão mais autônomos/independentes. Conforme a autora,

tais ambientes fornecem a eles maiores oportunidades de controle e iniciativa na aprendizagem, mas se só o professor toma as decisões sobre [...] os *sites* que devem ser consultados e como os estudantes devem proceder, tais oportunidades ficam limitadas (OLIVEIRA, 2013, p. 209).

Outros acadêmicos afirmaram que o caráter colaborativo e interativo do modelo *WebQuest* lhes chamou a atenção:

“A forma interativa e colaborativa ofertada ao discente ao desenvolver uma atividade”.

“A possibilidade de estimular o trabalho colaborativo entre os participantes”.

“É uma ferramenta que sugere colaboração e interação”.

Tendo como referência a abordagem colaborativa na aprendizagem, um dos fundamentos teóricos do modelo *WebQuest*, como vimos, Figueiredo (2006, p. 23-24) explica que “a colaboração pressupõe que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns

de aprendizagem”. Os aprendizes podem, por meio dela, por exemplo, oferecer e receber ideias e se auxiliarem mutuamente para a realização de uma tarefa. A interação, por sua vez, diz respeito à “participação, envolvimento pessoal e tomada de iniciativas” (VAN LIER, 1988, p. 91 citado por FIGUEIREDO, 2006, p. 30). As atividades colaborativas, como vimos, realizadas em uma sala de aula física ou em atividades propostas por meio de uma *WebQuest*, por exemplo, possibilitam que os alunos se tornem mais reflexivos, independentes, favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas, promovem a interação, dentre outras questões (FIGUEIREDO, 2006; FERRARI, 2008; DIAS, 2010). Como alguns participantes do estudo, ao exporem suas percepções acerca das tarefas que realizaram em pares/grupos via *WebQuest*, colocam muito bem: “*O trabalho colaborativo é (a) estimulante e (b) só tende a enriquecer o processo*”!

Outros participantes destacaram ainda que a possibilidade de o docente poder orientar os alunos de modo sistemático é um aspecto interessante do modelo *WebQuest*, como se observa nas falas abaixo:

“Possibilidade de fazer uma ação orientada, estabelecendo caminhos aos estudantes de modo que se apropriem do assunto com mais clareza e naquilo que é o essencial”.

“A possibilidade de estruturar a busca de informações”.

“A possibilidade de orientar mais sistematicamente os/as alunos/as na busca por informações acerca de uma dada temática”.

Percebe-se, assim, que para esses acadêmicos o professor ao, por exemplo, descrever com clareza os passos a serem seguidos, listar algumas páginas da *web*, dentre outras ações, auxilia o aprendiz na realização de atividades propostas via *WebQuest*, uma vez que ele pode se “atrapalhar” com tantas informações disponibilizadas na rede, como mencionado anteriormente. Nas palavras de um dos participantes: “*A internet contém muita informação, mas pela webquest esta informação pode ser mais direcionada pelo professor e não deixar que [os alunos] se sintam perdidos ou navegando em rumos diferentes do que foi proposto*”.

Por fim, outra percepção dos acadêmicos em relação ao modelo *WebQuest* que foi possível notar é que sua estrutura, por ser composta por etapas, se configura como um aspecto que pode facilitar o processo de elaboração/realização das tarefas:

“A meu ver, pode facilitar, pois proporciona uma melhor organização da proposta pelo professor e de sua execução pelos/as alunos/as”.

“Considero que facilita por dar um ‘norte’ aos alunos. Os alunos conseguem se organizar e compreender o objetivo da atividade em foco”.

REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018. p. 87 - 113. ISSN 1984 – 6576.

“Facilita, uma vez que deixa a pesquisa organizada e muito bem explicada, de maneira que o aluno saiba exatamente o que fazer em cada parte do processo de pesquisa”.

“Na minha opinião, essa divisão facilita o processo porque deixa bem claro o trabalho a ser realizado, diminuindo as chances de erro”.

“Acho que [as etapas] acaba [m] facilitando, pois organizam melhor o trabalho, além de dar um ‘senso de realização’ (‘sense of achievement’) aos alunos”.

“Facilita porque estrutura e direciona, sem deixar o aprendizado preso”.

Observa-se, portanto, que para os participantes as várias etapas de uma *WebQuest* auxiliam tanto o professor, uma vez que possibilitam que ele organize o trabalho de modo mais sistemático e processual, quanto o aluno, já que por meio delas entendem com mais precisão a atividade proposta e como realizá-la.

Considerando que “a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (NYIKOS; HASHIMOTO, 1997, p. 507 citado por FIGUEIREDO, 2003, p. 128), nos ocupamos, de agora em diante, de nosso segundo objetivo específico - *identificar as percepções dos acadêmicos sobre as tarefas realizadas em pares/grupos via WebQuest*.

Foi possível perceber que a maioria dos participantes apreciou trabalhar em pares/grupos para realizar as atividades sobre infográficos e *WebQuests* por meio da ferramenta *WebQuest*, destacando o *scaffolding* ocorrido entre aluno-aluno e a possibilidade de interação e colaboração como importantes:

“Gostei muito. A possibilidade de interação entre os participantes, o aprender colaborativo, ver por meio dos olhos dos outros aquilo que eu não havia percebido”.

“Minhas impressões foram positivas ao realizar as tarefas em pares, pois acredito (e defendo) no potencial das atividades colaborativas”.

“Foi interessante por permitir a interação com os colegas e a troca de conhecimentos”.

“Acredito que a possibilidade de colaboração aprimora qualquer atividade. No caso da proposta da WebQuest isso se mostra ainda mais evidente. No caso específico das atividades desenvolvidas na disciplina, creio que a troca de saberes entre mim e a colega parceira no desenvolvimento das propostas foi imprescindível no desempenho satisfatório das tarefas”.

“O olhar do outro permite que se estabeleçam novos caminhos e se construa conhecimento”.

“É sempre bom ter a colaboração do colega que está mais familiarizado com Webquest. A estratégia de aprendizagem scaffolding provida pelo ensino online é muito significativa e eficiente”.

“Ao ver a motivação e colaboração dos colegas acabei me empolgando também. A gente lê o que os outros postam e aprende muito com os colegas, com os links que enviam”.

“Principalmente no sentido de scaffolding. Minha colega era mais competente que eu e me auxiliou bastante”.

Nota-se, nestes relatos, a ênfase dada pelos acadêmicos à interação que tiveram com seus colegas ao trabalharem juntos. Conforme Coelho (2005, p. 106), os aprendizes, ao interagirem em atividades desenvolvidas em conjunto, “percebem que um pode ajudar o outro em suas dificuldades e podem juntos encontrar as respostas”. Como afirma um dos alunos participantes de sua pesquisa: “[...] um [vai] ajudando o outro. Tem um que tem dificuldade em uma coisa, outro em outra e eles [vão] ajudando uns aos outros a aprender” (COELHO, 2005, p. 106). Figueiredo (2006, p. 17), compartilhando da observação de Coelho (2005), reforça que “por meio da interação, os aprendizes podem melhorar sua aprendizagem usando uns aos outros como recursos”. Ainda, de acordo com o autor, a interação desempenha um papel fundamental ao longo do processo de aprendizagem, uma vez que “propicia aos alunos oportunidade de trocas de informações e de estratégias de aprendizagem [e] a chance de verificar [em] o que sabem e o que ainda têm de aprender” (FIGUEIREDO, 2006, p. 18).

É possível perceber também, nos dados acima, que o modelo *WebQuest*, com seus recursos disponíveis, viabiliza o desenvolvimento de duas noções básicas da aprendizagem colaborativa: compartilhamento e empréstimo de conhecimento (DIAS, 2010, 2012). Conforme Dias (2010, p. 359), o conceito de compartilhamento (*shared knowledge*) está relacionado “à ideia de que alunos aprendendo juntos aprendem mais do que indivíduos trabalhando separadamente”. O de empréstimo (*borrowed knowledge*), por sua vez, diz respeito à noção de que aprendizes “aprendendo com um par mais competente entendem melhor as tarefas de aprendizagem e, em consequência, aprendem de maneira mais eficiente”.

Faz-se imprescindível mencionar também que para alguns participantes, embora reconheçam o valor da aprendizagem colaborativa, trabalhar em pares/grupos, em especial à distância, como no caso das tarefas que realizaram via *WebQuest*, é “*estranho*”, “*complicado*”, como podemos observar no seguintes relatos:

“Sempre achei que trabalho melhor sozinha, mas é uma questão pessoal, não consigo me soltar completamente com outras pessoas com quem não tenho intimidade, acabo me fechando e não dando o melhor de mim”.

“O trabalho colaborativo só tende a enriquecer o processo, mas para mim ainda é um pouco complicado interagir à distância. Tenho que me esforçar muito, pois ainda não me acostumei”.

“Embora seja sempre bom ter a colaboração do colega, foi estranho. Creio que seja porque quando o trabalho é em grupo, geralmente é presencial. Ainda prefiro a interação face a face”.

“Durante a realização das tarefas, por diversas vezes, senti vontade de pegar o telefone ou estar face to face com minha colega”.

“O trabalho colaborativo é estimulante, desde que sejam respeitados os momentos para que cada membro do grupo elabore os conceitos ‘na própria cabeça’, sem ter que estar o tempo todo tendo que interagir com os colegas. Colaboração em excesso fica muito forçada; trabalho isolado em excesso gera falta de perspectivas que advém dos múltiplos olhares. É preciso então, a meu ver, equilibrar as duas coisas. WebQuests que equilibram o fazer colaborativo com o reelaborar individual me atendem nesse quesito”.

Como se observa, para esses acadêmicos, uma das dificuldades do trabalho colaborativo mediado pelo computador, como nas atividades com *WebQuests*, que vivenciaram se refere ao fato de a interação não ser face a face. Conforme Leffa (2005, p. 5), “a interação aluno-aluno no ambiente à distância tem sido caracterizada pelo sentimento de isolamento do sujeito, como se a ausência do contato físico não permitisse ou dificultasse a interação”. Esse sentimento de solidão parece ter sido experimentado por um dos participantes na interação virtual ao afirmar que *“durante a realização das tarefas [via WebQuests], por diversas vezes, senti vontade de pegar o telefone ou estar face to face com minha colega”* (Grifos nossos). Ainda sobre a interação não presencial, uma de suas possíveis consequências é que ela “pode fazer com que os interlocutores não sejam tão comprometidos e colaboradores uns com os outros e, devido a isso, não darem termo a alguma tarefa pela qual são responsáveis” (FIGUEIREDO, 2006, p. 27). Embora um dos acadêmicos acima coloque que ao trabalhar em pares/grupos *“acab[a] [s]e fechando e não dando o melhor de [s]i”*, o que poderia indicar uma ausência (ou diminuição) de colaboração de sua parte, a natureza do presente estudo não nos permite afirmar se esses acadêmicos colaboraram mais ou menos uns com os outros em função da interação não ter sido face a face. Todavia, assim como Figueiredo (2006), acreditamos que uma possível falta de colaboração em interações virtuais se caracteriza como uma das limitações da aprendizagem colaborativa que ocorre além da sala de aula física e, portanto, o professor deve estar atento a esta questão.

Os relatos acima evidenciam ainda a importância de o docente ter em mente, ao propor atividades colaborativas, que os aprendizes não são iguais uns aos outros e possuem preferências e estilos de aprendizagem diversos. Assim, em uma sala de aula, física ou virtual, pode haver “alguns alunos que não se sentem confortáveis ao trabalhar com seus colegas,

preferindo trabalhar sozinhos” (FIGUEIREDO, 2006, p. 25). De acordo com Crandall (1999, p. 241), é preciso respeitar as diferentes preferências e considerar a possibilidade de que “ao longo do tempo mesmo aqueles alunos que preferem experimentar as coisas por conta própria [...] podem aprender a expandir seu repertório de aprendizagem”, tendo, assim, “a oportunidade de interagir com os colegas e de beneficiar-se da troca de conhecimentos advinda dessa interação” (FIGUEIREDO, 2006, p. 26). Esse parece ser o caso dos participantes acima que, embora tenham considerado um pouco “*complicado*” trabalhar em pares/grupos para realizar as tarefas via *WebQuests*, reconhecem a importância do trabalho colaborativo ao afirmarem, por exemplo, que: “*É sempre bom ter a colaboração do colega!*”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, buscamos investigar as percepções dos alunos participantes da comunidade de aprendizagem virtual “Tecnologias e Ensino de Línguas” em relação ao modelo *WebQuest* e às atividades sobre infográficos e *WebQuests* que realizaram em pares/grupos por meio dele.

No que se refere ao modelo *WebQuest* foi possível observar, por meio da análise dos dados, que os participantes percebem que trata-se de uma ferramenta que pode promover o desenvolvimento da autonomia do aluno, estimular a aprendizagem colaborativa, possibilitar ao professor uma orientação sistemática, auxiliando, assim, o aluno a não se perder (ou sentir-se frustrado) na grande quantidade de informações que a internet oferece. Os acadêmicos entendem ainda que as diversas etapas que compõem uma *WebQuest* facilitam o processo de elaboração/realização das atividades.

Em relação às percepções dos participantes acerca das tarefas sobre infográficos e *WebQuests* que realizaram em pares/grupos, notamos, por um lado, que para alguns deles, embora reconheçam que trabalhar em pares/grupos seja vantajoso para o processo de aprendizagem, pode ser difícil realizar tarefas com outros colegas, seja no ambiente físico ou virtual. Suas justificativas, como vimos, se referem tanto a uma questão de preferência (acham melhor trabalhar sozinhos) quanto à dificuldade de a interação não ser face a face, como no caso das tarefas que executaram por meio de *WebQuests*. Por outro lado, verificamos que a maioria dos acadêmicos avaliou de modo positivo o trabalho desenvolvido em conjunto

na execução das atividades, salientando a importância do colega como um *scaffolding* e o valor da interação e da colaboração. Percebe-se, assim, que, a despeito de suas preferências e dificuldades em relação ao trabalho colaborativo, os participantes reconhecem a relevância do papel do ‘outro’ e da interação/colaboração, tanto face a face quanto virtual. Como Nyikos e Hashimoto (1997, p. 507) citado por Figueiredo (2003, p. 128) colocam muito bem: “o conhecimento é coconstruído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa”. Daí, em nosso entendimento, a importância de os professores procurarem introduzir atividades colaborativas em suas práticas, tendo sempre em mente que os alunos não são todos iguais e, por esse motivo, respeitando suas preferências e diferentes estilos de aprendizagem.

Ao término desse trabalho faz-se imprescindível colocar que entendemos, assim como Brito e Baía (2007, p. 62), que o modelo *WebQuest* não significa “o remédio para todos os problemas do ensino[aprendizagem]”. Como discutido na disciplina em que os dados desse estudo foram coletados, as *WebQuests* podem apresentar alguns problemas como, por exemplo: (a) o local de desenvolvimento das atividades necessita de internet. Como garantir, então, que todos tenham acesso?; (b) as tarefas realizadas em casa contam com a dificuldade de horários e permissão dos pais (em caso de alunos da primeira e segunda fase, considerando o sistema brasileiro de ensino) de reunirem-se; e, (c) visto que a internet oferece uma série de outros aplicativos muito interessantes, os alunos podem não se interessar pela *WebQuest*. Todavia, acreditamos verdadeiramente que os benefícios proporcionados pelo modelo *WebQuest* superam as dificuldades. Assim, a nosso ver, esse modelo pode ser de grande valia para professores e alunos no processo de se ensinar e aprender. Esse parece ser também o entendimento dos participantes de nosso estudo ao afirmarem que consideram o modelo *WebQuest* interessante e útil e pretendem empregá-lo em suas práticas pedagógicas. Finalizamos este artigo, assim, com a voz dos acadêmicos a respeito da *WebQuest*:

“[...] Achei bem interessante e útil. Senti vontade de fazer uma para meus alunos”.

“Senti vontade de separar meus alunos em grupos e pedir para criarem uma webquest com assuntos diferentes e irem compartilhando com os outros”.

“Estou aprendendo ‘um novo mundo’ que pretendo inserir em minhas práticas pedagógicas, pois acredito que esta ferramenta de ensino proporciona aos meus alunos não somente o conteúdo almejado, mas a capacitação para desenvolver outras competências essenciais para sua formação enquanto cidadão crítico”.

REFERÊNCIAS

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.

BENSON, P. et al. Qualitative Research in Language Teaching and Learning Journals. **The Modern Language Journal**, v. 93, n. 1, p. 79-90, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BORG, S.; AL-BUSAIDI, S. S. **Learner autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices**. Leeds: University of Leeds, 2012.

BRITO, C.; BAÍA, M. WebQuests: a tool or a transdisciplinary methodology? **Interactive Educational Multimedia, IEM**, n. 15, p. 52-64, 2007.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês em escolas públicas?** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRANDALL, J. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, J. (Ed.). **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 226-245.

CHRISTIE, A. **What is a WebQuest?** (2007). Disponível em: <<http://alicechristie.org/edtech/wq/about.html>>. Acesso em 13/01/16.

DIAS, R. WebQuests no processo de aprendizagem de L2 no meio online. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 359-394.

_____. *WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012.

DOBAO, A. F. A Collaborative Dialogue in Learner-Learner and Learner-Native Speaker Interaction. **Applied Linguistics**, v. 33, n. 3, p. 229-256, 2012.

DODGE, B. **Some thoughts about WebQuests** (1995). Disponível em: <http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html>. Acesso em 13/02/14.

_____. **FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest** (2001). Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=FOCUS%3A+Five+rules+for+writing+a+great+WebQuest.&btnG=&hl=en&as_sdt=0%2C5&as_vis=1>. Acesso em 03/01/16.

_____. **Página principal de WebQuests** (2007). Disponível em: <<http://webquest.org>>. Acesso em 23/01/16.

_____. DODGE, B.: **depoimento** [mai. 2010]. Entrevistador: Odair Redondo. São Paulo: 2010. Entrevista concedida ao Programa Modernidade da STV - Rede SESC e SENAC de Televisão. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IPgdXij68sc>>. Acesso em 16/10/15.

ELDERS, E.; ROJAS-DRUMMOND, S.; VAN de POL, J. Conceptualising and grounding scaffolding in complex educational contexts. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 2, n. 1, p. 1-2, 2013.

FERREIRA, P. A. **O que é uma Webquest?** (2008). Disponível em: <http://issuu.com/patipaulo/docs/o_que_._uma_webquestdocx.docx/1?e=1071810/2746107>. Acesso em 16/10/15.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 125-157.

REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018. p. 87 - 113. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais

_____. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____ (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 11-45.

FREEMAN, D. E.; FREEMAN, Y. S. How do people learn and how do they acquire language? In: _____ (Eds.). **Between worlds: access to second language acquisition**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2011. p. 73-102.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília n. 8, p. 58-71, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

LeCOMPTE, M. D.; PREISSLE, J. **Ethnography and Qualitative Design in Educational Research**. San Diego, CA: Academic Press, 1993.

LEITE, L. et al. The Role of WebQuests in Science Education for Citizenship. **Interactive Educational Multimedia, IEM**, n. 15, p. 18-36, 2007.

LEFFA, V. J. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. **Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação**. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____ (Orgs.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MARCH, T. The Learning Power of WebQuests. **New Needs, New Curriculum**, v. 61, n. 4, p. 42-47, 2003/2004. Disponível em: <<http://tommarch.com/writings/ascdwebquests>>. Acesso em 16/10/15.

_____. **What WebQuests (really) are** (2005). Disponível em: <<http://tommarch.com/writings/what-webquests-are>>. Acesso em 03/01/16.

_____. Revisiting WebQuests in a Web 2 World. How developments in technology and pedagogy combine to scaffold personal learning. **Interactive Educational Multimedia, IEM**, n. 15, p. 1-17, 2007.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, E. C. de. Navegar é preciso! – o uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 185-214.

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

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PRENSKI, M. Changing Paradigms: from “being taught” to “learning on your own with guidance”. **Educational Technology**, p. 1-3, 2007. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-ChangingParadigms-01-EdTech.pdf>>. Acesso em 18/09/15.

SILVA, I. M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva sociointeracionista. **MOARA - Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA**, Belém, n. 11, p. 39-51, 1999.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural Theory in Second Language Education**: An Introduction through narratives. Bristol: MM Textbooks, 2012.

VAN de POL, J.; ELBERS, E. Scaffolding student learning: a micro-analysis of teacher-student interaction. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 2, n. 1, p. 32-41, 2013.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev SOCERJ**, v. 20, n. 5, set/out, p. 383-386, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 103-119.

WARWICK, P.; MERCER, N.; KERSHNER, R. ‘Wait, let's just think about this’: using the interactive whiteboard and talk rules to scaffold learning for co-regulation in collaborative science activities. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 2, n. 1, p. 42-51, 2013.

WOOD, D., BRUNER, J. S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.