



**DANIELLE CRISTINE SILVA**

***A WEBQUEST NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR  
DE LÍNGUAS: UM ESTUDO DE CASO***

**LAVRAS – MG  
2017**

**DANIELLE CRISTINE SILVA**

**A *WEBQUEST* NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: UM  
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras,  
como parte das exigências do programa de Pós-Graduação  
Profissional em Educação, área de concentração em Linguística  
Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Profa. Dra. Patricia Vasconcelos Almeida

**LAVRAS – MG  
2017**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Silva, Danielle Cristine.

*A webquest* na prática pedagógica do professor de línguas: um  
estudo de caso / Danielle Cristine Silva. - 2017.

90 p. : il.

Orientador(a): Patricia Vasconcelos Almeida.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2017.

Bibliografia.

1. Formação de professor. 2. Mediação tecnológica. 3. Teoria  
da Atividade. I. Almeida, Patricia Vasconcelos. . II. Título.

**DANIELLE CRISTINE SILVA**

**A *WEBQUEST* NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: UM  
ESTUDO DE CASO**

**THE *WEBQUEST* IN THE LANGUAGE TEACHER'S PEDAGOGICAL PRACTICE:  
A CASE STUDY**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 30 de junho de 2017.

Dra. Helena Maria Ferreira      UFLA

Dra. Patrícia Nora de Souza      UFJF

Profa. Dra. Patricia Vasconcelos Almeida  
Orientadora

**LAVRAS – MG**

**2017**

*A todos que acreditam na educação como forma de transformação do ser humano, tornando-os aptos a transformarem o mundo que nos cerca.*

***Dedico***

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela sustentação em todos os obstáculos.

Aos meus pais, Delson e Renata, pelo empenho na construção de minha educação e pelo constante amparo.

Ao meu companheiro, Guilherme, pelo apoio, pelo incentivo e pela compreensão de minha ausência.

Ao meu tio, Rerlen, pelo exemplo, pelos conselhos e pelo permanente auxílio.

Aos meus familiares, pelo zelo e pelo suporte.

Às minhas amigas e aos meus amigos, pelo alicerce indispensável.

À professora, Patricia Vasconcelos Almeida, pela orientação e pelo aprendizado.

Às professoras, Helena Maria Ferreira e Patrícia Nora de Souza, pela disponibilidade e pelas significativas contribuições.

Aos meus colegas e professores do Mestrado em Educação da UFLA, pelas expressivas interlocuções.

**MUITO OBRIGADA!**

*“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”. (Immanuel Kant)*

## RESUMO

A tecnologia digital se tornou parte do cotidiano dos sujeitos, e lidar com ela no ambiente escolar é uma forma de aproximar o âmbito extraescolar do escolar, bem como de formar cidadãos aptos a lidar criticamente com as novas práticas tecnológicas sociais. Nessa conjuntura, o presente trabalho investigativo justifica-se na medida em que o ensino-aprendizagem voltado para o campo das tecnologias digitais é uma temática atual e vivenciada por professores e discentes, que se deparam com o desafio de utilizá-las em seus contextos de atuação. Buscando entender esse cenário, o objetivo geral deste estudo consiste em compreender de que modo o uso da *webquest* pode influenciar a prática pedagógica do professor. Os objetivos específicos visam a: (i) investigar em que medida a experiência de utilização da *webquest* contribui para o processo de formação continuada do professor de línguas; (ii) avaliar de que forma a *webquest* pode auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem; e (iii) verificar as implicações do uso da *webquest* no processo de ensino-aprendizagem pela/na perspectiva do professor e do discente. Para respaldar a pesquisa, o quadro teórico abarca os temas: Linguística Aplicada, Formação de Professores, Processo de Ensino-aprendizagem em Contextos Digitais e a Teoria da Atividade. A investigação utiliza como teoria para nortear o estudo a Teoria da Atividade e como sujeitos de pesquisa três professores de línguas. Assim, na consecução do estudo, a metodologia contemplou a pesquisa qualitativa e interpretativista, perpassando pela aplicação de um minicurso acerca da utilização do artefato tecnológico *webquest* para os professores de línguas, seguido da análise embasada no preceito do estudo de caso, na aplicação de questionários semiestruturados aos professores e discentes antes e após o trabalho com o artefato tecnológico e nos princípios e nas contradições trazidos pela Teoria da Atividade, a fim de problematizar o sistema de atividade ao se alterar o artefato de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos apontam que o minicurso possibilitou que os professores realizassem a prática pedagógica por meio da *webquest*, a qual influenciou a formação continuada dos professores de línguas e oportunizou mudanças no processo de ensino-aprendizagem, em especial, ao que tange o trabalho com discentes nativos digitais. Os resultados apontam ainda, a Teoria da Atividade como viabilizadora para investigar o processo de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica do professor e sua formação continuada, propiciando responder os objetivos de pesquisa propostos.

**Palavras-chave:** Formação de professor. Mediação tecnológica. *Webquest*. Ensino-aprendizagem. Teoria da Atividade.



## ABSTRACT

Digital technology is now part of everybody's life, and by bringing it to the school environment is a way to bring the outside world closer to the school, as well as to train individuals to critically deal with new social technological practices. In this context, the present paper investigates to which extent training and learning focused on digital technologies can be a present-day theme experienced by teachers and students that face the challenge of using digital technologies in their work environment. To understand this scenario, the general objective of this study is to comprehend how the use of webquest can influence the pedagogical practice of teachers. The specific objectives are: (i) to investigate to which extent experiencing the use of webquest can contribute to the process of continuous learning for language teachers; (ii) evaluate how the webquest can assist the teacher in the process of teaching and learning; and (iii) to verify the implications of the use of webquest in the process of teaching and learning from the perspectives of teachers and the students. To support the research, the theoretical framework covers the following subjects: Applied Linguistics, Teacher Training, Teaching-learning Process in Digital Contexts and its Activity Theory. The research uses as theory to guide the study the Theory of Activity and as subject research three language teachers. Therefore at the end of the study, the methodology contemplated the qualitative and interpretative research, going through the application of a short training course on the use technological artifact webquest applied to language teachers, this is then followed by the analysis based on the precept of the case study supported by application of questionnaires semi-structured to teachers and students before and after working with the technological artifact and also supported by the principles and contradictions brought by the Theory of Activity, with the problematic of the changes to artifact used in teaching and learning. The results show that the short training course allowed the teachers to carry out the pedagogical practice through the webquest, which has influenced the continuous training undertaken by those concerned language teachers and has provided opportunities for changes in the teaching and learning process, especially while working with students nurtured in the digital world. The results also draw attention to the Theory of Activity as an enabler to investigate the teaching and learning process, pedagogical practices and continuous education of the teachers which has allowed this paper to respond to the proposed research objectives.

**Keywords:** Teacher training. Technological mediation. Webquest. Teaching-learning. Theory of Activity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	A rede de aprendizagem por meio de artefatos digitais.....	35
Figura 2	Modelo da teoria da atividade da primeira geração.....	41
Figura 3	Estrutura hierárquica da atividade.....	41
Figura 4	Modelo da teoria da atividade da segunda geração.....	42
Figura 5	Modelo da teoria da atividade da terceira geração.....	43
Figura 6	Exemplo de <i>webquest</i> .....	47
Figura 7	Modelo da TA da segunda geração conforme análise - com a utilização do artefato internet- <i>webquest</i> .....	52
Figura 8	<i>Webquest</i> intitulada <i>Conto Fantástico</i> .....	61
Figura 9	<i>Webquest</i> intitulada <i>English Verbs Quest</i> .....	62
Figura 10	<i>Webquest</i> intitulada <i>Funções da Linguagem</i> .....	62
Quadro 1	Pontos positivos e pontos negativos da utilização da <i>webquest</i> de acordo com professores e discentes.....	66

## **LISTA DE SIGLAS**

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
LA	Linguística Aplicada
TA	Teoria da Atividade
TD	Tecnologia Digital
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TICD	Tecnologias da Informação e da Comunicação Digitais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>Linguística Aplicada.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>Formação de professores.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>Processo de ensino-aprendizagem em contextos digitais.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3.1</b>	<b>Recursos online: a <i>webquest</i>.....</b>	<b>36</b>
<b>2.4</b>	<b>Teoria da atividade.....</b>	<b>40</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>Métodos de investigação.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2</b>	<b>Procedimentos de pesquisa.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3</b>	<b>Ambiente de geração de dados e participantes de pesquisa.....</b>	<b>49</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>68</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>71</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>74</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A tecnologia compreende a agregação de conhecimentos e de 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 equipamentos que permeiam o cotidiano dos sujeitos, dos mais simples como um lápis aos mais elaborados como um *Kindle*<sup>1</sup>. Assim, a tecnologia não abrange somente artefatos digitais e recentes, mas todo e qualquer objeto que auxilia na execução de atividades.

Dessa forma, especificamente para o contexto escolar, podemos dizer que a Tecnologia Digital (TD) traz uma perspectiva diferenciada para o processo de ensino-aprendizagem, haja vista a inserção dos artefatos digitais no âmbito escolar demandar novas práticas pedagógicas.

Portanto, há de considerar, nesse cenário, a formação de professores inseridos em contextos de práticas sociais em que a TD se faz presente, e que ainda têm a função de mediar aulas a nativos digitais, tornando-os críticos, reflexivos e aptos para atuar com autonomia nas mais diversas esferas sociais. Nessa perspectiva, é indispensável que o professor se aproprie dos artefatos digitais a fim de auxiliar na formação de cidadãos autônomos. Desse modo, torna-se de suma relevância problematizar a temática: a formação de professores e as tecnologias digitais para o contexto educacional, cujo cerne encontra-se no presente estudo.

Nesse viés, a utilização das tecnologias digitais como recursos metodológicos para o ensino-aprendizagem enseja a inquietação acerca do uso da *webquest* poder ou não beneficiar o processo de formação continuada do professor de línguas, a quem se propõe a utilizá-la. A partir dessa inquietação, surgiu o interesse de pesquisa da presente dissertação, o que culminou no seguinte problema de pesquisa: de que maneira o processo de ensino-aprendizagem mediado pela *webquest* pode influenciar na formação continuada do professor de línguas?

Neste sentido, são objetivos propostos:

Objetivo geral:

- Compreender de que modo o uso da *webquest* pode influenciar a prática pedagógica do professor;

Objetivos específicos:

---

<sup>1</sup> É um aparelho digital que proporciona baixar, pesquisar e comprar livros, jornais e revistas, sem para isso ter acesso à rede de internet.

- Investigar em que medida a experiência de utilização da *webquest* contribui para o processo de formação continuada do professor de línguas;
- Avaliar de que forma a *webquest* pode auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem;
- Verificar as implicações do uso da *webquest* no processo de ensino-aprendizagem pela/na perspectiva do professor e do discente.

Nessa conjuntura, os respectivos objetivos justificam-se, na medida em que, no âmbito educacional, os professores se deparam com a demanda de ensino-aprendizagem na perspectiva das TDs. Dessa maneira, o desafio dos artefatos digitais como parte do cotidiano dos sujeitos é posto aos discentes, requerendo, desse modo, uma formação continuada com um olhar voltado para as tecnologias digitais, haja vista a possibilidade do contexto das TDs no âmbito extraescolar impactar nas práticas pedagógicas. Vale ressaltar, que nosso escopo de investigação é centrado na prática do professor. Assim, embora o discente componha o terceiro objetivo específico, ele o faz apenas para respaldar as análises no processo de investigação da prática do professor.

A fim de problematizar teoricamente o tema citado acima, a presente dissertação está subdividida em quatro seções teóricas, as quais contemplam as temáticas: Linguística Aplicada, Formação de Professores, Processo de Ensino-aprendizagem em Contextos Digitais e Teoria da Atividade.

A primeira seção expõe acerca da área Linguística Aplicada (LA), cujo escopo de pesquisa insere a presente investigação, por isso a decisão de apresentar um pouco sobre esse campo da ciência. Desta forma, elucidamos nessa seção, a investigação engajada no âmbito social, partindo de problematizações do cotidiano, pautando a discussão em Moita Lopes (1996 e 2006) e Rajagopalan (2003); além de situá-la no diálogo entre linguagens, tecnologias e formação de professores, temas os quais permeiam as pesquisas em LA e a presente dissertação.

A segunda seção aborda a formação inicial e continuada do professor, a partir dos autores Almeida Filho (2005), Bronckart (1998), Dewey (1959), Carvalho e Gil-Pérez (2011), Moura Filho (2012), Pimenta e Ghedin (2002), Schön (1983), dentre outros. A posteriori, a discussão parte para a formação do professor em uma perspectiva reflexiva.

A terceira seção discorre acerca do processo de ensino-aprendizagem em contextos digitais, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e as implicações dos artefatos digitais nas práticas pedagógicas, destacando dentre eles a *webquest*. Para isso, traz as considerações das autoras Braga (2013), Paiva (2007), dentre outros; discutindo acerca das

estratégias de aprendizagem, das formas de mediação que possibilitaram a evolução da linguagem, dos novos artefatos digitais pedagógicos, dos nativos digitais e da aprendizagem em rede. Em seguida, explicitamos conceitos acerca da *webquest*, embasado nos estudos de Marinho (2001) e Marzano (1992), apresentando, especificamente, o cunho didático-pedagógico do computador conectado à Internet como artefato nas práticas didáticas.

A quarta seção discorre sobre a Teoria da Atividade (TA). Por meio da contribuição de Daniels (2003), explicitamos cada geração da TA, bem como os princípios que a norteiam. A discussão, nessa seção, demonstra a necessidade da ampliação da consciência do sujeito em atividade social prática, de maneira a explicar a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo a partir de processos mediados por artefatos, nesse contexto de investigação, artefatos tecnológicos digitais. É importante destacar, que a teoria que norteia as análises deste trabalho investigativo é a TA.

As quatro seções teóricas darão respaldo à análise, a qual possui como corpus o trabalho realizado utilizando as *webquests* de três professores de línguas e como instrumento os questionários semiestruturados, aplicados aos professores e discentes de uma escola cooperativa antes e após o uso do artefato tecnológico digital *webquest* na prática pedagógica. A pesquisa 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 as demandas teóricas e metodológicas, bem como, a prática pedagógica mediada pela tecnologia digital *webquest*. O minicurso teve como objetivo elucidar o 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 entre a Teoria da Atividade, as práticas pedagógicas contemporâneas, a formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem de línguas por meio de um artefato digital.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo possui como objetivo destacar pressupostos teóricos que vão respaldar a dissertação. Ele está estruturado em quatro seções, as quais abordarão, respectivamente, questões sobre: Linguística Aplicada, Formação de professores, Processo de ensino-aprendizagem em contextos digitais e Teoria da atividade. Começaremos pela Linguística Aplicada por entendermos que, embora em um Mestrado Profissional em Educação, esta investigação se pauta nas concepções desta ciência.

### 2.1 Linguística Aplicada

Conforme Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada (LA) é uma ciência social, haja vista ter como propósito entender os problemas de uso da linguagem, que perpassa o cotidiano dos sujeitos e do discurso, no contexto social. Ela permeia a pesquisa aplicada e ao contexto aplicado, isto é, decorre de um estudo que visa produzir conhecimento, aplicando os resultados a fim de auxiliar na solução de problemas cotidianos que a comunidade vivencia. Tratando assim, de questões de cunho social, histórico, cultural e político; de modo a problematizá-los criticamente, contribuindo para a progressão da vida comunitária. Portanto, a área teoriza acerca da sociopolítica e da linguagem na constituição da vida social e pessoal, como salienta o autor:

Uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação. (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Logo, a pesquisa contemporânea se estende a vida cotidiana da sociedade, contemplando os mais diversos vieses, constituindo assim a tendência interdisciplinar. Dessa forma, a LA faz-se presente não apenas como disciplina em sala de aula ou área de pesquisa científica. Ela procura também problematizar contextos de uso da linguagem e solucionar questões a partir de uma circunstância de aplicação delineada, estando envolta da prática social, de maneira a estabelecer diálogos entre teorias de diversos campos do saber.



Por envolver questões de prática social, enquanto área de estudos, a LA abarca pesquisadores de diversas disciplinas, tais como: Letras, Sociologia, História, Antropologia, Psicologia, entre outras. Atuando dessa forma, segundo Moita Lopes (2006), em um processo transdisciplinar de produção do conhecimento. Portanto, a interlocução com outras disciplinas só é possível a partir do propósito da LA de abordar a complexidade da vida contemporânea.

É importante destacar que a respectiva área de pesquisa científica contempla tendências de estudo das disciplinas-fonte<sup>2</sup> e das metodologias, haja vista o objetivo de compreender os problemas sociais de comunicação, como ressalta o estudioso:

Está ocorrendo na produção do conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contigente, complexo e contraditório para todos. (MOITA LOPES, 2006, p. 99).

Portanto, os preceitos de uma disciplina não são suficientes para abarcar a complexidade da produção de conhecimento do contexto social de investigação. Assim, torna-se incontestável o hibridismo teórico e metodológico vivenciado nas Ciências Sociais e Ciências Humanas, o que propicia uma tênue fronteira entre as áreas. Desse modo, é relevante problematizar as mudanças sociais aliadas às formas de produção de conhecimento a fim de compreender essa relação dialógica entre as áreas.

Nesse sentido, Moita Lopes (2006) coloca um fundamental ponto para discussão: o que foi alterado, o mundo social ou na maneira de produzir conhecimento em relação a ele? No que tange à problematização desse questionamento, podemos considerar que as mudanças sociais conduzem os sujeitos a um recente modo de produzir conhecimento. Desse modo, novas indagações, perspectivas e olhares são lançados, os quais requerem atuais processos de construção do conhecimento a fim de atender demandas sociais contemporâneas. Nas palavras do autor:

O projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão. (MOITA LOPES, 2006, p. 90).

---

<sup>2</sup> O termo foi cunhado por Moita Lopes, em 2006, a fim de designar as disciplinas de origem dos pesquisadores em LA.

Nessa conjuntura, segundo o autor, o projeto investigativo em LA perpassa a análise do social, o que implica o pesquisador posicionar seu estudo no mundo a fim de não dissociar a pesquisa do cotidiano. Dessa forma, o linguista situa seu trabalho no âmbito social, compreendendo-o e transformando-o. Ele considera que as problematizações comunitárias partem de seu campo de pesquisa, relacionando intrinsecamente teoria e prática.

Nesse ponto de vista, há uma ruptura com a tradição de o conhecimento científico possuir por base a divisão entre pesquisador e objeto de estudo a fim de não sucumbir a ideias de senso comum, mantendo assim, a objetividade da ciência. Contudo, a LA está tão envolta de questões sociais e usos da linguagem, que lida com a teoria e a prática de forma igualitária, havendo desse modo, um diálogo de ambas pelo mesmo viés, e não como se fossem opostas; isso porque o sujeito está diretamente relacionado ao conhecimento que produz.

Nessa perspectiva de não dissociação entre cunho teórico e cunho prático nos estudos em LA, Rajagopalan (2003) salienta que há uma distinção entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. O primeiro é adquirido conscientemente e, posteriormente, colocado em prática. É “um conjunto de diretrizes padronizadas e explicitadas em formulas sucintas, destinadas a serem válidas para todos os tempos, lugares, e condições.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 108). O segundo é prático e, assim, não se apresenta sob forma de regras. “Por não ser mensurável, não há como ensinar ou aprender o conhecimento prático; ele só pode ser adquirido através de contato contínuo, isto é, se praticado por um longo período.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 108). Ainda segundo o autor:

Quando o conhecimento técnico é visto como autônomo e totalmente desvinculado da vida vivida no mundo real, nasce a ilusão de um saber contido em si, auto-suficiente, insulado de todos os demais campos do saber – e, o que vem a ser pior ainda, aparentemente segregado do conhecimento prático ao qual ele está a rigor inseparavelmente ligado. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 109).

Dessa forma, o conhecimento técnico não se desvincula do prático, sendo problemático dissociá-los, uma vez que se cria a ilusão de soberania de um em relação ao outro. Rajagopalan (2003) enfatiza que historicamente ambos já foram considerados autônomos e a ideia de que o teórico seja superior e vindo antes do prático é uma utopia.

Como forma de auxiliar de maneira significativa no entendimento de como se faz investigações em LA sem dissociar teoria e prática, a área possui um paradigma de investigação a fim de nortear a forma de realizar pesquisas. Moita Lopes (1996) elenca cinco vieses de pesquisa: (i) natureza aplicada em Ciências Sociais; (ii) linguagem pelo viés

processual; (iii) natureza interdisciplinar e mediadora; (iv) formulação teórica; (v) métodos de investigação de base positivista e interpretativa.

Conforme o autor, a natureza aplicada em Ciências Sociais refere-se à pesquisa aplicada, enfatizando solucionar problemas de uso da linguagem que permeiam o âmbito escolar e o âmbito extraescolar. A linguagem pelo viés processual compreende o uso da linguagem oral e escrita no processo de interação entre sujeitos. A natureza interdisciplinar e mediadora entende a mediação entre o conhecimento teórico, a partir das mais diversas disciplinas e o problema de uso da linguagem. A formulação teórica lida com o conhecimento teórico no campo aplicado da ação, no campo de disciplinas que integram a área, ou até mesmo, a formulação teórica que respalda o desenvolvimento em outra área de pesquisa. Os métodos de investigação de base positivista e interpretativa concebem uma investigação que demonstre as causas e efeitos a partir da aplicação de testes de relevância estatística, centrando-se na análise do produto final do usuário.

Os vieses de pesquisa supracitados foram descritos a fim de exemplificar algumas das maneiras de realizar pesquisas em LA. O presente estudo contemplará a natureza aplicada, bem como a natureza qualitativa e interpretativa<sup>3</sup>.

É relevante ressaltar que nem todo pesquisador em LA perpassa, necessariamente, os vieses aqui apresentados. Haja vista, os subsídios teóricos de outras disciplinas, como afirma Moita Lopes (2006):

Leveza de pensamento necessária para livrar-se de significação de origem do conceito em sua área e para ressignificá-lo a partir das exigências do objeto. Isso torna um estudo transdisciplinar e não meramente aplicacionista ou interdisciplinar. (MOITA LOPES, 2006, p. 274).

Portanto, o objeto é visto não a partir de como a área de origem do pesquisador o concebe, mas a partir da demanda do próprio objeto. No leque de estudos<sup>4</sup> que a LA abarca, atualmente, consolidou-se como um deles a postura crítica frente à realidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Rajagopalan (2003) afirma que esse estudo advém das problematizações vivenciadas em sala de aula. Ele difere-se das demais por propor que o

<sup>3</sup> Esse assunto será mais bem explicitado no capítulo de Metodologia de pesquisa, na seção Métodos de investigação.

<sup>4</sup> Conforme Rajagopalan (2003), a Linguística Aplicada compreende as seguintes linhas de estudo: ensino-aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira; aquisição da linguagem; linguagens e tecnologias; linguagens e educação linguística; linguagens, culturas e identidades; linguagem e tradução; linguagem e educação; linguagem e trabalho; patologias de linguagem; análise do discurso, dentre outras.

professor seja catalisador das mudanças sociais. Ele assume, portanto, uma postura crítica no lugar de uma postura tradicional frente a sua prática, questionando a teorização e sua aplicação na prática social. Além de propor aos discentes a capacidade de desenvolver maneiras de resistência em relação aos desafios cotidianos, dando condições para que os enfrentem e decidam o melhor para si.

Nesse sentido, o viés crítico na LA deve levar em consideração que lidamos com identidades em rápida transformação. Em especial, o pesquisador deve adotar a postura crítica, ponderando as teorias que perpassam a LA que advêm da Linguística Teórica ou Linguística Geral, as quais dão respaldo às problematizações e às reflexões acerca do objeto de estudo.

As reflexões acerca da linguagem no viés crítico possuem, de acordo com Rajagopalan (2003), três décadas de história. Essa linha dispõe de um importante papel, haja vista trazer para o cerne o pesquisador enquanto social, contribuindo para melhorias na comunidade. “A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125), demonstrando assim, o valor da linguagem enquanto espaço de intervenção política e luta contra as injustiças sociais.

No contexto da presente investigação, a LA também se faz vigente no que tange ao diálogo entre linguagens, tecnologias e formação de professores. Aliando esses três temas de pesquisa, a professora Kátia Tavares, da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, desenvolve diversas pesquisas congregando as três áreas supracitadas. Como exemplo do trabalho da referida professora, podemos citar o *Projeto Letras 2.0*, vigente desde 2009, é um exemplo de trabalho investigativo longitudinal, o qual oferece palestras e cursos aliando formação de professores, novas tecnologias, linguagem e educação. Outro projeto da professora na área, que é relevante ressaltar, intitula-se *O professor e a interação em contextos educacionais mediados pelas novas tecnologias*, ativo desde 2011, o qual compreende a investigação dos processos interativos e práticas discursivas em contextos de ensino-aprendizagem de línguas mediadas pelas novas tecnologias, com o foco na atuação e formação do professor de línguas, problematizando a relação da formação continuada de professores e as novas tecnologias.

A autora (1999) salienta que a tecnologia, inserida no âmbito educacional, traz para a formação dos professores de línguas o desafio de ministrar aulas por meio de novos artefatos e de desenvolver habilidades para trabalhar com a tecnologia digital. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores de línguas, que será abordada na próxima seção, aponta

para a necessidade de novos modos de ler e produzir textos a fim de abarcar a multiplicidade de textos transpostos para o âmbito digital, segundo salienta Rojo (2013). Nesse viés de pensamento, diversos autores (cf. XAVIER, 2004 e 2005; BRAGA, 2007; DIONISIO, 2008; ROJO, 2009 e 2012; STREET, 1984) apontam para o surgimento dessa nova modalidade de letramento – o letramento digital.

Antes de adentrar no conceito de letramento digital, é preciso compreender a definição de letramento. Conforme afirma Kleiman (1995), o letramento pode ser entendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Desse modo, as práticas escolares de letramento constituem apenas uma parte desse fenômeno complexo. Assim, a concepção de letramento foi sendo redimensionada e o conceito de letramento digital precisa ser compreendido considerando o contexto em que os usuários estão inseridos, isto é, o letramento digital articulado às práticas escolares. Dessa forma, ser letrado digital pressupõe, segundo Xavier (2004), mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, que estarão dispostos na tela do computador.

Para compreender o letramento digital em contexto específico, as considerações de Street (1984 *apud* KLEIMAN, 1995) auxiliam na diferenciação entre um modelo ideológico de letramento em oposição a um modelo autônomo. O modelo autônomo pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido. Para essa concepção de letramento há uma correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, isto é, oralidade e escrita são consideradas práticas dicotômicas e o domínio da escrita confere, àqueles que a dominam, capacidades cognitivo-mentais diferenciadas. Street (1984) argumenta que esse modelo autônomo disfarçaria as suposições culturais e ideológicas, fazendo com que o letramento se apresente como algo neutro e universal capaz de promover benefícios. Portanto, o modelo autônomo impõe concepções ocidentais de letramento de uma para outras culturas, ou dentro de um país, ou ainda de uma classe ou grupo cultural sobre outros. Por sua vez, o modelo ideológico considera que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Assim, esse modelo propõe não apenas a aquisição neutra de habilidades técnicas, mas uma prática social que sempre está implícita nos princípios epistemológicos socialmente construídos.

Dessa maneira, os modos pelos quais as pessoas destinam a leitura e a escrita estão arraigados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, e estão sempre inclusos em práticas sociais, em um mercado de trabalho específico ou em um contexto educacional particular e os efeitos de aprender será dependente desses contextos. Dessa

forma, a noção de letramento digital muda conforme o contexto, ou seja, conforme o momento sócio histórico, os sujeitos, dentre outros. Nesse sentido, Street (1984 *apud* KLEIMAN, 1995) defende o uso da palavra no plural – letramentos – para destacar a multiplicidade das práticas sociais de leitura ou para nomear interações que envolvam a escrita e outras semioses<sup>5</sup>.

Desse modo, é importante destacar a diferença entre letramentos e multiletramentos. Enquanto o primeiro aponta para a variedade de práticas letradas, o segundo compreende aquele letramento que congrega a multiplicidade cultural, informacional, sonora e visual. Nesse sentido, Rojo (2012) pontua as características do multiletramento:

- (a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23).

Assim, o multiletramento tem como característica, o fato de perceber e trabalhar com a mídia digital de forma a permitir a interação e colaboração dos usuários no nível do discurso, da interface, do artefato, do hipertexto e entre os próprios usuários. Além disso, o desenvolvimento do letramento permite a troca de informações entre os sujeitos, bem como a colaboração no momento da produção do discurso, de modo que a autoria se torna relativizada, uma vez que possibilita que cada leitor possa interagir e opinar no texto de outrem, tornando assim, um coautor; além de possibilitar a relação com textos multimodais e multisemióticos<sup>6</sup>.

Dessa forma, é indispensável considerar a relevância dos letramentos e dos multiletramentos para a formação do professor, seja ela inicial ou continuada. A formação precisa ter em sua base curricular meios para capacitar o professor de forma que ele possa trabalhar com as tecnologias digitais, bem como contribuir para a formação dos discentes inseridos na era digital.

---

<sup>5</sup> Termo este que será explicitado na seção intitulada *Processo de ensino-aprendizagem em contextos digitais*.

<sup>6</sup> 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).

Portanto, como supradiscutido, a LA é uma área de estudo que dialoga criticamente com o social, cultural, político e histórico. Como já mencionado anteriormente, um dos vieses de pesquisa e de interesse da LA é a formação de professores, tema que a próxima seção abordará.

## **2.2 Formação de professores**

A formação inicial do professor de Letras Licenciatura Plena perpassa, entre outras questões, aquelas que estão relacionadas ao âmbito da Linguística Aplicada e da Linguística Teórica, dentre outras linhas teóricas. Ela abarca problematizações acerca dos usos da linguagem e descreve criticamente a estrutura gramatical/textual da língua oral e da língua escrita. Por isso, o conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem do professor envolve o desenvolvimento das competências relacionadas à fluência de leitura e de produção escrita de textos, como também, do domínio do conteúdo por meio do saber. Segundo Bronckart (1998), quando o professor de Letras entra em exercício, os saberes descritos acima são aplicados na prática pedagógica. Dessa forma, o professor tende a aliar os conhecimentos da graduação à demanda escolar, e muitas vezes dialogando com o livro didático, tal atividade é conceituada como transposição didática. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem culmina em uma predominância de aulas expositivas e reprodutivas.

Desse modo, voltado para a formação de professores, o processo de ensino-aprendizagem pode ser, de acordo com Silva, Assis e Matencio (2001), reflexivo, observador e interventivo. O primeiro enfoca o desenvolvimento do sujeito por meio de modelos interpretativos e explicativos dos processos formativos. O segundo visa ao aperfeiçoamento do indivíduo a partir da análise das realidades institucionais que o cercam. O terceiro potencializa o futuro professor embasando na atuação dentro de instituições. Esses três vieses podem ocorrer simultaneamente no processo de ensino-aprendizagem e por meio deles o professor vai construindo sua identidade profissional.

Ainda segundo as autoras, os cursos de formação de professores em Letras perpassam basicamente três ciclos que contemplam as práticas de formação acadêmico-profissional, são elas: formação do usuário, formação do usuário-especialista e formação do professor. A primeira forma cidadãos proficientes no uso da linguagem. A segunda constrói competências para uma prática reflexiva, observadora e interventiva. A terceira apresenta a sistematização do sujeito usuário/especialista. Desse modo, a formação inicial demanda conhecimentos essenciais para a prática do professor, perpassando saberes acerca dos mais diversos textos e

consolidação da prática de leitura e produção escrita nas mais diversas esferas, da compreensão teórico-metodológico da língua e da experiência de atuação profissional.

Retomando a questão discutida anteriormente, a formação de professores em línguas, conforme Silva, Assis e Matencio (2001), centra-se na construção de competências acerca da linguagem, as quais implicam os conhecimentos sobre os usos e funções da linguagem, tanto em textos orais como em textos escritos, e conhecimentos sistemáticos sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, Carvalho e Gil-Pérez (2011) elencam algumas necessidades formativas para os professores. O interesse por planejar atividades é uma prática formativa básica. Essa etapa torna-se essencial quando almejamos um processo ensino-aprendizagem como forma de construção de saberes por parte do discente. É uma etapa a ser planejada conforme conteúdo curricular, temática e grupo de atividades em que decorre um fio condutor com objetivo bem delineado. Assim, o planejamento ultrapassa a atividade de preparar aula.

Outra necessidade formativa apontada pelos autores é a de saber dirigir o trabalho dos discentes, que requer: (i) apresentar adequadamente as atividades a serem desenvolvidas pelo alunado; (ii) conduzir de forma ordenada o desenvolver das atividades; (iii) realizar síntese da atividade empreendida; (iv) dar oportunidade para que os estudantes reconheçam o trabalho do professor; (v) proporcionar um clima adequado entre professor e discente; (vi) estabelecer uma relação intrínseca entre escola, discente e meio extraescolar; e (vii) ser capaz de gestar as pesquisas dos estudantes.

Dessa forma, após o exposto, os teóricos citados acima, parecem conceber a formação de professores não apenas como o desenvolvimento de competências, mas também, como uma preparação contextualizada do sujeito para se tomar decisões práticas a partir de respaldos teóricos. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser ministrador de aulas e transmissor do saber, para adotar uma postura de orientador de pesquisas, estabelecendo diálogos e valorizando as contribuições dos alunados.

Contemplando um viés histórico, a formação de professores, inicialmente, foi marcada pela formação técnica do professorado. Os cursos de licenciatura se subdividiam em disciplinas conteudistas e disciplinas para a formação pedagógica. O currículo normativo era composto por disciplinas teóricas e tinha como prática, ao final, a disciplina de estágio. A prática é uma produção do conhecimento e não deve ser limitada no curso de graduação apenas ao estágio supervisionado. O desafio, segundo Silva, Assis e Matencio (2001), é superar a ideia de que a academia contempla o âmbito teórico.



Acredita-se que é somente através de ações que promovam permanentemente a sistematização teórica do objeto de estudo e ensino – as quais não podem ser senão articuladas com o fazer, numa dinâmica que pressupõe que todo fazer seja consubstanciado na reflexão – que se possibilitará ao graduando de Letras o desenvolvimento e o refinamento das competências previstas para sua formação. (SILVA, ASSIS E MATENCIO, 2001, p. 290).

Portanto, segundo as autoras, é de suma relevância a relação teoria e prática na formação de professores, uma vez que ela propicia articular o objeto de estudo com o fazer docente reflexivo<sup>7</sup>. O processo de ensino-aprendizagem de futuros professores deve, portanto, nessa conjuntura, aliar teoria e prática a fim de formar indivíduos reflexivos, observadores, interventivos e que dominam o conteúdo a ser ministrado.

Abordando ainda o viés histórico, posteriormente, a formação de professores destacou-se pela profissionalização em serviço. A formação de professor que antes era pautada na racionalidade técnica passa a discutir a racionalidade prática, a qual apresenta atividades prontas e com resultados genéricos. Nesse processo, o professor é visto como passivo e reproduzidor de práticas didático pedagógicas. Nessa perspectiva, Magalhães (2001) reitera que:

Na formação inicial, o aluno-professor vive a dicotomia teoria-prática representada pela racionalidade técnica e, na educação continuada, o contato com teorias inovadoras não garante o sucesso do profissional, que muitas vezes retorna à universidade para rever velhas teorias ou aprender novas “certezas” sobre o que e como ensinar. (MAGALHÃES, 2001, p. 242).

Assim, a atividade formativa inicial vivenciava a relação teoria e prática, enfatizando a racionalidade técnica. Enquanto a formação continuada atualizava o professor acerca das novas teorias. De acordo com a formação continuada, com o passar do tempo, o professor necessitava aprender os novos paradigmas educacionais, visto que as teorias anteriores se tornavam obsoletas frente às novas práticas sociais e necessidades educacionais.

Nessa conjuntura, é imprescindível que a atividade formativa de professores desenvolva um trabalho científico que decorra das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, a fim de formar o professor crítico em relação aos problemas que perpassam a prática do professor, o âmbito escolar e o âmbito extraescolar, rompendo assim, com a estigmatização de que ciência é teórica e pronta.

---

<sup>7</sup> O professor reflexivo será abordado a posteriori nessa mesma seção, no qual iremos definir como estamos entendendo o termo no presente estudo.

Por fim, a formação de professores constituiu-se como um marco por ter proposto a formação continuada de professores, a qual trazia para o cerne questões sobre o professor reflexivo, problematizador e pesquisador. Desse modo, há três modelos, segundo Magalhães (2001), de formação continuada em exercício, que evidenciam a centralidade da reflexão na prática pedagógica do discente-professor.

O primeiro modelo, proposto por Heath (1983), utiliza a etnografia como instrumento, em que o professor age como etnógrafo na prática, trabalhando com as singularidades dos estudantes e seus respectivos contextos sociais. O professor adota postura investigativa e busca compreender a situação-problema do ensino-aprendizagem por meio do ciclo professor-discente-comunidade. Contudo, Magalhães (2001) salienta que esse viés mostrou-se inviável devido ao sistema educacional brasileiro e as condições de trabalho do professor não permitirem tempo para desenvolver tal papel.

O segundo modelo, proposto por Kleiman (2000), aborda a (auto)formação do professor via letramento<sup>8</sup>. Primeiramente, o professor era (auto)letrado e, posteriormente, letrado profissionalmente. Assim, após se apropriar do letramento, gradativamente o transmitia para a prática pedagógica e os exercícios tradicionalmente utilizados nas aulas perdiam espaço. De atividades desprovidas de significado passou-se a atividades providas de funções sociais.

O terceiro modelo, proposto por Magalhães (2001), aborda a reflexão por meio de cursos de especialização. O objetivo era romper a barreira teoria versus prática, pois no curso de especialização a abordagem predominante se debruçava na problematização teórica e a prática ficava apenas a cargo da escola na experiência do professor. Assim, o curso de especialização é tido como fragmentado.

Nessa perspectiva vivenciada pela formação de professores, iniciou-se a discussão acerca da temática professor reflexivo, que começou a ser desenvolvida por Dewey em 1959 e teve a concepção estendida por Schön em 1983. Dewey caracteriza o professor reflexivo como aquele sujeito que valoriza a experiência e que a partir de um problema em sua prática pausa para análise. O autor distingue entre duas ações costumeiramente tomadas pelo professor reflexivo: uma ação reflexiva e uma ação de rotina. A primeira demanda análise por parte do indivíduo e a segunda compreende uma ação tradicional e impulsiva.

Segundo Pimenta e Ghedin (2002), há três compreensões possíveis para o termo professor reflexivo. A primeira, proposta por Schön refere-se ao prático-reflexivo. A segunda

---

<sup>8</sup> Domínio das atividades de leitura e de produção escrita em instância social delineada. (cf. KLEIMAN, 2000; XAVIER, 2004; BRAGA, 2007; DIONISIO, 2008).

perpassa a reflexão-crítica. E a terceira compreende dar sentido e significado ao fazer pedagógico inserido em um contexto histórico.

O modelo reflexivo do professor, proposto por Schön, considera a reflexão na ação, em que o professor desenvolve a atividade de reflexão a partir do momento que se encontra frente a problemáticas, e a reflexão sobre a ação ocorre quando o professor reflete acerca da ação já realizada. Mais tarde, Dewey retoma os estudos e amplia o modelo, trazendo os níveis técnico, prático e crítico para o conceito que define o termo professor reflexivo.

O modelo de professor reflexivo apresenta-se até então como um ideal de formação do sujeito em relação ao modelo de professor da racionalidade técnica, enquanto um, pauta na prática, o outro enfatiza a teoria. Nesse sentido, Calvo e Freitas (2011) afirma a existência de uma relação dialógica entre a teoria e a prática, em que ambas se alimentam e se reconstruem.

Nessa perspectiva, a reflexão individualizada, proposta por Schön, traz importantes problematizações. O autor propõe a atividade reflexiva considerando apenas o professor, desconsiderando a parcela relevante e significativa de estudantes, de gestores e a comunidade. É interessante considerar um trabalho em que não só o professor faça parte, mas também, o alunado, gestores e sociedade. Para assim, poder propiciar uma visão crítica do fazer pedagógico conforme vários olhares. Magalhães (2001) também discorre acerca dessa linha de pensamento em suas postulações, enfatizando o papel fundamental do outro na constituição do professor reflexivo. Nessa perspectiva de formação de professores, Moura Filho (2012) salienta:

A persistência de condições inadequadas de formação de professores de Letras, aliada a projetos pedagógicos conservadores, à inacessibilidade de experiências acadêmicas de ponta, ainda que de forma bibliográfica, aos processos de formação continuada, à desqualificação das habilidades e competências adquiridas fora da instrução formal, à dissociação entre teoria e prática e ao forte embasamento na racionalidade técnica, marcado pela valorização de técnicas de ensino e pela restrita participação dos alunos na construção do conhecimento, formam um verdadeiro círculo vicioso, que impede, ou no mínimo dificulta, uma qualificação de professores de línguas identificada com as reais demandas da sociedade, que os transforme em protagonistas de suas práticas profissionais e que os reencantem com seus papéis. (MOURA FILHO, 2012, p 49 e 50).

Portanto, as problemáticas que permeiam a formação de professores perpassam uma série de questões que se retroalimentam, dificultando assim, a qualificação do professorado com um olhar voltado às demandas sociais. Uma alternativa viável para minimizar esse ciclo constante é por meio da formação reflexiva dos professores.

Ainda de acordo com Schön (1983), a formação reflexiva do professor perpassa o conhecimento em ação e o conhecimento reflexão em ação. O primeiro refere-se aquele saber tácito, ou seja, a competência que não sabemos explicar o porquê de sabermos, ele torna-se evidente em nossas ações espontâneas. O segundo abarca aquela capacidade singular, instável e conflitiva, em que o indivíduo investiga, analisa, apropria-se teoricamente e lança explicações.

Esses conhecimentos são estendidos pelos autores Paris, Cross e Lipson (1984). Segundo os autores, os saberes interagem entre si a fim de compor o processo reflexivo da prática pedagógica, expandindo e dando origem ao conhecimento: declarativo, que se refere ao domínio teórico do professor; procedimental, que diz a respeito à forma como o professor coloca a competência em prática; e o conhecimento condicional, aquele determinado pela forma de agir do professor intrinsecamente interligado a construção do sujeito e suas experiências constituintes.

Nesse sentido, Pimenta e Ghedin (2002) prosseguem as postulações de Schön e apresentam cinco modalidades de reflexão que podem ser desenvolvidas pelo professor a partir do pensamento prático: (i) crítico-reflexivo, (ii) prática-crítica-teórica, (iii) problematizador (professor-pesquisador), (iv) aprimoramento individual (formação inicial) e (v) desenvolvimento profissional (formação continuada).

A partir das modalidades citadas acima, o autor demonstra que a formação reflexiva do professor não se restringe apenas a aquisição conteudista e a domínio metodológico, mas abrange também o viés reflexivo, crítico e prático, o qual demanda o professor reconhecer, analisar e se posicionar frente a questões sociais extraescolares e pedagógicas.

Dessa forma, a formação pautada na reflexão capacita o professor a refletir e modificar a própria prática, propiciando que o indivíduo distancie, analise, repense e refaça. Nesse processo, o professor é autônomo. Especificamente sobre a formação do professor reflexivo, Magalhães (2001) discorre que a ênfase está no processo de construção da prática e não no produto da aula do professor.

Um importante aspecto a ser considerado é o fato de o professor reflexivo não poder ser “fabricado” pelas instituições de formação de professores de tradição na racionalidade técnica, pois sua formação envolve não só um trabalho teórico, mas, essencialmente, um trabalho conjunto acerca de sua prática, visto que o processo reflexivo necessita ser experienciado pelo professor, com a assistência de um outro que o leve a questionar situações que toma como verdades. (MAGALHÃES, 2001, p. 245).

Assim, a formação reflexiva do professor requer que o sujeito desenvolva a capacidade de criticidade com a prática pedagógica diária, a partir de uma intrínseca relação dialógica com outros profissionais da área.

Nessa conjuntura, Almeida Filho (2005) afirma que o professor reflexivo deve autoanalisar sua prática. Para isso, o autor elenca algumas atitudes que o professor deve buscar a fim de adotar uma postura reflexiva, são elas: buscar sentidos globais do ensino; pautar em critérios próprios; ser coerente entre as atividades de dizer e as atividades de fazer; buscar explicações para as metodologias utilizadas em sala de aula; avaliar o sujeito em sua subjetividade; buscar formação continuada; analisar a própria prática por meio de gravações, diários, dentre outros.

Em vista disso, a atitude reflexiva quando assumida pelo professor impacta substancialmente na autonomia e na prática pedagógica do educador, propiciando melhorias na prática do professor e no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a atividade de reflexão do fazer docente requer que o professor problematize as metodologias que permeiam o ensino, adequando-as a prática pedagógica, a peculiaridade da turma e do alunado. Em especial, aliando com as novas demandas de ensino-aprendizagem, as quais, atualmente, estão intrinsecamente interligadas as tecnologias.

Dessa maneira, podemos dizer que a formação de professores na contemporaneidade traz para o cerne, a questão das tecnologias, haja vistas, a necessidade de aproximar o âmbito escolar do alunado do âmbito extraescolar. As práticas tradicionais de ensino-aprendizagem já não conseguem suprir as demandas dos estudantes, assim sendo, há uma necessidade de que o professor consiga trabalhar com as tecnologias simples e sofisticadas, adaptando as condições institucionais da turma e do estudante.

Portanto, a formação de professores perpassa intrinsecamente questões acerca da sociedade, do indivíduo, das instituições escolares, das práticas formativas de professores, do ensino-aprendizagem, das metodologias e das tecnologias, em especial, as tecnologias voltadas para o ensino-aprendizagem, que serão tratadas na próxima seção.

### **2.3 Processo de ensino-aprendizagem em contextos digitais**

Os sujeitos são singulares e subjetivos, isto é, cada um tem uma personalidade diferente, uma forma de expressar peculiar e uma maneira distinta de lidar com problemas. No âmbito escolar, essas peculiaridades refletem nas diversas estratégias que o professor deve

adotar a fim de efetivar o ensino-aprendizagem dos discentes. O processo de escolha da estratégia mais adequada a ser utilizada perpassa os diferentes tipos de cognição.

Nesse sentido, Paiva (2007) afirma que existem dois tipos básicos de cognição:

Tipo 1: aprende passo a passo, gosta de ver o conteúdo em uma sequência e de analisar os fatos. Aprende melhor de forma individual. Tipo 2: aprende de forma global, de forma contextualizada e intuitiva. Gosta de interagir com os outros e de experiências concretas. (PAIVA, 2007, p. 12).

Baseado no que a autora afirmou, há o tipo de cognição em que o discente tem a necessidade de aprender de maneira linear e individualmente, e há o tipo de cognição em que o discente depreende o conteúdo a partir do contexto e interação com outros indivíduos.

Juntamente com os tipos de cognição e com as estratégias, existem também os diversos estilos de aprendizagem requeridos por uma turma, em que o professor deve avaliar e aliar ao conteúdo a ser ministrado. Dessa forma, não há apenas uma estratégia de ensino em que o professor lança mão a fim de alcançar resultados positivos no processo de aprendizagem do discente. Ao trabalhar um conteúdo, o professor pode vir a utilizar de várias estratégias de ensino com o propósito de atender aos estilos e as estratégias de aprendizagem requeridas pelos seus discentes.

As estratégias de aprendizagem são também ações realizadas pelos discentes, quando consciente delas, com a intenção de ampliar o aprendizado. No estudo de línguas, por exemplo, o discente pode utilizar das estratégias de aprendizagem para analisar a língua, a estrutura linguística, o vocabulário etc.

Paiva (2007) subdivide as estratégias de aprendizagem em diretas e indiretas, conforme estudo realizado por ela pautando em diversos autores. A aprendizagem direta engloba: cognição, memória e compreensão. O sujeito utiliza da cognição para realizar ações que colaboram para compreensão e produção de novos enunciados, da memória para armazenar e recordar informações e da compreensão para criar técnicas a fim de compensar a dificuldade. A aprendizagem indireta aborda: organização, afetividade e social. O indivíduo faz uso da organização para planejar, da afetividade para obter controle emocional no processo de aprendizagem e do social para interagir e aprender por cooperação.

Além dessas estratégias é importante mencionar que os sujeitos possuem também múltiplas inteligências, as quais também influenciam o seu processo de aprendizagem. Elas diferem de pessoa para pessoa, de acordo com a capacidade de executar tarefas e resolver problemáticas.

Nesse viés, no contexto de aprendizagem de línguas, é fundamental o desenvolvimento não só das habilidades de ouvir e de falar, as mais procuradas pelos discentes de língua estrangeira, mas também, das habilidades de leitura e de produção escrita, pois, a linguagem também está no cerne do estudo de tais habilidades. Ela é um artefato que permite delinear a cultura e viabiliza a comunicação do ser humano, a troca de experiências e a consolidação de conhecimentos. Para compreendermos essa afirmação é preciso considerar um pouco da história sobre a linguagem. Segundo Braga (2013):

As convenções linguísticas surgiram quando determinados sons e movimentos do corpo ganharam sentidos em certos contextos de práticas sociais específicas e passaram a serem usados coletivamente de forma convencional. (BRAGA, 2013, p. 26).

Desse modo, a linguagem corporal passou a ser utilizada como signo linguístico, efetivando a comunicação entre sujeitos. As comunidades foram se tornando mais complexas e demandando novas formas de comunicação. O grupo que antes sobrevivia da coleta e da caça passou a viver da agricultura; assentamentos nômades deram origem as aldeias, vilas e centros urbanos com diversas atividades produtivas. Com essas modificações no sistema social, a memória humana já não era suficiente para transmitir a cultura entre gerações, devido à significativa ampliação cultural. Embora em uma época, os desenhos rupestres tenham sido utilizados como maneira de preservar informações, eles já não atendiam mais a sociedade e a sua demanda, haja vista o volume de conteúdo e a necessidade de suportes para divulgar informações que tivessem maior mobilidade.

Nessa conjuntura histórica, surgiram os registros em pedaços de madeiras e pedras. A necessidade de uma comunicação mais eficaz transformou os desenhos em representações simbólicas de sentido convencional a todo grupo independente da língua falada. Outras comunidades escreviam os sons da língua oral. Dando sequência à evolução a tecnologia, como o pergaminho e o papiro, deu origem ao rolo e posteriormente ao códex. Assim, surgiram às separações de palavras, parágrafos, texto, e conseqüentemente, a escrita e a leitura proficiente. Dessa forma, Braga (2013) salienta:

A busca por adequar a linguagem às novas formas de mediação explica muito sobre as alterações que identificamos na natureza do texto ao longo da história. No caso da escrita, [...] temos, dentre outras mudanças: a inclusão convencional dos sinais gráficos da pontuação, a inclusão convencional dos sinais gráficos da pontuação, a criação de uma variedade de tipos e tamanhos de letra, o uso criativo do espaço em branco, além de novos arranjos lexicais e sintáticos de modo a contornar possíveis conflitos de comunicação. A

busca por maior clareza ou reforço de determinados sentidos talvez explique também a inclusão de gravuras, iluminuras, que passaram a compor o sentido do texto verbal, além de imagens fotográficas, em preto e branco também coloridas. Com os recursos digitais, essa hibridização de linguagens (mescla de textos verbais com diferentes tipos de linguagens visuais e arquivos sonoros) ganhou uma nova dimensão. (BRAGA, 2013, p. 35).

A partir do exposto acima, podemos afirmar que as novas formas de mediação possibilitaram a evolução da linguagem, no que tange a inserção de sinais gráficos e tamanho de letras. Houve também a preocupação com a mensagem a ser transmitida pelo texto, assim passou-se a utilizar linguagem verbal e linguagem não verbal a fim de compor o sentido da obra.

Com o advento das tecnologias digitais, surgiram contemporâneos suportes de textos, tais como: *notebook*, *ipad*, *smartphone* etc.. Os tipos textuais e gêneros textuais<sup>9</sup> se mesclavam com as novas possibilidades comunicação e davam origem a outros textos a fim de atender as atuais práticas comunicativas.

A internet proporcionou a diminuição da distância espacial e a comunicação em tempo real, e devido a ela, a produção escrita passou a congrega as mais diversas multimodalidades e multissemoses, isto é, integrou linguagem verbal, linguagem ora e linguagem gestual as cores, sons, links etc. Desse modo, o texto começou a apresentar o hibridismo digital, o qual, de acordo com Backes (2013), compreende um conjunto de tecnologias digitais aliadas as possibilidades de concretização do fazer do sujeito no espaço virtual. Mais especificamente, para o contexto abordado, refere-se à junção das multimodalidades e das multissemoses em um texto.

Vale ressaltar que, o hibridismo já se fazia presente no texto impresso e quando transposto para o meio digital teve a possibilidade de agregar características peculiares do viés da tecnologia digital. O hipertexto e a web 2.0 são exemplos disso. O primeiro propicia que o leitor navegue entre links que conduzem um assunto ao outro e o segundo permite que o usuário possa comentar nas matérias lidas online e interagir com o autor e outros leitores.

Nessa perspectiva, é possível considerar que os artefatos tecnológicos digitais auxiliam o professor no processo ensino-aprendizagem de línguas, haja vista, a internet colaborar para que o sujeito amplie a sua própria autonomia no processo de aquisição linguística, uma vez que essa dissemina um leque de gêneros textuais e de variações linguísticas conforme diversas situações a disposição do aprendiz, que pode navegar de maneira a construir seu próprio aprendizado. Assim, o estudante compreende as adequações

---

<sup>9</sup> Conforme Marcuschi (2002), os gêneros textuais são textos orais ou textos escritos que circulam no dia a dia pela sociedade. E os tipos textuais, segundo Werlich (1973), são sequências linguísticas encontradas nos textos, que se subdividem em cinco modalidades: descritivas, narrativas, argumentativas, injuntivas e expositivas.



linguísticas conforme contexto social e tem a possibilidade de publicar os textos para outros leitores virtuais, não limitando as produções a avaliação do professor.

Dessa forma, as práticas pedagógicas, com a chegada do meio digital, demandam mudanças, do mesmo modo que as práticas de ensino-aprendizagem se alteraram com o advento do modelo impresso, a fim de atingir recentes esferas sociais. Braga (2013) frisa que “as mudanças não são determinadas pelas mídias, mas sim pela perspectiva pedagógica adotada e pela exploração efetiva e criativa dos recursos que o meio oferece”. (BRAGA, 2013, p. 59). Portanto, as tecnologias digitais em si não promoveram melhoras para a educação apenas por estarem ali à disposição, elas impactaram positivamente o ensino a partir do uso pedagógico que o professor faz dela.

Assim sendo, a autora discorre acerca de três caminhos que o professor pode tomar a fim de efetivar o diálogo entre os artefatos tecnológicos e o processo de ensino-aprendizagem: (i) aprendizagem baseada em caso, que compreende aquela pautada em um caso cotidiano dado para os discentes discutirem em grupo; (ii) aprendizagem baseada em problemas, que concebe a uma equipe de estudantes um problema social real para que, de maneira cooperativa e colaborativa, o resolvam ou levantem possibilidades para a solução e (iii) aprendizagem reflexiva auto monitoradora, que consiste em os discentes construírem formas autônomas de aprendizagem por meio da reflexão. As duas primeiras compreendem a construção colaborativa do conhecimento e a última enfatiza a autonomia do aprendiz. Braga (2013) acrescenta ainda que:

As redes sociais ampliam as possibilidades de ajuda mútua, cooperação e colaboração entre profissionais e leigos e também entre indivíduos que, mesmo tendo saberes fragmentados sobre um determinado tema, podem juntos construir visões mais complexas e abrangentes. (BRAGA, 2013, p. 62).

A partir do exposto acima, podemos inferir que a tecnologia digital auxilia para a efetivação do trabalho em grupo, em que sujeitos se interagem a fim de construir conhecimento. A internet constitui, dessa forma, um espaço de aprendizagem colaborativa.

Nessa conjuntura das tecnologias digitais, é indispensável problematizar que os professores ministram aulas para nativos digitais, imigrantes digitais e leigos digitais, conforme define Braga (2013). De uma maneira que poderia até ser considerada simplista, a autora define os nativos digitais como sendo aqueles nascidos em um mundo tecnológico digitalmente e que dominam esses artefatos sem para isso necessitar de instrução. Os imigrantes digitais compreendem aquela parcela social que não nasceu na era da tecnologia

digital, mas que aprendeu a utilizar a tecnologia a fim de atender as necessidades das recentes práticas sociais. E os leigos digitais, que não dominam os artefatos e que não sentem a necessidade de aprender a utilizá-los.

A partir dessa realidade, o desafio colocado para os profissionais da educação é inserir nas suas aulas os artefatos digitais com o propósito de aproximar o âmbito escolar do âmbito extraescolar do discente, lidando com os nativos digitais. Porém, é preciso considerar que o discente ser um nativo digital, na maioria das vezes, não implica em o mesmo ser crítico. Retomando as questões sobre letramento mencionadas anteriormente, vale destacar que os nativos digitais podem não possuir o letramento digital necessário para o contexto de ensino-aprendizagem. Assim, o desafio posto aos professores, é tornar os discentes - considerados nativos digitais - também problematizadores e críticos acerca das informações que leem e publicam no meio digital. Mais do que isso, é desenvolver neles o letramento digital necessário para que ele desenvolva sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem em que está inserido. Nesse sentido, Braga (2013) elenca quatro intervenções pedagógicas de suma relevância no ensino-aprendizagem dos nativos digitais:

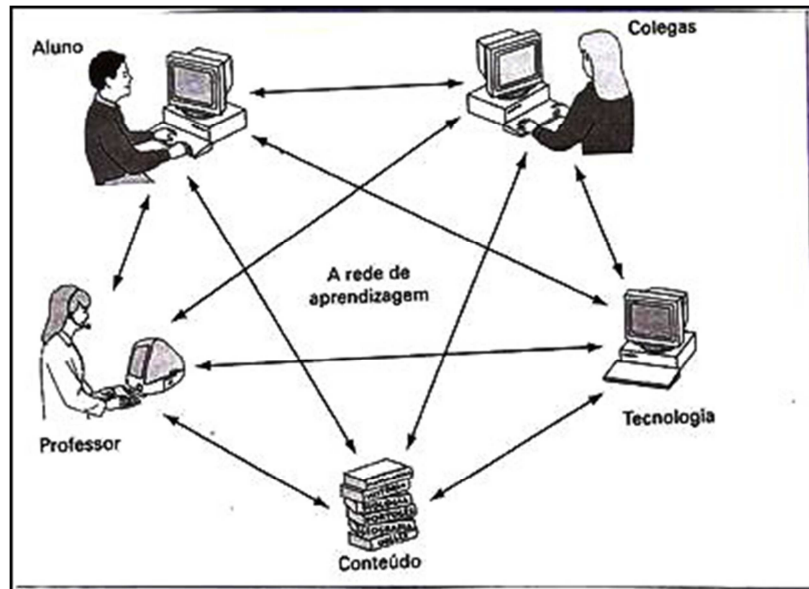
- a) Auxiliar os alunos a terem mais clareza de caminhos possíveis para buscar informações.
- b) Promover situações de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento das habilidades necessárias para as trocas e negociações inerentes ao processo de construções coletivas de conhecimento.
- c) Orientar seus alunos de modo a que sejam críticos em relação aos critérios que adotam no processo de seleção das informações que utilizam na construção de conhecimentos.
- d) Finalmente, agora mais do que nunca, é importante o professor instigar em seus alunos reflexões de natureza ética que vão determinar, em última instância, a natureza de sua participação e intervenção social. (BRAGA, 2013, p. 64 e 65).

Tendo conhecimento destas quatro possíveis intervenções, os professores têm a responsabilidade de orientar os discentes a utilizar sites de pesquisa de cunho íntegro, de modo que sejam formados para serem críticos e reflexivos acerca das informações que leem, e precisa estimular o trabalho em grupo cooperativo, em busca da construção do saber.

Os professores devem estar aptos para formar os cidadãos nativos digitais. Para isso, há a necessidade de uma formação inicial do professor que contemple esse contexto, e aos professores já em exercício, que não possuíram tal formação, é relevante a formação continuada, a fim de dar suporte ao trabalho do professor na era das práticas pedagógicas digitais.

O ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais envolve uma rede de aprendizagem, conforme mostra figura a seguir:

Figura 1 - A rede de aprendizagem por meio de artefatos digitais.



Fonte: Palloff & Pratt (2002).

A imagem ilustra a rede de aprendizagem que circunda o ensino a partir dos artefatos tecnológicos. Nela há a intercomunicação entre discente, colegas de classe, professor, conteúdo e tecnologia digital. Ela propicia uma aprendizagem transformadora, isto é, o aprendiz assume uma prática da reflexão ao adquirir conhecimento, refletindo sobre o próprio processo de aprendizagem e as ideias disseminadas no estudo, tendo como motivador para isso a relação dialógica entre todos os envolvidos na rede de aprendizagem.

Palloff e Pratt (2002) apresentam elementos que os professores lidam nas aulas mediadas pela tecnologia digital: contato virtual versus contato humano, conectividade e articulação; responsabilidade, regras, papéis, normas e participação compartilhados; questões psicológicas e espirituais; vulnerabilidade, privacidade e ética. O primeiro refere ao contato que os sujeitos possuem via artefato digital, bem como a conectividade articulada existente na aprendizagem. O segundo diz a respeito ao papel assumido por cada indivíduo no processo de aprendizagem, bem como as regras, normas e responsabilidades que os mesmos devem seguir a fim de efetivá-la, adotando participação compartilhada, isto é, auxílio mútuo entre os aprendizes. O terceiro relaciona com as questões psicológicas que perpassam a inter-relação entre estudante, tecnologia e professores. O quarto permeia a vulnerabilidade que a tecnologia digital expõe os sujeitos, bem como a linha tênue da privacidade que é colocada em cheque e

a ética que permeia as relações. Para a presente investigação são importantes os três primeiros elementos.

Nessa conjuntura de relação entre artefato digital e sujeitos aprendizes, a próxima subseção teórica debruçará as discussões acerca dos recursos online que podem ser utilizados didaticamente nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

### **2.3.1 Recursos online: a *webquest***

A internet dispõe de uma gama de artefatos tecnológicos digitais que podem auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem, são eles: *blog*, ambiente virtual de aprendizagem - AVA, jogos pedagógicos, *wiki*, *podcast*, ambiente colaborativo de aprendizagem - Moogole, *webquest*, etc.. Esse último é o qual esta subseção e o capítulo análise dos dados irão se deter.

Conforme Marinho (2001), a *webquest* é um artefato que foi desenvolvido por Bernie Dodge em 1995, e chegou ao Brasil trazido pelo estudioso Jarbas Novelino. Esse recurso proporciona uma aprendizagem colaborativa por meio de um processo de ensino baseado na construção do saber. O recurso é acessado via internet e nele o professor tem a possibilidade de criar atividades orientadas para que os discentes as realizem. É um recurso que proporciona a interatividade, bem como uma aprendizagem colaborativa.

De acordo com o autor, a *webquest* dispõe de 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 os discentes analisarem de forma sistematizada as informações disponíveis na internet acerca da temática estudada, e também propõem que os discentes demonstrem para o professor e demais colegas por meio de apresentações, os conhecimentos integrados a partir da atividade. Desse modo, 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.

O recurso pedagógico online *webquest* auxilia, ainda segundo o autor, no desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, bem como na habilidade de tomada de decisão. 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 propostas de práticas pedagógicas em ambiente propício que desafiem, de fato, os discentes a buscarem além do básico ensinado.

De acordo com Marzano (1992), as atividades realizadas por meio do artefato *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.

Nesse contexto de tecnologias digitais utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem, é preciso considerar que as tecnologias investidas nas escolas públicas são caras e não devem ser desperdiçadas com um ensino tradicional que poderia ser ministrado em uma sala de aula tradicional. Nesse sentido, a *webquest* tem um papel fundamental, na medida em que atua como um artefato que auxilia para que a tecnologia seja trabalhada a partir de novas práticas pedagógicas.

Tradicionalmente, a *webquest* é estruturada compondo-se de introdução, tarefa, processo, fontes, avaliação e conclusão; como postula Marinho (2001). 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 fontes disponibiliza para o discente diversos hiperlinks para que eles possam acessar de modo a auxiliar no cumprimento da tarefa. A avaliação é composta por exercícios que avaliam se os discentes cumpriram as metas estipuladas e se aprenderam o que foi proposto. Vale ressaltar que na etapa da tarefa é explicitado ao discente como ele vai ser avaliado. A conclusão é uma etapa que propõe a discutir com o discente o que foi aprendido, de maneira a analisar, sintetizar e refletir acerca do processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, o artefato, segundo Marinho (2001), proporciona uma aprendizagem colaborativa por meio de um processo de ensino baseado na construção do saber, auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, bem como na habilidade de tomada de decisão.

Dessa forma, a *webquest* pode ser vista como uma potencialidade para o ensino-aprendizagem via internet, uma vez que esse artefato trabalha o conteúdo estudado de forma planejada, com vistas a orientar o professor a utilizar a internet como recurso para construir o

aprendizado do discente. Essa tecnologia digital, como supradescrito, é estruturada compondo-se de introdução, tarefa, processo, fontes, avaliação e conclusão, permitindo nesse sentido, que o professor ministre o conteúdo por etapas, respectivamente: introduzindo a temática, apresentando o objetivo da atividade, orientando as etapas a serem seguidas para a 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) salienta que os desenvolvedores de softwares educativos, em sua maioria, não possuem conhecimentos a cerca da educação e também confundem aprender com brincar ou divertir, por isso, muitos dos programas educativos e dos softwares, via internet, possuem respostas prontas, conceitos a serem decorados, e grandes equívocos quanto ao ensino-aprendizagem. Ainda segundo a autora,

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, 1996, p. 5).

Conforme afirma Coscarelli (1996), os resultados que se obtém ao utilizar as tecnologias da informação e da comunicação digitais no ensino devem ser provenientes de conhecimentos críticos sobre como se deve fazer uso desses recursos. Assim, para obter resultados satisfatórios e propícios ao ensino-aprendizagem, é necessário que as práticas pedagógicas estejam ancoradas em teorias que contemplem de forma sistematizada as novas tendências a fim de abranger as tecnologias digitais.

Nesse contexto, é que podemos verificar a *webquest* como uma potencialidade para o ensino-aprendizagem via internet, uma vez que propicia o trabalho dos mais diversos conteúdos, com vistas a orientar o aprendiz a utilizar a internet como recurso para mediar o aprendizado. É importante salientar, que o artefato viabiliza a interdisciplinaridade, perpassando psicologia, educação, pedagogia, informática, dentre outros; podendo, usufruir assim, de uma diversidade metodológica.

Dessa forma, com base nos estudos teóricos e investigativos sobre o processo de ensino-aprendizagem em contexto digital, a *webquest* tem tido ampla aceitação e recebido destaque em sua usabilidade por parte dos envolvidos neste processo, por essa razão, muitas dissertações a problematizam. Em pesquisa no site da BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações acerca da abordagem *webquest*, encontramos diversas investigações

que versam sobre a questão, dentre elas demos destaque a três trabalhos que compreendem o ensino de línguas e o ensino-aprendizagem por meio da *webquest*.

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, propiciou também, um significativo auxílio 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. Outra dissertação observada, de OLIVEIRA (2010), indica que a *webquest* proporcionou que o professor deixasse o papel de transmissor do conhecimento e passasse a ser orientador e facilitador da aprendizagem, bem como proporcionou o trabalho com a interdisciplinaridade, 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 era focado no professor e não no discente, bem como falta de clareza em relação à tarefa, atividades que focavam no conceito e não no desenvolvimento da competência comunicativa, ausência de exercícios que proporcionasse o discente a aprender a avaliar, indicação de sites inadequados a proposta, dentre outros equívocos.

As considerações descritas acima auxiliaram de maneira significativa na identificação do estado da arte das pesquisas científicas sobre *webquest*, disponíveis no site da BDTD. As dissertações evidenciaram que a maioria das pesquisas analisa o comportamento do sujeito frente à *webquest*. Apesar de haver alguns problemas, como supracitados, identificados nos exercícios disponibilizados via computador, os resultados apontados nas dissertações demonstraram que a *webquest* é uma ferramenta que contribui para uma aprendizagem interdisciplinar, que rompe com o papel do professor como o detentor do saber e transmissor de conhecimento, colocando-o como facilitador e orientador da aprendizagem. Os resultados apontados nas dissertações demonstraram ainda, que a ferramenta norteia o discente no processo de ensino, articulando concepções de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os trabalhos contribuíram para a delimitação do estado da arte, evidenciando diferentes contextos de ensino-aprendizagem mediado pela *webquest*, bem como a multiplicidade de metodologias disponíveis para se trabalhar o 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 o artefato *webquest* pode ser visto como uma potencialidade para auxiliar o trabalho do professor em relação à tecnologia digital e o ambiente escolar, de um modo em geral, e de um modo em particular, como um artefato que pode auxiliar a prática pedagógica do professor no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, contribuindo para a formação continuada de professores.

Assim, a última seção teórica discorrerá acerca da Teoria da Atividade, a qual auxiliará para a efetivação do diálogo, dentre outras, entre artefato digital e a prática pedagógica do professor de línguas.

## **2.4 Teoria da atividade**

Segundo Daniels (2003), a Teoria da Atividade (TA) busca analisar o desenvolvimento da consciência em atividade social prática, perpassando os impactos psicológicos que estão envolta dessa atividade, isto é, a teoria problematiza questões da mente por meio de sistemas de atividades.

As postulações de Vygotsky trouxeram significativas considerações para se entender a TA. Ele considerava o individual e o cultural como elementos formativos e interativos, de forma que os fenômenos psicológicos e a atividade cultural se autodependam e se retroalimentam. Segundo Daniels (2003), “os fenômenos psicológicos são os processos subjetivos da atividade cultural prática, e a atividade cultural é o lado objetificado prático dos fenômenos psicológicos que compõem a vida social organizada.” (p. 112). Assim, ambos se mostram interligados. Enquanto os fenômenos psicológicos agem de modo subjetivo na atividade cultural, esta age de maneira objetiva em relação aos fenômenos psicológicos.

A TA apresenta três gerações. A primeira, exemplificada abaixo, mostra a mediação relacionada aos participantes, às intenções e aos resultados obtidos ao utilizar o artefato desejado.



Figura 2 - Modelo da teoria da atividade da primeira geração.

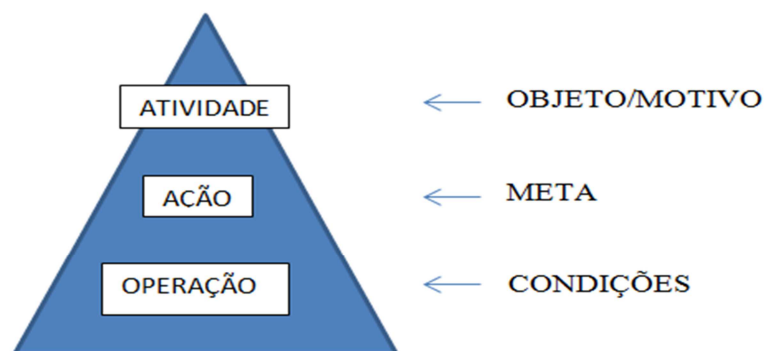


Fonte: Daniels (2003).

Nesse modelo da primeira geração da atividade, o sistema apresenta os seguintes elementos: o artefato, sujeito e objeto. O primeiro é um dispositivo ou mecanismo que media a atividade, podendo ser: fala, escrita, gesto, aparelhos eletrônicos, entre outros. Por isso a denominação de artefato não pode ser simplesmente substituída pelo termo ferramenta. O segundo compreende um ou mais participantes. O terceiro é o motivo pelo qual a atividade foi desempenhada, agregado ao objetivo de tal ação. Assim, a figura representa a mediação entre artefato e ação do indivíduo.

A posteriori, Leont'ev (1978) estendeu os estudos, já iniciados por Vygotsky, discutindo a atividade a partir de uma estrutura hierárquica, como apresenta figura a seguir:

Figura 3 - Estrutura hierárquica da atividade.



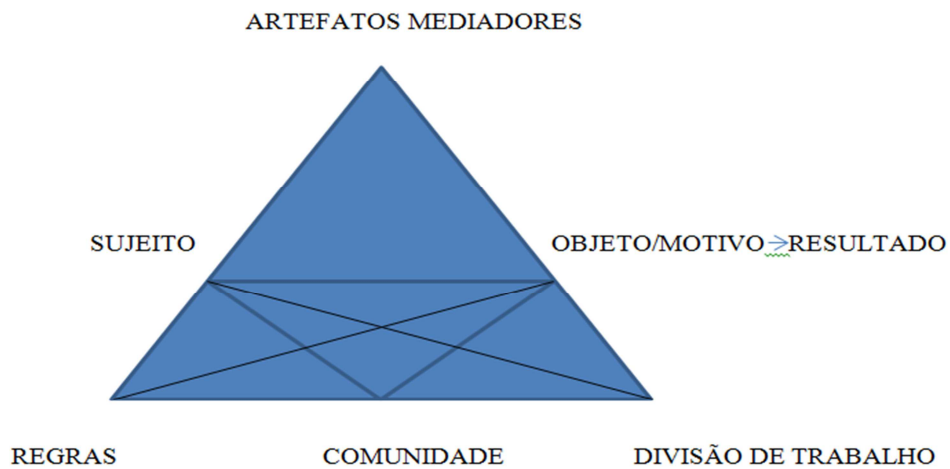
Fonte: Daniels (2003).

A imagem acima traz a hierarquização que transcorre ao realizar uma atividade com objetivo delineado. Ela demonstra que toda operação perpassa e relaciona três níveis: uma operação, uma ação e uma atividade. A primeira é realizada a partir das condições do artefato a fim determinar como será feita a atividade, culminando na operação. A segunda possui uma

meta estipulada. Nela consistem as fases para efetivar a atividade. A terceira compreende as necessidades do ser-humano, sendo orientada pelo objeto/motivo.

Em 1999, Engestrom teve, por meio de seus estudos, a percepção de que o motivo para realizar uma atividade podia ter cunho individual ou coletivo, mas que as metas eram propriamente individuais. Assim, o autor expandiu a representação triangular dos sistemas de atividade apresentada até então, dando origem a segunda geração:

Figura 4 - Modelo da teoria da atividade da segunda geração.

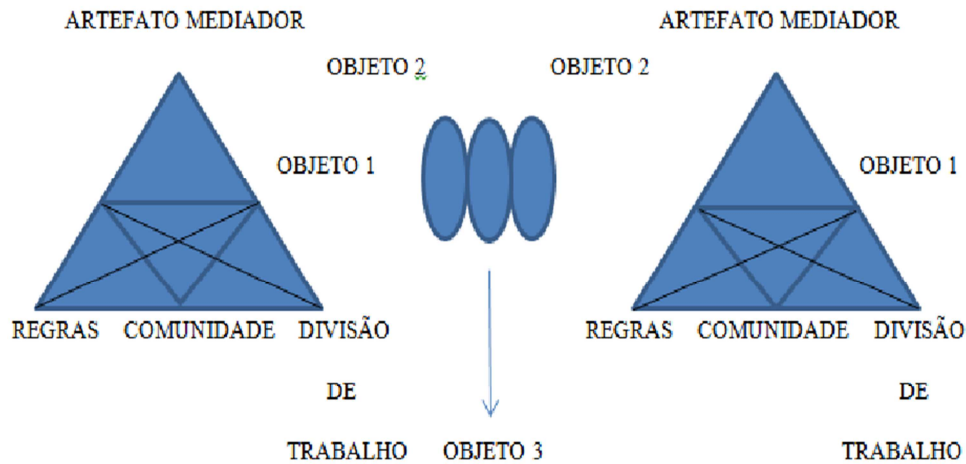


Fonte: Daniels (2003).

A ilustração demonstra um sistema de atividade que permite avaliar o coletivo e as interações que o permeiam por meio da inclusão dos elementos: regras, comunidade e divisão de trabalho. A inserção desses elementos modifica o sistema de atividade da primeira geração, viabilizando uma relação entre os elementos anteriores e os que foram agregados a este sistema na segunda geração. Possibilitando, portanto, a relação entre todos os elementos.

Ao longo dos estudos, o autor Engestrom desenvolve a terceira geração, que surge em um contexto em que o autor propõe entender os diálogos a partir de múltiplas concepções e de diversas redes de sistemas de sistemas de atividade de forma interativa. A imagem abaixo mostra tal perspectiva:

Figura 5 - Modelo da teoria da atividade da terceira geração.



Fonte: Daniels (2003).

A figura acima demonstra dois sistemas interagindo. Contudo, na terceira geração pode haver dois ou mais sistemas inter-relacionados. Na figura, o objeto 1, estado inicial, passa para o objeto 2, estado de significação coletiva, que dá origem ao objeto 3, aquele construído conjuntamente. Nessa geração, as ações são reformuladas conforme os sujeitos às conduzem e o objeto é redefinido de acordo com a criatividade da atividade.

Engestrom (1999 apud DANIELS, 2003) salienta que a TA é: (i) contextual e orientada a fim de abarcar as práticas, objetos, artefatos e comunidade; (ii) embasa na dialética do conhecimento e do pensamento, considerando a criatividade do indivíduo; e (iii) respalda-se no desenvolvimento para explicar mudanças nas práticas sociais, culturais, políticas e históricas. Assim, o sistema de atividade envolve cognição, cultura, novos artefatos e práticas sociais com o escopo de compreender a interação entre artefato, sujeito, objetivo, regras, comunidade e divisão de trabalho.

Nesse contexto, é fundamental apresentar os princípios da TA, haja vista propiciarem maior entendimento sobre a teoria, bem como auxiliarem no estudo embasado na atividade, que é o foco desta investigação.

O pesquisador Engestrom (1999 apud DANIELS, 2003) elenca cinco princípios que norteiam o estudo da TA. O primeiro compreende o sistema de atividade como unidade primária de análise, por ser coletivo, mediado por artefato e orientado para o objeto. Nessa conjuntura elementar, as ações são mais bem entendidas quando explicitadas pelo sistema de atividade, o qual se realiza e se multiplica a partir de ações e operações. O segundo explicita a multivocalidade, por perpassar vários olhares, interesses e culturas. A multivocalidade é

advinda dos vários sujeitos, da historicidade dos artefatos e das regras socioculturais. O terceiro aborda a historicidade, pois considera as transformações ao longo do tempo. A história auxilia na compreensão do todo que permeia a atividade. O quarto concebe as contradições como fundamentais para a mudança e o desenvolvimento. Elas surgem geralmente quando o artefato ou qualquer outro elemento do sistema de atividade se altera. O quinto concebe as probabilidades de transformações a partir das contradições, as quais possibilitam que os participantes possam problematizar as questões que estão envolta da atividade e assim as transformações podem ocorrer. Desse modo, os princípios quatro e cinco irão nortear a análise do presente estudo, uma vez que por meio deles será possível responder os objetivos e perguntas de pesquisa.

Além de se ter conhecimento sobre os princípios que norteiam as análises baseadas na TA, também é importante conhecer teoricamente as contradições mencionadas no quarto princípio supracitado. Dessa forma, ainda segundo o autor, há quatro contradições existentes na TA: a primária acontece no interior dos elementos do sistema de atividade, no qual ocorre conflito entre os valores de troca e uso. Essa contradição é típica da atividade humana. A secundária decorre nos vértices dos elementos do sistema de atividade. Nessa instância, a atividade é colocada em uma zona de perturbação, haja vista a alteração na trajetória da ação e as tensões nos polos do sistema. A terciária procede quando é inserida ao sistema de atividade central uma forma cultural avançada, culminando, dessa maneira, em uma perturbação no objeto/motivo já existente e no inserido. A quaternária advém da relação de inquietude e incomodo entre a atividade central e as atividades que a cercam no sistema. É importante ressaltar, que todas as contradições supracitadas comporão a análise dos dados, respaldando assim, a presente pesquisa.

Portanto, a TA procura “explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados” Daniels (2003, p. 9), tendo como foco a análise da atividade, investigando como os processos socioculturais moldam o funcionamento do sujeito. Assim, a TA lida com a aprendizagem e o desenvolvimento do ser-humano, podendo problematizar o processo de ensino-aprendizagem por meio das mais diversas mediações e interações.

Dessa maneira, o presente estudo abordará, no capítulo *análise dos dados*, a inserção do artefato digital *webquest* na prática de sala de aula, contemplando a segunda geração da TA. A primeira não se mostrou viável visto não considerar todos os elementos necessários da atividade em questão, e a terceira também não se mostrou viável visto que tínhamos apenas uma atividade a ser analisada, portanto um sistema de atividade.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse capítulo elucidará os aspectos metodológicos que nortearam a execução dessa pesquisa, relatando onde e como esta investigação foi realizada, ou seja, serão descritos o contexto, os sujeitos envolvidos e os instrumentos de geração de dados. Serão apresentados o tipo de estudo e procedimento metodológico em que esse trabalho se enquadra, bem como, expostos o procedimento de geração e de análise de dados da investigação.

#### 3.1 Métodos de investigação

A presente investigação contempla a natureza aplicada, conforme salienta Gil (2002), haja vista gerar conhecimentos direcionados a resolver problemas de contexto delineado, perpassando realidades sociais. Ela compreende o objetivo exploratório, pois pretende tornar oportuna a familiaridade com a problemática de pesquisa a fim de auxiliar na construção de hipóteses acerca das perguntas de pesquisa. O viés exploratório envolve levantamento de cunho bibliográfico, como foi realizado no estudo, bem como aplicação de questionários<sup>10</sup> aos sujeitos de pesquisa, e a análise de exemplos da prática pedagógica do professor com o propósito de buscar a compreensão do fenômeno a que se propõe investigar. A investigação se enquadra ainda, no que tange aos procedimentos técnicos, no estudo de caso. Segundo Gil (2002), há cinco principais propósitos que tornam a pesquisa um estudo de caso, respectivamente: explorar situações cotidianas, cujos limites não estão claramente definidos; preservar o caráter unitário do objeto estudado; descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; formular hipóteses ou desenvolver teorias e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas, que não permitam o uso de levantamentos e experimentos. A pesquisa compreende ainda o estudo de caso por abarcar a utilização de poucos objetos, de forma a permitir um amplo e detalhado conhecimento, além de, conforme Yin (2005), por ser empírica e permitir o estudo de um fenômeno contemporâneo. Vale destacar que esses objetos para o contexto desta investigação consistem nas aulas ministradas pelos professores utilizando a *webquest* como ferramenta didático-pedagógica.

---

<sup>10</sup> Embora o instrumento tenha a denominação de questionário à intenção dele não é de quantificar, e sim, de obter dados que possam ser analisados qualitativamente.

A metodologia de pesquisa empregada na dissertação contempla o método qualitativo e interpretativo<sup>11</sup>, uma vez que o objetivo da investigação não foi quantificar os participantes, mas descrever o critério de escolha deles, bem compreender os significados por eles construídos por meio da percepção da cultura e cotidiano em que estão inseridos. De acordo com Biklen e Bagdan (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.

Segundo os autores, a pesquisa qualitativa possui algumas principais características e o presente trabalho irá atender as que tangem: (i) a descrição possuir suma importância, tendo potencial para auxiliar na compreensão do objeto de estudo e (ii) o interesse centrar-se no processo e não somente no resultado final.

É importante destacar que para a realização dessa investigação o projeto foi submetido ao comitê de ética,<sup>12</sup> bem como seguiu os respaldos teóricos de Biklen e Bagdan (1994) sobre ética na pesquisa, não citando os nomes dos participantes da pesquisa durante o processo de análise dos dados.

### **3.2 Procedimentos de pesquisa**

Na metodologia de pesquisa, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa de cunho bibliográfico verificando o que os autores versavam acerca de questões ligadas à Linguística Aplicada, à formação inicial e continuada do professor, o processo de ensino-aprendizagem em contextos digitais, a *webquest* e a teoria da atividade.

Após o contato com as referências bibliográficas, passamos ao planejamento e à elaboração de um minicurso intitulado *A Webquest e o Ensino-aprendizagem*, que buscou atender as demandas iniciais - teóricas e metodológicas - dos professores de línguas em relação ao uso da tecnologia digital em suas aulas. A utilização de um minicurso para capacitar o professor ao uso da *webquest* coloca esse trabalho investigativo no contexto da formação continuada. Porém, vale destacar que o minicurso, que será apresentado em detalhes a seguir, não é o escopo direto de análise desta investigação, mas sim sua prática, utilizando, dessa forma, a *webquest* proveniente dele.

---

<sup>11</sup> Termo apresentado por Moita Lopes em 1994.

<sup>12</sup> Disponível na seção *apêndices*.

Isto posto, passamos a descrição do minicurso, o qual consistiu em dois encontros com duração de três horas cada, que ocorreram no período vespertino, conforme disponibilidade dos três professores de línguas envolvidos. No primeiro encontro, a abordagem se deteve nas questões teóricas e metodológicas. Para isso, foi elaborada uma apresentação de slides a fim de explicitar o tema *webquest* em seus aspectos teóricos e práticos. Essa primeira apresentação pautou-se nas postulações dos autores Marinho (2001) e Marzano (1992) acerca da temática. No segundo encontro, a ênfase foi no viés prático, composto por um vídeo tutorial que ensinava aos professores como construir uma *webquest* por meio do *Google sites*. Além dessa ferramenta elucidativa, também foi utilizado um exemplo de *webquest* construído pela pesquisadora, especificamente com a função de explicar cada etapa trazida pelo artefato, conforme figura abaixo:

Figura 6 - Exemplo de *webquest*.



Fonte: Da autora (2016).

A partir do exemplo de *webquest* apresentado, os professores puderam visualizar as etapas que o artefato disponibiliza, para se construir uma aula orientada via *webquest*, são elas: introdução, tarefa, processo, fonte, avaliação e conclusão. Após esse primeiro contato, quando foi explicado e apresentado aos professores como cada uma dessas etapas funcionam, os professores simularam a elaboração de uma atividade para ser executada por meio da *webquest*. Assim, eles tiveram a oportunidade de explorar o artefato com o auxílio da pesquisadora, seu design, a inserção de figuras, direcionamento para sites de pesquisa, dentre outras possibilidades. Neste momento, tínhamos a intenção de capacitar os professores, isto é, de auxiliar o processo de desenvolvimento de um letramento digital, que eles pudessem então utilizar na fase de preparação da sua própria aula, conforme se espera em um curso de formação continuada.

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*.

Como mencionado anteriormente, o minicurso não é objeto de estudo desta investigação. Ele serviu para elucidar o processo de formação continuada pelo qual os professores tiveram que passar antes de trabalhar com um novo artefato didático. Assim, o minicurso não é o foco da análise, embora o trabalho permeie a formação continuada, o foco de análise se encontra no uso da *webquest* como resultado do minicurso.

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<sup>13</sup> semiestruturados, um antes do trabalho com o artefato e outro após o trabalho com o artefato. 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, também responderam a dois questionários: um antes de iniciar a aula e outro após a consecução de todas as atividades propostas pelo professor.

Por fim, conhecendo a TA foi possível elaborar os questionários e analisar os dados gerados, mais especificamente, levamos em consideração a segunda geração da teoria, a qual, por meio de um sistema de atividade, engloba a interlocução com o coletivo: sujeito, artefatos mediadores, objeto/motivo, regras, comunidade e divisão de trabalho a fim de discutir a inserção do artefato digital *webquest* na prática pedagógica do professor de línguas.

Vale ressaltar que, para a análise foram utilizados dois dos princípios da TA: (i) as contradições como fundamentais para a mudança e o desenvolvimento e (ii) as possibilidades de transformações a partir das contradições encontradas no sistema de atividades. O primeiro se justifica na medida em que as contradições surgem quando se altera o artefato do sistema de atividade. E no contexto dessa investigação existe uma modificação na utilização do artefato mediador - do livro didático físico para a *webquest*-internet. O segundo acontece visto as transformações que podem ocorrer no sistema de atividade, provenientes da inserção do novo artefato, com os demais elementos do sistema.

---

<sup>13</sup> Questionários disponibilizados ao final do documento, na seção *anexos*.



### 3.3 Ambiente de geração de dados e participantes de pesquisa

A instituição em que a investigação ocorreu é uma escola cooperativa, a qual pauta os preceitos de trabalho no cooperativismo, no interacionismo e nas premissas teórico-metodológicas de Paulo Freire. Ela atende discentes do ensino infantil ao ensino médio. O colégio possui uma turma para cada série escolar, a qual é composta, em média, por quatro discentes. As salas possuem uma grande mesa com cadeiras em volta, que acomodam em círculo discentes e professor.

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.

O primeiro se formou em Letras no ano de 2005 e atua há 11 anos como professor. Ele ministra aulas para o ensino médio e a aula via artefato foi realizada com o terceiro ano do ensino médio. O professor durante a graduação não teve aulas que o alfabetizasse e/ou letrasse tecnologicamente para fazer uso pedagógico dos artefatos digitais, bem como não teve orientação sobre o uso das TICD – Tecnologias da Informação e da Comunicação Digitais no ensino de línguas, também nunca participou de curso de capacitação no que tange o uso das TICD no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, utiliza as TICD 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 e 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 TICD, inclusive formação para a sua utilização no ensino de línguas. Ele não participou de cursos para o uso das TICD 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 TICD 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. Todos os discentes afirmam, conforme questionário aplicado,

possuírem computador em casa e este ser conectado a internet. Dentre eles, a maioria afirma também, que aprendeu a utilizar o artefato sozinho, sem necessitar de auxílio de um familiar ou de curso de informática. Eles consideram que a internet auxilia no processo de ensino-aprendizagem e que as informações contidas nela são confiáveis. Além de declararem já terem tido aulas de línguas mediadas pelo computador e acreditam que o motivo pelo qual os professores utilizam pouco o computador nas aulas é devido às salas não possuírem computadores.

Considerando as descrições realizadas neste capítulo, o próximo se debruçará na análise dos dados de pesquisa.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como foco apresentar a análise do corpus de pesquisa, o qual é constituído por três *webquests* elaboradas pelos professores e questionários semiestruturados, que foram aplicados aos professores e discentes de uma escola cooperativa. Como apontado anteriormente, participaram da investigação três professores de línguas, respectivamente das disciplinas: Língua Portuguesa, Redação e Língua Inglesa. Dos onze discentes colaboradores da pesquisa 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.

A análise dos dados tem como arcabouço teórico as discussões aqui trazidas acerca da formação do professor, da Teoria da Atividade, descrita e explicitada na quarta seção do capítulo teórico, bem como os dois princípios da TA: as contradições como mudança e desenvolvimento e a transformação do sistema de atividade a partir da contradição. Vale ressaltar, que as contradições postuladas por Engestrom (1999 apud DANIELS, 2003), também apontadas no capítulo teórico, serão elucidadas aqui na análise com um enfoque maior. O fato de elas serem instrumentos de análise é justificado a partir da possibilidade de estabelecer um diálogo entre os dados gerados nesta investigação e o que cada uma delas preconiza dentro de um sistema de atividade, bem como porque houve alteração do artefato usado na atividade realizada pelo professor.

Como supramencionado, 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 vivenciada por meio da utilização da *webquest*, 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.

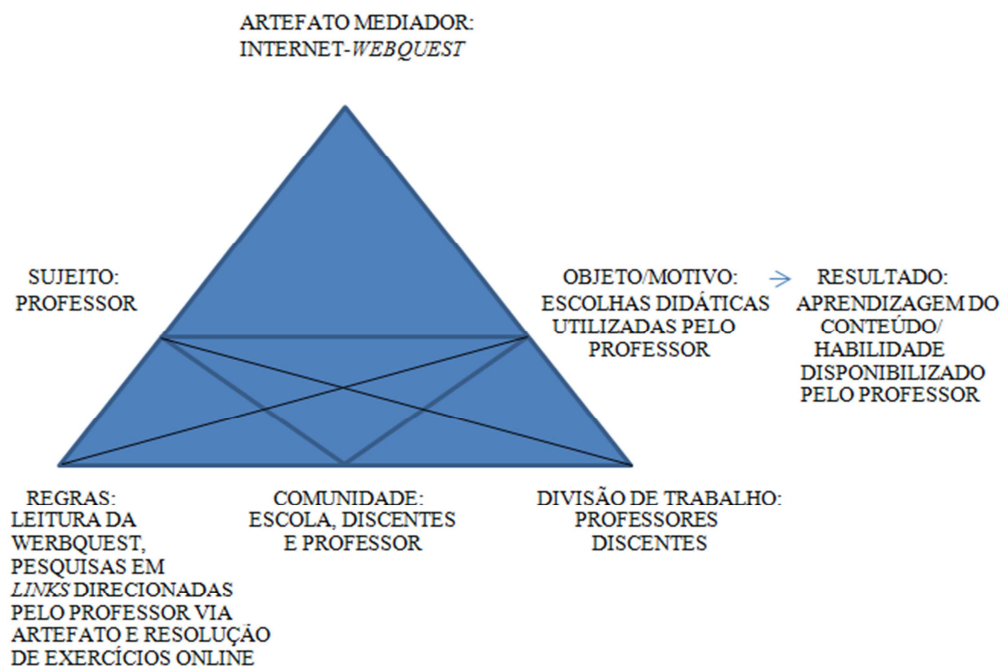
Após o exposto sobre os instrumentos de coleta de dados e a linha teórica seguida para a análise dos dados, é importante lembrar que este trabalho investigativo tem como problema de pesquisa: de que maneira o processo de ensino-aprendizagem mediado pela *webquest* pode influenciar na formação continuada do professor de línguas?, (ii) como objetivo geral: compreender de que modo o uso da *webquest* pode influenciar a prática pedagógica do professor, e (iii) como objetivos específicos: investigar em que medida a

experiência de utilização da *webquest* pode contribuir para uma formação continuada do professor de línguas, avaliar de que forma a *webquest* pode auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem e verificar as implicações do uso da *webquest* no processo de ensino-aprendizagem pela/na perspectiva do professor e do discente.

Dessa forma, tendo como norte analítico os objetivos supracitados, é importante também mencionar que as análises partirão dos preceitos teóricos da teoria da atividade, e na medida em que apresentaremos as discussões e análises, iremos dialogar com as teorias que sustentam a área da formação do professor. Para tanto, começaremos a análise apresentando à luz da TA o sistema de atividade estabelecido no escopo da investigação.

Como apresentado na fundamentação teórica, o sistema de atividade é estabelecido a partir de seis elementos. Esses seis elementos se relacionam entre si e consigo mesmo, de acordo com as contradições do sistema, determinando as relações da atividade. No âmbito investigado, os seis elementos são estabelecidos considerando o contexto de investigação e o fato de se ter inserido um artefato tecnológico novo para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Desse modo, a figura abaixo tem a função de expor a representação do sistema de atividade estabelecido na investigação quando há a inserção da *webquests* e configurando da seguinte forma:

Figura 7 - Modelo da TA da segunda geração conforme análise – com a utilização do artefato internet-*webquest*.



Fonte: Da autora (2017).

Como é possível verificar na figura, o artefato que media a atividade é a *webquest*, que só é viabilizada por meio da internet, por isso a denominação apresentada – *internet-webquest*. O sujeito é o indivíduo ou subgrupo, cuja atividade é tomada como ponto de partida da análise, ou seja, é o agente da investigação e da atividade. Ele se estabelece como sendo o professor. O objeto/motivo são as escolhas didáticas utilizadas pelo professor. O resultado é a aprendizagem do conteúdo/habilidade disponibilizado pelo professor. As regras são compostas pela leitura da *webquest*, pesquisas em *links*, direcionadas pelo professor via artefato e resolução de exercícios propostos online. A comunidade é composta pela escola, discentes e professor. A divisão de trabalho se dá entre o professor e o discente. Vale ressaltar, que o sujeito de análise da investigação é o professor e os discentes compõem a comunidade, uma vez que participam da pesquisa com a finalidade de respaldar e auxiliar o processo de análise do sujeito.

Determinados os elementos do sistema de atividade para o contexto dessa investigação, iniciamos a análise dando ênfase ao fato de que a partir dele é possível dar destaque aos seguintes princípios da TA: as contradições como fundamentais para a mudança e o desenvolvimento e as possibilidades de transformações no sistema de atividades, que a utilização da *webquest* em uma proposta de atividade didática trouxe para a prática pedagógica do professor.

É relevante lembrar que esses dois princípios nesse sistema de atividade ocorrem devido à alteração no artefato mediador da atividade, culminando assim, nas quatro contradições, apontadas por Engestrom (1999 apud HARRY DANIELS, 2003), e na transformação do sistema, em termos práticos e teóricos, e por ter havido mudança e desenvolvimento na atividade proposta e realizada com a tecnologia digital.

Em linhas gerais, analisando o sistema de atividade, podemos dizer que a contradição primária ocorre em decorrência da utilização do artefato *internet-webquest*. O sujeito do sistema de atividade, professor, a partir da utilização do artefato modifica seu modo de considerar a troca e o uso de cada elemento do sistema. Essa posição, em relação à modificação que o artefato utilizado pelo professor traz para o sistema de atividade é comprovada pelo excerto a seguir:

“A diferença está em proporcionar mais autonomia ao aluno. Ao oferecer uma proposta de estudos e oferecer fontes de pesquisa diferentes, o aluno tem a liberdade de escolher sua melhor resposta ou mesclar as informações obtidas da maneira que melhor entender.”  
(Professor de Língua Inglesa)

Portanto, o fato dos exercícios terem sido desenvolvidos online e o professor ter adotado uma nova conduta na elaboração e no direcionamento dos exercícios, uma vez que eles disponibilizaram as propostas de estudo via internet-*webquest*, sem utilização de qualquer outra ferramenta para esse processo, tais como: livro didático, discurso em sala de aula, favoreceu a mudança de postura dos discentes que passaram a construir o aprendizado de maneira autônoma, fazendo buscas pelos *links* disponibilizados pelo professor via artefato ou buscando em outros sites de pesquisa, não sendo necessário, nesse momento, solicitar explicações do professor.

Dessa forma, na perspectiva da contradição primária, isto é, a troca e o uso do elemento do sistema, o elemento *professor* ao adotar conduta diferenciada por estar utilizando a tecnologia digital indica a maneira que o ensino-aprendizagem mediado pela *webquest* pode vir a influenciar a formação continuada do professor, bem como pode auxiliar na compreensão de como a *webquest* pode influenciar a prática pedagógica do professor, o qual se disponibiliza a utilizar as tecnologias digitais no contexto pedagógico.

A contradição secundária aconteceu devida também à inserção do elemento internet-*webquest*, o qual afetou as regras peculiares que, normalmente, determinam os processos de leitura, discussões e resoluções de exercícios que acontecem em uma sala de aula presencial de línguas, pois elas agora passaram a ser determinadas para uma conjuntura de aprendizagem que se dá no âmbito digital, modificando, assim, as estratégias (PAIVA, 2007) utilizadas pelos discentes. Isto é, as estratégias lançadas pelo discente a fim de alcançar o resultado se alteraram quando foi necessário executar as tarefas determinadas pelo professor, utilizando a *webquest* para pesquisas online, como pode ser evidenciado nas passagens a seguir:

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

“Dar autonomia aos alunos que podem navegar livremente por todas as informações e recursos presentes na *webquest*.” (Professor de Redação)

“(…) há muitos sites, muita informação e temos que escolher qual é o melhor, o que aprendemos algo (…).” (Discente do 3º E.M.)

“Aprendemos um pouco de informática ao utilizar a ferramenta.” (Discente do 3º E. M.)

Assim, podemos perceber que houve mudança não somente nas regras, mas também, entre os elementos: artefato e regras, quando as regras do sistema de atividade se modificam a partir do uso do novo artefato, artefato e professor, quando o professor modifica não só sua

prática, mas também sua forma de perceber o processo de ensino-aprendizagem, bem como planejar sua atividade após ter inserido o novo artefato e artefato e objeto/motivo, quando se verifica de fato uma modificação na prática do professor a fim de alcançar o resultado esperado da atividade que é aprendizagem do conteúdo.

A partir da presente contradição, podemos depreender uma possibilidade de análise dos processos de interação entre professor e discentes. Contudo, esta ultrapassa nosso escopo de investigação e apresenta outra forma de análise, bem como uma nova pesquisa.

Neste momento da análise, é preciso elucidar que ao longo desta seção traremos excertos tanto dos professores como dos alunos, pois para o contexto de análise em TA, ambos estão envolvidos simultaneamente no sistema de atividade. Dessa forma, é preciso considerar a posição dos dois, isto é, os dizeres de ambos a respeito dos tópicos, que foram e serão analisados no decorrer do capítulo, visto que uma análise em separado, ou seja, apenas os dizeres dos professores, e posteriormente, somente os dizeres dos discentes, poderia colocar a participação de um grupo em detrimento de outro grupo no sistema de atividade em questão, cujo não é nosso objetivo. Assim, os dizeres dos discentes e dos professores foram e serão abordados juntamente a fim de respaldar as discussões trazidas, bem como contemplar os objetivos da investigação a luz da TA.

Voltando às análises para as contradições, sobre a contradição terciária, lembramos que ela compreende a introdução de uma forma culturalmente avançada, no caso, a inserção da *internet-webquest*, no sistema de atividade. Essa inclusão colocou o objeto/motivo em estado de alteração, visto que o artefato altera as escolhas didáticas do professor, modificando assim, a relação com o objeto/motivo, como pode ser evidenciado nos fragmentos:

“(...) possibilidade de realização à distância; possibilidade de escolha de tempo e local para a realização das atividades e facilidade de acesso à Internet.” (Professor de Língua Inglesa)

“Apuramos nosso senso crítico ao ver qual site é melhor.” (Discente do 3º E.M.)

Desse modo, no instante em que houve a inserção da *internet-webquest*, ela modifica a relação com o objeto/motivo, ou seja, o professor lança mão de novas maneiras de construção do conhecimento por estar utilizando como instrumento de ensino o artefato tecnológico digital, que por sua vez permite outras escolhas didáticas e outros processos de ensino-

aprendizagem. É relevante ressaltar, que as escolhas tomadas pelos professores foram resultantes também do processo formativo que tiveram por meio do minicurso.<sup>14</sup>

A contradição quartenária concebe a relação entre a atividade central: professor, internet-*webquest* e as escolhas didáticas utilizadas pelo professor com os demais itens do sistema de atividade. Nessa perspectiva, a comunidade influenciou no que tange à maneira de professor e de discente conduzirem e participarem da aula via artefato, bem como a escola no que concerne à disponibilização de internet e de computadores, a fim de viabilizar o ensino com a tecnologia digital. Os trechos a seguir deixam à mostra essas pontuações:

“(...) teve poucos computadores (...).” (Discente do 8º E.F. II)

“(...) a internet não cooperava tanto (...).” (Discente do 3º E.M.)

“(...) eventuais dúvidas dos alunos nem sempre são respondidas (...).” (Discente do 3º E.M.)

“(...) o professor não da ordens (...).” (Discente do 8º E.F. II)

“(...) aumentou minha independência (...).” (Discente do 8º E.F. II)

“(...) oferecer uma proposta de estudos e oferecer fontes de pesquisas (...).” (Professor de Língua Inglesa)

“aprender a usar os sites propostos.” (Discente do 2º E.M.)

As regras se relacionaram com a atividade central trazendo nova prática pedagógica a ser usada pelo professor, de acordo com que afirma o excerto:

“O professor deve ajudar e tirar dúvidas do aluno e tem que buscar sites que expliquem o conteúdo de forma objetiva e clara.” (Discente do 3º E.M.)

“As aulas com a *webquest* são mais objetivas, atendem o ritmo de cada um e são mais autônomas também.” (Discente do 3º E.M.)

A divisão de trabalho diminui a necessidade de intervenção constante do professor durante a atividade proposta por ele, em comparação com a postura do professor na sala de aula presencial, pelos direcionamentos da aula serem via *webquest*, permitindo assim, que os

---

<sup>14</sup> O minicurso consistiu em dois momentos. O primeiro tratou das questões teóricas e metodológicas, explicitando acerca da temática *webquest*. E o segundo centrou-se no viés prático ao explorar e produzir o artefato *webquest*. O processo formativo pelo qual os professores passaram se encontra descrito, em detalhes, no capítulo *Procedimentos Metodológicos*, na seção *Procedimentos de Pesquisa*.



discentes construam o aprendizado de maneira mais autônoma. Essa configuração da divisão do trabalho só foi possível a partir da análise dos excertos, a saber:

“O uso da “webquest” fez com que os alunos estudassem de modo mais autônomo.” (Professor de Língua Portuguesa)

“Dar autonomia aos alunos que podem navegar livremente por todas as informações e recursos presentes na webquest.” (Professor de Redação)

“Eu não tive mais tanta ajuda do professor.” (Discente do 8º E.F. II)

Os excertos também possibilitaram, principalmente, o segundo, a consideração de que o artefato, inserido como um meio de ensino online, permite que os discentes esclareçam as dúvidas acerca do conteúdo estudado por meio de pesquisas na internet e não, propriamente, indagando o professor.

Após a análise apresentada sobre as contradições encontradas no sistema de atividade para esse contexto de investigação, é possível perceber que mudanças ocorrem a partir do uso da *webquest* no processo de ensino-aprendizagem proposto pelos professores. Essas mudanças se dão tanto no âmbito da prática pedagógica do professor, quanto na postura dos discentes, o que nos leva ao segundo princípio escolhido para as análises que é a possibilidade de transformações no sistema de atividades, que a utilização da *webquest* promove.

Essas transformações estão ligadas às maneiras que o ensino-aprendizagem mediado pela tecnologia digital pode influenciar a formação continuada do professor de línguas quando essa tecnologia o faz refletir sobre a melhor maneira de preparar uma aula, como pode ser comprovado pelos excertos abaixo:

“(…) a forma como conduz a aula interfere na aprendizagem ou não.” (Discente do 3º E.M.)

“É uma ferramenta interessante que pode integrar a formação do professor e enriquecê-la (…).” (Professor de Língua Inglesa)

“Contribui ao aproximar o contexto escolar da realidade contemporânea, levando os alunos a um maior interesse pelas aulas.” (Professor de Redação)

Ainda considerando o princípio da TA que lida com a possibilidade de transformações no sistema de atividades, é possível considerar que visando a avaliar de que forma a *webquest* pode auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem - um dos objetivos específicos

- foi necessário voltar nossa atenção para a questão do conhecimento prévio, que tanto o professor quanto os alunos tinham sobre a utilização da tecnologia digital.

De acordo com dados presentes na investigação pode depreender que os discentes são nativos digitais, como discorre Braga (2013). Nesse sentido, os professores não necessitaram propriamente ensinar os discentes a utilizar o computador, haja vista já dominarem o emprego do artefato, mas precisaram guiá-los para o uso educacional, indicando sites seguros para buscas e extraíndo o lado pedagógico da internet, ou seja, fazendo com que os alunos passem a usar o letramento digital adequado para tarefas pedagógicas. Para isso, os professores minimamente precisam ter o domínio da tecnologia digital e ter acesso a ela no âmbito escolar, bem como serem críticos em relação ao artefato a ser utilizado com o fim de formar discentes também críticos acerca das informações que leem. Os excertos abaixo confirmam as condições que o professor declara como necessárias para que o uso com da tecnologia seja viável:

“Conhecimento por parte do professor (...).” (Professor de Língua Portuguesa)

“(...) conhecimento adequado para utilizar os equipamentos.” (Professor de Redação)

Assim, conforme as falas dos professores supracitadas, consideramos que eles reconhecem a relevância de eles possuírem conhecimento acerca do artefato, a fim de promover o aprendizado dos discentes.

Ainda fazendo o levantamento sobre o conhecimento prévio do professor para a utilização da tecnologia digital, em relação à apropriação e ao domínio dessa tecnologia, um dos professores afirmou não ter tido contato com tecnologias durante sua formação e dois dos professores afirmam que:

“Houve disciplinas em que foram utilizadas ferramentas digitais para o uso pedagógico, mas não houve instrução formal técnica sobre os usos e aplicações.” (Professor de Língua Inglesa)

“Teve algumas disciplinas que falou das TDIC, mas não foram muito bem conduzidas.” (Professor de Redação)

Analisando os excertos acima, é possível perceber que durante o processo de formação desses professores as disciplinas que fizeram uso da tecnologia digital não cumpriram com o objetivo de trabalhar as práticas pedagógicas digitais. Ainda sobre o que se refere à capacitação dos professores para o trabalho com o artefato digital. Eles declararam que:

“Muitos professores têm dificuldades para utilizar TDIC por não possuírem formação para isso.” (Professor de Redação)

“As faculdades costumam não ter aulas específicas para uso de TDIC ou os equipamentos que existem na escola não atendem a demanda.” (Professor de Língua Portuguesa)

Dessa maneira, os professores se dizem não estar plenamente preparados para o trabalho com as tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem, haja vista, a ausência de formação nesse viés.

No que compete às tecnologias digitais contribuir ou não para o aprendizado dos discentes, os professores consideram que:

“O uso dessas ferramentas digitais contribui para motivar a autonomia no aprendizado do aluno, visto que eles têm acesso a algumas dessas ferramentas em casa. Por outro lado, para aquelas que pouco tem, serve de estímulo para aprender a utilizar essas ferramentas em algum trabalho futuro. É importante também como uma variância de recursos de ensino, que colabora para prender a atenção do aluno.”(Professor de Língua Inglesa)

“O uso de TDIC deixa a aula mais atraente e dinâmica.” (Professor de Língua Portuguesa)

“Contribui ao aproximar o contexto escolar da realidade contemporânea, levando os alunos a um maior interesse pelas aulas.” (Professor de Redação)

Assim, eles reconhecem que as aulas via tecnologia digital contribuem para o ensino-aprendizagem, de modo a: preparar para o mercado de trabalho, auxiliar na autonomia do estudante, aproximar do cotidiano do discente e ser diferente e atrativa.

Dessa forma, as assertivas constataram que os professores apresentam indícios de serem reflexivos no que tange à prática pedagógica e ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes com as tecnologias digitais. Em especial, podemos depreender, a partir das afirmações dos professores apontadas acima, que eles tendem a serem críticos-reflexivos, de acordo com Pimenta e Ghedin (2002), haja vista que expressam reconhecer o potencial dos artefatos para a formação dos discentes, bem como exprimem assegurar que não possuem domínio suficiente do artefato para que as aulas em que há a utilização da tecnologia digital surtissem maior efeito.

Quando dois deles afirmam que tiveram instrução formal na academia acerca das tecnologias digitais é possível detectar indícios de eles estão sendo críticos em relação a essas

aulas, as quais, no olhar deles, não supriram as necessidades de torná-los aptos a trabalharem com os artefatos. Essa consideração é possível também devido ao conceito de Pimenta e Ghedin (2002) sobre a modalidade de reflexão, que diz respeito ao fato dos professores serem possuidores do aprimoramento individual (formação inicial), como apresentado pelo autor na fundamentação teórica.

Posto isso, é possível considerar que essa experiência de trabalhar com a *webquest* auxiliou o professor a repensar o processo de ensino-aprendizagem, atendendo assim, os pré-requisitos das teorias de formação de professor, e viabilizando a transformação no sistema de atividade por meio não só da inserção do artefato, mas também, devido às mudanças em suas posturas teóricas e práticas sobre a utilização da tecnologia digital.

A análise abaixo se debruçará a discutir acerca dos dados da investigação contidos no 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 da *webquest*. O segundo compreendeu a parte prática de criar uma *webquest*. Com já descrito na subseção teórica, ela é um artefato tecnológico digital disponível online, que permite que qualquer indivíduo possa acessar e criar uma aula orientada. Posteriormente, o *link* pode ser acessado e o discente ter uma aula descrita passo a passo via internet.

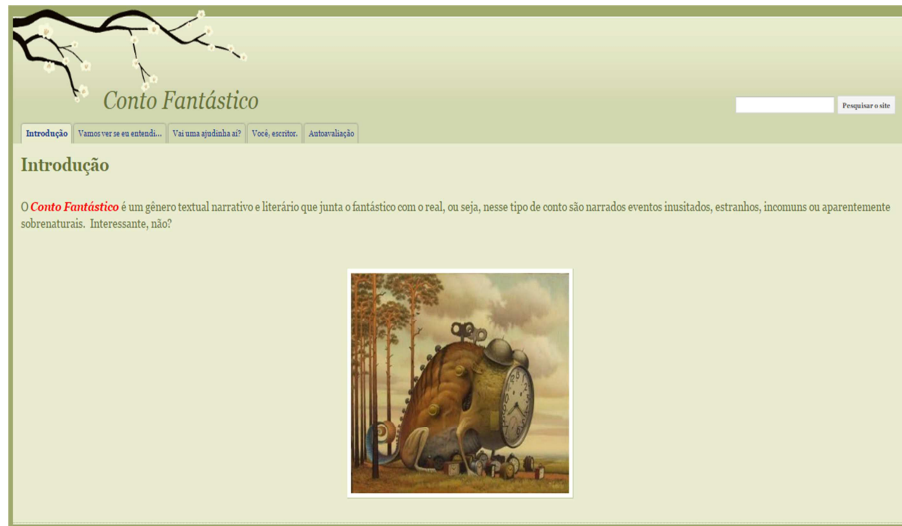
A *webquest* subdivide normalmente por: introdução, tarefa, processo, fonte, avaliação e conclusão. Essa subdivisão é a mais utilizada e foi apresentada no minicurso por meio de apresentação de slides e exemplo prático, que pode ser visualizado no *webpage*: <https://sites.google.com/site/webquestexemplominicurso/home>. 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*, *assessment* e *conclusion*. O professor de Redação utilizou: *introdução*; *vamos ver se eu entendi...*; *vai uma ajudinha aí?*; *você, escritor*; e *auto avaliação*. Portanto, a *webquest* permite 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)

Assim, o professor pode criar o título, subtítulos e *design* da página conforme preferência e objetivo. Os professores trabalharam os temas: funções da linguagem, *verbs quest* e conto fantástico, respectivamente, os quais compreendiam temáticas já estipuladas no cronograma de conteúdos a serem ministrados por eles.

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/contoffantastico/home>, de acordo com a figura abaixo:

Figura 8 - *Webquest* intitulada *Conto Fantástico*.



Fonte: Professor de Redação (2016).

A *webquest* acima, apesar de utilizar outras nomenclaturas compreende introdução, processo, fonte e avaliação, não abordando os tópicos tarefa e conclusão. Analisando a *webquest* criada, podemos constatar que a aula 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, comando que foi realizado na sala de aula presencial. Os demais tópicos foram bem explorados, principalmente os *links* de direcionamento para pesquisas online.

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 9 - Webquest intitulada *English Verbs Quest*.

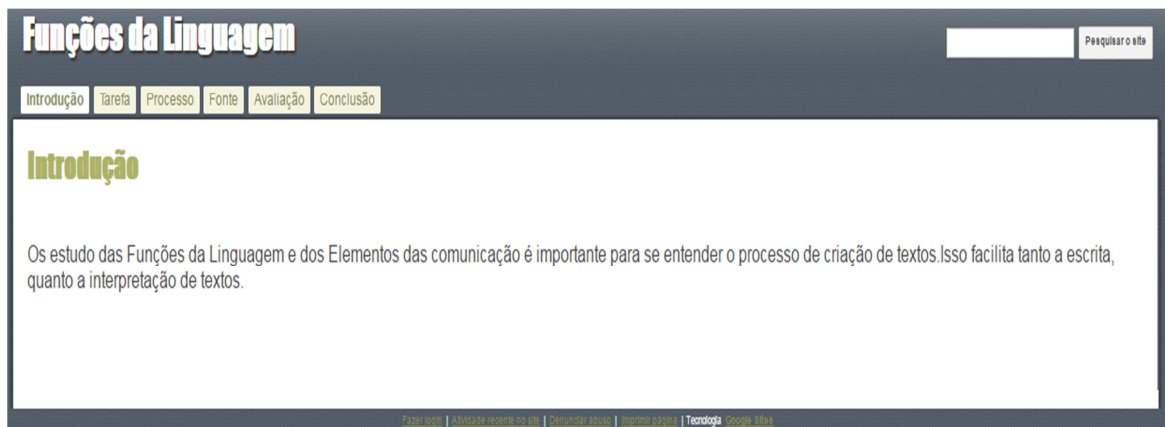


Fonte: Professor de Língua Inglesa (2016).

A atividade empreendida contemplou todos os tópicos típicos de uma *webquest*, as nomenclaturas permaneceram as mesmas, sendo adequado apenas 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. E o tópico *conclusion* não foi explorado, seja via atividade online, seja via atividade em sala de aula oralizada ou manuscrita.

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/figuradelinguagem/home>, para discentes do terceiro ano do ensino médio, em conformidade com a imagem abaixo:

Figura 10 - Webquest intitulada *Funções da Linguagem*.



Fonte: Professor de Língua Portuguesa (2016).

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 no capítulo teórico da presente dissertação. 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 auto avaliação, em vez de sintetizar o aprendizado do discente em relação ao tema. Essa atitude 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.

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 no quadro teórico, 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.

Analisando as três *webquests* apresentadas, podemos inferir que uma das características formativas elencadas por Carvalho e Gil-Pérez (2011) foi abordada, no que concerne à atividade de planejar. Nesse contexto, 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.

A afirmação supracitada corrobora com os preceitos da TA, retomando a contradição primária, quando se percebe a alteração na postura do elemento do sistema de atividade, *professor* no que concerne ao planejamento da atividade, atendendo assim, ao pressuposto de que a experiência de utilização da *webquest* pôde contribuir para a formação continuada do professor de línguas.

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, haja vista demonstrarem ter

consciência da mídia que lhes foi apresentada no minicurso, de acordo com o que salienta Kleiman (1995), no que tange à *webquest*. Assim como, demonstraram fazer uso significativo da multimodalidade e da multissensibilidade, conforme discorre Rojo (2009), uma vez que os professores, a partir do minicurso, 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.

Portanto, na perspectiva teórica da formação de professor, discutida na fundamentação teórica, percebemos também que as aulas planejadas pelos professores por meio da *webquest* puderam contribuir para a formação continuada deles, e ainda reforçar a percepção sobre o modo que o uso da *webquest* pode influenciar a prática pedagógica do professor.

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.

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, conceito discutido por Braga (2013), 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 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.

Nessa perspectiva, podemos inferir que o ensino-aprendizagem mediado pela *webquest*, bem como o minicurso influenciaram a formação continuada desses professores de línguas, quando os desafiou a planejar, elaborar e pensar sobre essa experiência de prática

pedagógica. Visto que os tornaram mais críticos em relação ao processo de ensinar-aprender, assim como mais reflexivos nas ações em sala de aula, no que tange o posicionamento problematizador ao ministrar uma aula a partir de um artefato digital, discussão trazida por Pimenta e Ghedin (2002). Desse modo, podemos considerar que o minicurso dado contribuiu para a formação do professor, uma vez que o artefato *webquest* em si não opera mudanças, mas sim, o uso didático a partir de sua utilização.

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:

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

<b>Professores</b>		<b>Discentes</b>	
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 realizada à distância. Em casa, por exemplo.	Possuir problemas técnicos, como: internet, computadores e artefato.	Aprender a realizar pesquisas.	Haver internet 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.

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)

“Ponto positivo: dá para fazer uma pesquisa se houver dúvidas.” (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 os professores tenham um retorno por meio do próprio artefato. Nesse sentido, a *webquest* influencia a prática pedagógica do professor ora como alternativa viável para as aulas quando necessárias serem mediadas a distância ora como diretiva no trabalho de pesquisa na internet, causando contradições no sistema de atividade e provocando transformações tanto nos elementos do sistema quanto no sistema em si.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação perpassou o arcabouço teórico pautado na área de pesquisa Linguística Aplicada, no qual apresentou as abordagens que a perneiam; na formação inicial e continuada do professor, problematizando-as em uma perspectiva reflexiva; no processo de ensino-aprendizagem em contextos digitais, de modo a apresentar as implicações dos artefatos digitais, bem como a *webquest* para a prática pedagógica; e a Teoria da Atividade, de maneira a explicitar as gerações e princípios da TA. Esta última abordagem teórica foi de suma relevância para a investigação empreendida, uma vez que essa teoria embasou a análise dos dados trazidos no trabalho.

A pesquisa visou responder o problema de pesquisa: de que maneira o processo de ensino-aprendizagem mediado pela *webquest* pode influenciar na formação continuada do professor de línguas? E os objetivos: geral - compreender de que modo o uso da *webquest* pode influenciar a prática pedagógica do professor; específicos - (i) investigar em que medida a experiência de utilização da *webquest* contribui para o processo de formação continuada do professor de línguas; (ii) avaliar de que forma a *webquest* pode auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem; e (iii) verificar as implicações do uso da *webquest* no processo de ensino-aprendizagem pela/na perspectiva do professor e do discente.

No que tange ao problema de pesquisa, pudemos inferir que o ensino-aprendizagem mediado pela *webquest*, bem como o minicurso influenciaram a formação continuada dos professores de línguas, quando os desafiaram a planejar, elaborar e pensar sobre essa experiência de prática pedagógica. Visto que os tornaram mais críticos em relação ao processo de ensinar-aprender, assim como mais reflexivos nas ações em sala de aula, no que tange o posicionamento problematizador ao ministrar uma aula a partir de um artefato digital.

Na perspectiva do objetivo geral, a análise indicou, que no viés da contradição primária, isto é, quando o sujeito do sistema de atividade, professor, a partir da utilização do artefato internet-*webquest* modifica seu modo de considerar a troca e o uso de cada elemento do sistema, o elemento *professor* ao adotar conduta diferenciada por estar utilizando a tecnologia digital indica a maneira que o ensino-aprendizagem mediado pela *webquest* pode vir a influenciar a formação continuada do professor. A análise indicou ainda, que na perspectiva teórica da formação de professor, as aulas planejadas por meio da *webquest* puderam contribuir para a formação continuada deles, e ainda reforçar a percepção sobre o modo que o uso da *webquest* pode influenciar a prática pedagógica do professor.

Em relação ao primeiro objetivo específico, o estudo o deixou a mostra, quando evidenciou, por meio das *webquests* produzidas, 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. O estudo também deixou a mostra o objetivo, quando se percebe a alteração na postura do elemento do sistema de atividade *professor*, no que concerne ao planejamento da atividade, atendendo assim, ao pressuposto de que a experiência de utilização da *webquest* pôde contribuir para a formação continuada do professor de línguas. Atendendo ainda, os preceitos da TA, quando se refere às transformações no sistema de atividade, que indica à medida que a tecnologia digital pode influenciar a formação continuada do professor de línguas, uma vez que a *webquest* mostrou que fez o professor refletir sobre a melhor maneira de preparar uma aula, como comprovado na análise.

O segundo objetivo específico se fez presente também no princípio da TA que lida com a possibilidade de transformações no sistema de atividades, haja vista que para planejar a atividade a ser aplicada ou a realizar via *webquest* foi necessário voltar à atenção para a questão do conhecimento prévio, que tanto o professor quanto os discentes tinham sobre a utilização da tecnologia digital. Isso demonstrou, na análise, que a *webquest* pode auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro objetivo específico foi elucidado quando os professores e discentes se depararam com a experiência de trabalhar com a *webquest*, no qual proporcionou estabelecer esse parâmetro de análise na perspectiva de ambos os vieses, do professor e do discente, no qual eles pontuaram os pontos positivos e negativos em utilizar o artefato, dentre eles: a possibilidade do professor utilizar a *webquest* para ministrar aulas em que for necessário se ausentar, além de ser uma alternativa interessante no processo de aprendizagem no que tange pesquisas online, e o uso do artefato não se mostrou rentável, segundo eles, no que concerne a problemas técnicos e a interlocução entre professor e discente via artefato.

Nessa 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 via minicurso, que possibilitou o professor a realizar a prática pedagógica por meio do artefato tecnológico digital, de modo que manifestaram fazer uso da habilidade do processo de letramento digital, bem como da multimodalidade e da multissemiose ao montarem a aula na *webquest*. Isso porque, eles demonstraram consciência da mídia que lhes foi apresentada no minicurso, assim como 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 maneira a buscar atender a demanda da atividade programada para a aula planejada.

Desse modo, consideramos que a tecnologia isoladamente não opera mudanças, mas sim, o cunho didático que se explora dela, que foi incentivado e propiciado no minicurso e os professores efetivaram nas *webquests* elaboradas ao possibilitar a autonomia dos estudantes, bem como o ensino-aprendizagem orientado no que tange a sites de pesquisas online. Nesse sentido, a maneira como os professores operaram a tecnologia, que oportunizou mudança no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os professores trabalharam com os discentes nativos digitais, que operam a tecnologia de maneira autônoma, de forma a direcioná-los a um uso educacional do artefato, encaminhando-os a sites confiáveis para pesquisas. Isso enseja, que os discentes fizeram uso da tecnologia digital de forma pedagógica.

Dessa forma, o papel do professor, levando em consideração que a tecnologia está disponível, foi ajudar 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. Para isso, os professores foram orientados, via minicurso, a motivar e conduzir os discentes a desenvolver o senso crítico acerca das informações disseminadas na internet. A análise mostrou indícios, que os discentes manifestaram a criticidade nesse aspecto. À vista disso, ponderamos que as postulações teóricas discorreram, o minicurso propôs e o professor efetivou.

No que concerne a TA, consideramos que é uma teoria que se mostrou viável para investigar o processo de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica do professor e sua formação continuada, possibilitando investigar o sistema de atividade ao se alterar o artefato de ensino-aprendizagem, propiciando responder os objetivos de pesquisa propostos.

Portanto, é relevante salientar que o trabalho empreendido permitiu uma nova perspectiva e um novo olhar acerca da aprendizagem mediada por artefatos digitais, principalmente, no que tange ao trabalho em sala de aula presencial ser viabilizado a partir da utilização da *webquest*, na qual o professor tem a possibilidade de ministrar o conteúdo com base na TD, de modo a auxiliar o discente na construção do aprendizado a partir de uma nova prática pedagógica. A investigação oportunizou também o contentamento pessoal ao propiciar que aliássemos a pesquisa acadêmica com questões que ocorrem socialmente, em especial, no âmbito escolar, proporcionando que o estudo trouxesse retorno para os professores de línguas e para os discentes participantes do trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.
- 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
- BACKES, L. **Hibridismo Tecnológico Digital: configuração dos espaços digitais virtuais de convivência**. III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning, Lisboa: Editora Universidade Aberta, v. 1, p. 1-18, 2013.
- BAGDAN, 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. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J. C. (org.) **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 1ª ed., 2013.
- BRONCKART, J.-P.; PLAZAOLA GIGER, I. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. In: **Pratiques**, n. 97/98, p. 35-58, 1998.
- CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. **Currículo e formação docente inicial no dizer de formadores de um curso de Letras: ênfases, lacunas e consequências**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.
- COSCARELLI, C. V. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, Â. de M. (Ed.) **Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. 1996, p. 449-456.
- \_\_\_\_\_. **O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, mar./abr., 1998, p.36-45.
- DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.
- DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. et al (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3. ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.
- GATTI, B. A. Estudos Quantitativos em Educação. GARCIA, W. E. (Org.). In: **Coleção Perfis da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, v.4, p.79-104.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4ª ed., 2002.

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.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as praticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. – Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

\_\_\_\_\_. A concepção escolar da leitura. In: **Oficina de leitura. Teoria e Prática**. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.) **A formação do professor: perspectivas de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KRESS, G; LEEUWEN, T.V. **Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication**. London: Hodder Arnold, 2011.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. (org.) **A formação do professor: perspectivas de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais e ensino**. 2, ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

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.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_.(Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOURA FILHO, A. C. L. **Vamos dar as mãos: a aprendizagem cooperativa de línguas**. Revista Contexturas, v. 19, p. 9-27, 2012.

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.

PAIVA, V. L. M. de O. e (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas: Pontes Editores, 2ª ed., 2007.



PALLOFF, R. M e PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARIS, S. G.; CROSS, D. R.; LIPSON, M. Y. **Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension**. Journal of Educational psychology, 76 (6), 1239-1252, 1984.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

\_\_\_\_\_.(Org.).**Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A.; MATENCIO, M, de L. M. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, A. (org.) **A formação do professor: perspectivas de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, K. A. et al. **A formação de professores de línguas: novos olhares - volume I**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores de línguas: novos olhares - volume II**. Campinas: SP: Pontes Editores. 2012.

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.

TAVARES, K.C.A. (2001) **O Professor virtual - reflexões sobre seu papel e sua formação**. [Online] Disponível em: <http://www.lingnet.pro.br/papers/eadprof.htm>. Consultado em: 17 de maio de 2017.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, pp. 170-180.

\_\_\_\_\_. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionário aplicado ao docente - antes do trabalho com a *webquest*.

#### I- Caracterização do docente

1- Nome Completo:

2- Nível de Atuação: ( ) Ensino Fundamental II( ) Ensino Médio ( ) Ensino Fundamental II e Médio

3- Maior nível de formação acadêmica:

( ) Graduação. Especificar\_\_\_\_\_

( ) Especialização. Especificar\_\_\_\_\_

( ) Mestrado. Especificar\_\_\_\_\_

( ) Doutorado. Especificar\_\_\_\_\_

4- Tempo de atuação como professor: \_\_\_\_\_

#### II- Sobre o processo de formação inicial e continuada do professor

1- Ano de formação: \_\_\_\_\_

2- Nome da Instituição:\_\_\_\_\_

3- Na graduação você foi alfabetizado e/ou letrado tecnologicamente para fazer uso pedagógico dos artefatos digitais?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em partes. Justifique:\_\_\_\_\_

4- No seu curso de graduação você recebeu alguma orientação sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação Digitais (TICD) no ensino de línguas?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em partes. Justifique:\_\_\_\_\_

5- Você já participou de algum curso de capacitação para o uso das TICD no processo de ensino-aprendizagem?

( ) Sim. Quando? ( ) Na graduação ( ) Já graduado por iniciativa própria ( ) Já graduado em curso fornecido pelo governo ( ) Já graduado em curso fornecido por escola privada

( ) Não

#### III- Caso pretenda usar TICD em sua aula:

1- Você tem os equipamentos na escola onde trabalha disponíveis para serem utilizados?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Em partes. Justifique:\_\_\_\_\_

2- Você leva o seu próprio equipamento para as suas aulas? ( ) Sim( )Não

3-Você tem incentivo de sua instituição para usar TICD?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Em partes. Justifique:\_\_\_\_\_

4- Seus alunos preferem as aulas em que você usa TICD?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Em partes. Justifique:\_\_\_\_\_

5- Você utiliza as TICD em suas aulas?

- ( ) Sim. Quais são os equipamentos? ( ) Data show ( ) Som ( ) Notebook ( ) Celular
- ( ) DVD ( )Televisão ( ) Gravador ( ) Outros.

Especificar:\_\_\_\_\_

- ( ) Não. Qual é o principal motivo? ( ) Comportamento dos alunos ( ) Ausência de equipamentos ( ) Ausência de domínio ( ) Preferencia pelo meio tradicional ( )

Outros. Especificar:\_\_\_\_\_

**IV- Utilização de TICD em contexto pessoal**

1- Você possui computador pessoal com acesso a internet?

- ( ) Sim ( ) Não

2- Em média, quantas horas por semana dedica ao uso de internet?\_\_\_\_\_

3- Como classificaria seu conhecimento enquanto UTILIZADOR de Tecnologias, numa escala em que 1 representa ausência de conhecimento e 5 representa domínio perfeito?

<b>Ferramentas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Vídeogravador					
Data show					
Computador					
Internet					
Softwares educativos					

4- Das ferramentas abaixo, quais são as que você utiliza no seu dia a dia? Das que são utilizadas, especifique a frequência com que usa de acordo com a escala abaixo:

	Mais de uma vez ao dia	Diaria mente	1 ou 2 vezes por semana	1 ou 2 vezes por mês	Não utiliz a
Computador/notebook					
Tablet					
Internet					
DVD					
Projektor Multimídia/data show					
Celular					
Câmera Fotográfica					
Vídeogravador					
Televisão					
Impressora					
Lousa digital					

5- Das ferramentas abaixo, quais são as que você utiliza no seu dia a dia? Das que são utilizadas, especifique a frequência com que usa de acordo com a escala abaixo:

	Mais de uma vez ao dia	Diaria mente	1 ou 2 vezes por semana	1 a 2 vezes por mês	Não utiliza
Email					
Redes sociais (Ex.: Facebook, Twitter, etc.)					
Programas de troca de mensagens instantâneas (Ex.: Whatsapp, Skype, etc.)					
Jogos online					
Ferramentas para publicação de conteúdo (Ex.: Blogspot, Tumblr, etc.)					
You Tube					
Biblioteca online					
Softwares educativos					

Editor de textos (Ex.: word)					
Ferramentas de apresentação (Ex. power point; preezi)					
Editor de som e gravador.					
Buscador Web (Ex.: google)					
Ferramentas de imagem (ex. paint)					
Ferramentas de vídeo (ex. movie maker)					
Ambiente virtual de aprendizagem					
Sites e programas de visualização de mapas (google maps.)					

**V- Utilização de TICD em contexto profissional**

1- Já usou as TICD em alguma ocasião dentro da escola?

( ) Sim ( ) Não

2- Se **SIM**, quais são as ferramentas abaixo que você utiliza como prática pedagógica (em sala de aula ou como tarefa extraclasse)?

( ) Vídeo

( ) Processadores de Texto

( ) Apresentações de slides

( ) Serviços da internet (Ex.: e-mail, buscadores como Google, blog, etc.)

( ) Software educativo

3- Como você percebe a aceitação dos alunos em relação às atividades com uso de TICD?

---



---



---

4- Você acha importante o uso de TICD? Por quê?

---



---



---

5- Se **NÃO**, marque o motivo ou motivos que o desencorajaram:

( ) Não teve treinamento

( ) Não está familiarizado com TICD

( ) Não há estrutura na escola

( ) Os alunos não tem acesso na escola ou em casa

( ) Outro: \_\_\_\_\_

6- Você já tentou usar TICD com os alunos e desistiu? Justifique.

---



---



---

7- Que condições você considera necessárias para que o uso de TICD seja possível?

---



---



---

8- Você acha que a escola e os professores estão plenamente capacitados para a utilização de TICD nas aulas? Justifique.

---



---



---

9- Marque as opções abaixo conforme sua identificação com as sentenças:

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo Totalmente
Gostaria de saber mais sobre aplicação de TICD em educação.				
Evito ao máximo usar o computador em sala de aula.				
A perspectiva de lecionar usando TICD me deixa preocupado.				
Gosto de trabalhar com novas tecnologias.				
Acredito que TICD facilita o acesso à informação para a prática pedagógica.				

Sinto que os alunos ficam motivados ao usar TICD nas atividades escolares.				
TICD facilita minha rotina como professor.				
Acredito que TICD ajuda meus alunos a adquirir novos conhecimentos.				
Acredito que o uso de TICD melhoram a aprendizagem dos alunos.				
Para usar TICD em sala de aula, preciso receber treinamento.				
Busco na internet informações que complementem as aulas.				
TICD encoraja os meus alunos a trabalhar em colaboração.				
Minha escola oferece condições para o uso do computador em contexto educativo.				
Minha escola encoraja o uso de TICD.				
Meus alunos, em muitos casos, dominam o computador melhor do que eu.				
Sinto-me motivado para usar TICD com os alunos.				
Sinto-me preparado para				

usar TICD com os alunos.				
Conheço as vantagens pedagógicas do uso de TICD com os meus alunos.				
Para utilizar TICD é preciso muito tempo do qual os professores não dispõem.				
É importante que os professores saibam trabalhar TICD com os alunos.				
As possibilidades de aplicação didática de TICD deveriam ser mais exploradas na formação do professor.				
A falta de formação adequada é o maior fator de resistência ao uso de TICD pelos professores.				
A falta de estrutura adequada é o maior fator de resistência ao uso de TICD pelos professores.				
Não acho que o uso de TICD seja prioritário.				
A estrutura de TICD na escola corresponde às necessidades dos professores.				
A escola procura atualizar				



os recursos TICD.				
-------------------	--	--	--	--

10- Fale um pouco sobre sua experiência ou suas impressões em relação ao uso de TICD no meio educacional.

---



---



---



---



---

11- Nos últimos doze meses, você já desenvolveu ou participou de algum projeto envolvendo o uso de TICD em sua escola?

---



---



---



---



---

12- Em que medida você acha que o uso de TICD contribui (ou não) para o aprendizado?

---



---



---



---



---

**APÊNDICE B - Questionário aplicado ao docente - após o trabalho com a *webquest*.**

1- Você considera a *webquest* um artefato online que auxilia o trabalho do professor de línguas no processo de ensino-aprendizagem?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em partes. Justifique: \_\_\_\_\_

2- Elenque os principais pontos positivos e os principais pontos negativos da aula mediada pela *webquest*.

---



---

---

---

---

---

---

---

3- Os estudantes ficaram mais motivados ao ter uma aula mediada pela *webquest*?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em partes. Justifique:\_\_\_\_\_

4- Os estudantes obtiveram maior aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem utilizando a *webquest* em relação a uma aula que não utilize a TICD?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em partes. Justifique:\_\_\_\_\_

5- O artefato *webquest* proporciona uma maior autonomia do aluno em relação a uma aula mediada por meios tradicionais?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em partes. Justifique:\_\_\_\_\_

6- Foi a primeira vez que utilizou o artefato *webquest* para o ensino-aprendizagem?

( ) Sim

( ) Não

7- Em relação a sua prática docente, comparando suas aulas que não utilizaram a *webquest* e a que você utilizou, o que mudou? De que forma a *webquest* auxiliou sua prática docente?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8- Você considera a utilização de TICD essencial para o processo de formação continuada do professor?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em partes. Justifique: \_\_\_\_\_

9- O que a utilização do artefato *webquest* trouxe de positivo para sua formação continuada?

---



---



---



---

**APÊNDICE C - Questionário aplicado ao discente - antes do trabalho com a *webquest*.**

**I- Caracterização do discente:**

1- Quantos anos você tem? \_\_\_\_\_

2- Marque a série em que estuda:

( ) 6º ano

( ) 7º ano

( ) 8º ano

( ) 9º ano

( ) 1º ano EM

( ) 2º ano EM

( ) 3º ano EM

3- Marque na lista abaixo os equipamentos que possui em casa:

( ) Computador

( ) Impressora

( ) Scanner

( ) Internet

( ) Câmera fotográfica digital

( ) Videogame

( ) Não há nenhum dos itens em minha casa

4- Você possui aparelho celular?

( ) Sim( ) Não

5- Se sim, possui internet móvel?

( ) SIM ( )NÃO

## **II- Utilização de TICD em domicílio:**

1- Como você usa o computador em casa? (Marque quantas opções quiser)

- Não tenho ou não uso o computador em casa
- Uso processador de texto para fazer trabalhos (Ex.: Word)
- Navego na internet procurando informações para fazer trabalhos
- Navego na internet procurando informações que não tem relação com a escola
- Utilizo CD, DVD-Rom ou vídeos online para aprender as matérias da escola
- Uso para jogos que não tem relação com a escola
- Uso o e-mail
- Converso em programas de troca de mensagem instantânea (Ex.: Whatsapp, Skype, etc)
- Faço apresentações de slide para trabalhos (Ex.: Power point)
- Faço download de jogos, músicas, filmes, etc.
- Faço gravações de vídeo ou de áudio
- Crio e escrevo websites, blogs ou canais
- Faço outras coisas. Especifique: \_\_\_\_\_

2- Das atividades acima, qual é a sua preferida?

---

3- Onde você costuma usar mais a internet?

- Não uso internet
- Em casa
- Na escola
- Em lan-houses
- Em casa de colegas ou parentes
- Em vários lugares por meio do celular

4- Como aprendeu a usar o computador?

- Ainda não sei usar o computador
- Sozinho
- Com meus pais ou familiares
- Na escola
- Cursos de Informática
- Outros. Quais são? \_\_\_\_\_

5- Em média, quantas horas POR SEMANA passa no computador? \_\_\_\_\_

E na internet? \_\_\_\_\_

E no celular? \_\_\_\_\_

### **III- Uso da TICD na escola**

1- Durante as aulas de línguas você já utilizou pedagogicamente alguma destas ferramentas?

Marque quantas quiser.

Vídeo

Computador

Internet

Celular

Data show

Outras: \_\_\_\_\_

2- Os professores de Língua Portuguesa já passaram alguma atividade para casa que tivesse que ser feita no computador?

Sim  Não

3- Você já teve alguma aula de línguas utilizando o computador?

Sim  Não

4- Você gostaria que os professores fizessem mais atividades para os alunos no computador?

Por quê?

---



---



---

5- Na sua visão, por que os professores línguas não usam mais o computador nas atividades?

Porque não há computador nas salas de aula

Porque os professores não entendem muito de computadores

Porque não há material no computador para as aulas

Por outros motivos. Quais são? \_\_\_\_\_

6- Você considera as informações disponibilizadas na internet seguras e confiáveis?

Sim  Não

7- A internet é uma fonte que auxilia seu aprendizado, ajudando a obter mais informações sobre o conteúdo que está estudando?

Sim  Não

### **APÊNDICE D - Questionário aplicado ao discente - após o trabalho com a *webquest*.**

1- Foi a primeira vez que você teve uma aula ou utilizou o artefato *webquest*?

Sim

Não. O contexto de uso foi escolar ou foi de lazer? \_\_\_\_\_

2- Você gostou de ter uma aula mediada pelo computador por meio do artefato *webquest*?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em partes. Justifique: \_\_\_\_\_

3- Você considera que o uso do artefato *webquest* auxiliou no seu processo de ensino-aprendizagem?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em partes. Justifique: \_\_\_\_\_

4- Você considera ter obtido mais conhecimento por meio de uma aula ministrada pela *webquest* em relação a uma aula ministrada em meios tradicionais?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em partes. Justifique: \_\_\_\_\_

5- A *webquest* é um artefato que ajuda o professor na ministração do conteúdo?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em partes. Justifique: \_\_\_\_\_

6- Elenque os principais pontos positivos e os principais pontos negativos da aula mediada pela *webquest*.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

7- Você considera ter tido maior autonomia na utilização do artefato *webquest* em relação a uma aula mediada por meios tradicionais?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em partes. Justifique: \_\_\_\_\_


8- Você ficou mais motivado ao ter uma aula mediada pela *webquest*? Justifique.

( ) Sim. Justifique: \_\_\_\_\_

( ) Não. Justifique: \_\_\_\_\_

( ) Em partes. Justifique: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E – Parecer do comitê de ética<sup>15</sup>

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS</b></p> </div> <div style="text-align: right;">  </div> </div>								
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>								
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>								
<b>Título da Pesquisa:</b> O ensino-aprendizagem mediado pela webquest e seu impacto na formação continuada do professor de línguas								
<b>Pesquisador:</b> Patricia Vasconcelos Almeida								
<b>Área Temática:</b>								
<b>Versão:</b> 1								
<b>CAAE:</b> 56619916.4.0000.5148								
<b>Instituição Proponente:</b> Universidade Federal de Lavras								
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio								
<b>DADOS DO PARECER</b>								
<b>Número do Parecer:</b> 1.605.621								
<b>Apresentação do Projeto:</b>								
Esta pesquisa consiste em uma investigação que acontecerá dentro de uma escola cooperativa de uma cidade no Sul de Minas Gerais. Pesquisa de cunho qualitativo que tem como objetivo principal compreender como a webquest (uma ferramenta digital) impacta na formação continuada do professor de línguas.								
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>								
Compreender como a webquest impacta na formação continuada do professor;								
<b>Objetivo Secundário:</b>								
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Avaliar de que forma a webquest auxilia o professor no processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>•Investigar em que medida a webquest contribui no processo de aprendizagem dos alunos;</li> </ul>								
<b>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</b>								
Segundo a investigadora não existe nenhum risco direto à integridade (física e psíquica) de seus participantes, porém os docentes e discentes podem se sentir constrangidos caso pensem que não possuem o conhecimento necessário para participar de uma pesquisa que envolva o uso das tecnologias.								
4) Benefícios.								
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none;"><b>Endereço:</b> Campus Universitário Cx Postal 3037</td> <td style="border: none;"><b>CEP:</b> 37.200-000</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><b>Bairro:</b> PRP/COEP</td> <td style="border: none;"></td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><b>UF:</b> MG</td> <td style="border: none;"><b>Município:</b> LAVRAS</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><b>Telefone:</b> (35)3829-5182</td> <td style="border: none;"><b>E-mail:</b> coep@nintec.ufa.br</td> </tr> </table>	<b>Endereço:</b> Campus Universitário Cx Postal 3037	<b>CEP:</b> 37.200-000	<b>Bairro:</b> PRP/COEP		<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> LAVRAS	<b>Telefone:</b> (35)3829-5182	<b>E-mail:</b> coep@nintec.ufa.br
<b>Endereço:</b> Campus Universitário Cx Postal 3037	<b>CEP:</b> 37.200-000							
<b>Bairro:</b> PRP/COEP								
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> LAVRAS							
<b>Telefone:</b> (35)3829-5182	<b>E-mail:</b> coep@nintec.ufa.br							

<sup>15</sup> O parecer se encontra no nome da orientadora visto que ela fez o processo de submissão do projeto na Plataforma Brasil.



Continuação do Parecer: 1.805.621

Os benefícios da pesquisa se estendem a três grupos: pesquisador, docentes participantes e discentes participantes. A pesquisa beneficiará tanto a sociedade acadêmica como a sociedade escolar. Os docentes serão beneficiados com a formação continuada por meio do minicurso e durante o planejamento e a ministração das aulas, que irão utilizar a webquest. Os discentes serão beneficiados com a aprendizagem no âmbito escolar, bem como a possibilidade de autonomia no processo dela.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

É uma investigação robusta e que merece ser executada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados e estão corretos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto atende às exigências comissão de ética e pode ser executado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ao Final do experimento o pesquisador deverá enviar relatório final, indicando ocorrências e efeitos adversos quando houver.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_718658.pdf	30/05/2016 14:07:30		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostodanielle.pdf	30/05/2016 14:08:29	Patricia Vasconcelos Almeida	Aceito
Outros	questionariodoceanteaposminicurso.doc	16/05/2016 14:54:47	Patricia Vasconcelos Almeida	Aceito
Outros	questionariodoceantesminicurso.doc	16/05/2016 14:54:18	Patricia Vasconcelos Almeida	Aceito
Outros	questionariodiscentedepoisdominicurso. doc	16/05/2016 14:54:03	Patricia Vasconcelos Almeida	Aceito
Outros	questionariodiscenteantesminicurso.doc	16/05/2016 14:53:45	Patricia Vasconcelos Almeida	Aceito

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufa.br

Continuação do Parecer: 1.805.621

Outros	comentarioseticos.docx	16/05/2016 14:52:55	Patricia Vasconcelos Almeida	Aceito
Outros	autorizacaoescola.doc	16/05/2016 14:52:23	Patricia Vasconcelos Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.docx	16/05/2016 14:51:25	Patricia Vasconcelos Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclealunomaiordeidade.docx	16/05/2016 14:51:11	Patricia Vasconcelos Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclealunomenordeidade.docx	16/05/2016 14:50:59	Patricia Vasconcelos Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprofessor.doc	16/05/2016 14:50:50	Patricia Vasconcelos Almeida	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	16/05/2016 14:48:25	Patricia Vasconcelos Almeida	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 24 de Junho de 2016

Assinado por:  
Michel Cardoso De Angelis Pereira  
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037  
 Bairro: PRPICOEP CEP: 37.200-000  
 UF: MG Município: LAVRAS  
 Telefone: (35)3829-5182 E-mail: coep@nintec.ufa.br