

O USO DA *WEBQUEST* COMO RECURSO PARA A COMPREENSÃO VERBAL EM LÍNGUA INGLESA

Alessandra DUTRA⁶⁶

Luciana IDALGO⁶⁷

Cíntia Pereira dos SANTOS⁶⁸

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivos discutir a aplicação da ferramenta *webquest* em turmas do Ensino Médio de duas escolas particulares, situadas no Norte do Paraná, bem como apontar as percepções dos alunos sobre o uso dessa ferramenta na disciplina de Língua Inglesa e verificar se a realização da atividade contribuiu para a melhoria na formação dos alunos. Para isso, utilizou-se a pesquisa descritiva bibliográfica, de campo e analítica. Como resultados, constatou-se que houve apreensão do conteúdo disposto por meio da *webquest*, bem como a percepção de que esse recurso mostrou-se eficaz no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Palavras-Chave: *Webquest*. Língua Inglesa. Ensino Médio. Redes Sociais.

Abstract: *This research aims to discuss the application of webquest tool in high school classes from two private schools, located in North of Parana, and to identify the perception from these students about using webquest in English Language classes and verify if making activities through this tool contributed to a better students' graduation. For this, it was used a descriptive bibliography, field and analytic research. As results, it was found that there was apprehension of content provision through the webquest, as well as, the perception that this technological resource showed itself efficient in teaching-learning process of English Language.*

Keywords: *Webquest*. English Language. High School. Social Network.

⁶⁶ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil, alessandradutra@yahoo.com.br.

⁶⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil, luh_idalgo@hotmail.com.

⁶⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil, cintiaps@msn.com.

Introdução

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) já é realidade nas atividades escolares de muitas escolas e têm exercido importante papel no contexto educacional atual. Essa nova aplicação dos recursos e ferramentas tecnológicas ao ensino e à aprendizagem tem contribuído para uma prática pedagógica mais próxima à realidade dos estudantes. No entanto, nem todos os professores encontram possibilidades ou têm condições de utilizar ferramentas midiáticas para o preparo de suas aulas e isso decorre de diversos fatores, por exemplo, falta de formação para o uso das TIC, falta de recursos nas escolas, entre outros.

Em relação à Educação Básica, por exemplo, mais especificamente no Ensino Médio, existe a cobrança das competências⁶⁹ exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual se encontra a exigência de conhecimentos transmitidos por meio das TIC. São demandadas diferentes competências e habilidades para cada uma das quatro grandes áreas que compõem o exame, além da redação, sendo elas: Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias.

As competências e habilidades determinadas na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, as quais estão relacionadas a este estudo, são conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais; e, entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias digitais da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

Assim, cabe ao professor ser mediador nesse processo de contextualização e aplicação prática do conhecimento para que o aluno possa adquirir esta competência, entre outras que

⁶⁹ De acordo com o infoEnem em sua categoria sobre Competências e Habilidades, a palavra competência está ligada à capacidade do estudante de dominar a norma culta da Língua Portuguesa, compreender fenômenos naturais, enfrentar situações-problema, construir argumentações consistentes e elaborar propostas que atentem para às questões sociais. A cada competência corresponde a um conjunto de “habilidades”, as quais seriam a demonstração prática dessas competências. Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/>>.

são vinculadas à tecnologia, e tenha condições de aplicá-las no mundo do trabalho e na vida social.

Diante desse contexto e, também, da necessidade de implementar e tornar as aulas de Língua Inglesa do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio mais atrativas aos alunos, propôs-se trabalhar um conteúdo da disciplina com a utilização da *internet*, uma vez que a maioria dos alunos já acessa a rede com frequência e os resultados poderiam ser mais satisfatórios. Para isso, utilizou-se a ferramenta *webquest*. Assim, os objetivos dessa pesquisa são: trabalhar o conteúdo *Present Continuous*, da disciplina de Língua Inglesa, com alunos de duas turmas de Ensino Médio de duas escolas particulares situadas no norte do Paraná, por meio da ferramenta *webquest*; analisar os resultados obtidos com essa aplicação e apontar as percepções dos alunos sobre o a proposta.

Parte-se da hipótese de que os alunos que possuem conhecimento prévio para o uso das novas tecnologias e conhecem alguns conteúdos do Inglês têm mais facilidade para atender à exigência feita em sala de aula, no que diz respeito à realização de atividades por meio de uma ferramenta tecnológica. A seguir, serão apresentados os autores que baseiam o estudo e os procedimentos metodológicos utilizados. Posteriormente, serão apresentadas a análise e a discussão dos dados e, por fim, serão dispostas as considerações finais.

Fundamentação Teórica

A realidade na qual estamos inseridos possibilita comunicação interativa devido à presença dos mais variados recursos tecnológicos. No contexto educacional, especificamente, as TIC têm se caracterizado como aliadas às práticas pedagógicas uma vez que “[...] trazem para os estudiosos da linguagem muitas perspectivas de pesquisa” (ARAÚJO, LEFFA, 2016, p.9). Além disso, as TIC podem implementar o trabalho do professor na elaboração de atividades, possibilitar a interação em sala de aula e fora dela, aproximar pessoas e compartilhar conhecimentos. Além desses aspectos, ensinar por meio das tecnologias propicia o acesso amplo às informações e maior envolvimento e engajamento dos alunos nas atividades propostas pelos professores.

Moran (2013, p.13) enfatiza que estas mudanças no contexto de ensino envolvendo as TIC, muitas vezes, não acontecem devido ao fato de que “[...] as tecnologias móveis, que chegam às mãos de alunos e professores, trazem desafios imensos de como organizar esses processos de forma interessante, atraente e eficiente dentro e fora da sala de aula,

aproveitando o melhor de cada ambiente, presencial e digital.”. Ou seja, é possível e preciso modificar a metodologia de ensino existente, de forma que possa abranger as novas tecnologias, no entanto, não é uma tarefa fácil.

Para que a prática pedagógica esteja mais próxima ao contexto atual dos estudantes, a escola precisa compreender as TIC enquanto aliadas e incentivar os professores a utilizá-las a fim de promover o aprendizado crítico, a co-construção de conhecimento e a reflexão do que foi acessado e aprendido. É defendido por Ventromille-Castro e Ferreira (2016, p.157) que “[...] tratar academicamente os aspectos que circundam a inserção das TIC na educação e na aprendizagem de línguas é um compromisso dos cursos de formação de professores”. Assim, além da ferramenta adequada, é necessário que o professor esteja preparado para utilizar a tecnologia a seu favor.

Peralta e Costa (2007) apontam que competência e confiança são aspectos indispensáveis para a formação do professor, uma vez que ele deve ser capaz de mobilizar recursos em situações complexas, e utilizá-los de modo adequado, além de organizar e inovar as atividades dentro do seu ambiente de trabalho, atendendo aos quatro componentes para a confiança, sendo eles o interesse, a relevância, a expectativa e o resultado.

Os autores observam que a competência e a confiança dos professores são fatores determinantes na implementação da inovação nas práticas educacionais, uma vez que a flexibilidade que o currículo admite ligada aos níveis de confiança e de competência dos professores parece deliberar o âmbito e a abrangência da inovação das TIC em contextos de ensino.

Alguns princípios são basilares para a pesquisa sobre competência e confiança de professores no trabalho com as TIC:

[...] o construtivismo como perspectiva de aprendizagem privilegiada, quer do ponto de vista ideológico, quer em termos pedagógicos; uma teoria de ensino que enfatiza o profissionalismo e a autonomia do professor, considerando o professor como um construtor de currículo (uma perspectiva de currículo aberto, com foco humanista, centrado no aluno e orientado para o processo; uma perspectiva de formação de professores baseada na observação, na ação e na reflexão, etc.); uma teoria da “inovação baseada nas tecnologias”, que atende às características de legitimidade em função do currículo formal e do currículo prescrito, ao nível de confiança e poder de decisão dos professores, à competência propriamente dita no uso das TIC na prática de sala de aula, à autonomia dos alunos e dos professores, ao isomorfismo na formação de professores como estratégia central para se aprender a trabalhar com as TIC em sala de aula (PERALTA; COSTA, 2007, p. 79).

Desenvolver competência e confiança para trabalhar as tecnologias no contexto educacional envolve diversos fatores e que os professores devem estar conscientes da pluralidade das competências necessárias ao uso das TIC para fins pedagógicos.

A falta de uma estratégia para o uso educativo de novos meios e tecnologias provoca a perda de seu potencial para os fins que se procuram, pois o processo através do qual os educandos e professores devem apropriar-se dos novos meios e tecnologias, não é um processo automático nem autodidata (GOMÉZ, 2002, p.66).

Ou seja, assim como a competência e a confiança para se trabalhar as TIC apontadas por Peralta e Costa (2007), Gómez (2002) assinala que a falta de preparação adequada por parte do professor para se trabalhar as TIC resulta na perda da potencialidade desses recursos para fins pedagógicos. No entanto, os docentes encontram também muitos entraves para se utilizar as tecnologias em suas aulas, pois nem sempre a escola conta com todo o aparato para que se use a *internet*, por exemplo, muitas vezes, os computadores estão desativados ou com problemas ou a parte elétrica ainda precisa ser ajustada para utilizá-los.

Além disso, no que se refere ao ensino de língua estrangeira, para a aprendizagem ser efetiva e satisfatória, é necessário que o aluno tenha um interlocutor e um contexto próprio para que haja a interação. Entretanto, este interlocutor deve ser real e não um faz de conta como acontece na maioria das aulas de Língua Inglesa, na qual os alunos fingem, por exemplo, serem o recepcionista e o cliente de um hotel que não existe. Uma possibilidade para que o aluno possa encontrar um interlocutor real se dá por meio dos diferentes tipos de redes sociais proporcionados pelo uso das TIC (LEFFA, 2016). Pois de acordo com o autor, “saber uma língua é estabelecer as relações adequadas entre o sistema e as funções, sabendo que essas relações variam de acordo com o contexto” (LEFFA, 2016, p. 142).

Uma ferramenta tecnológica que pode ser trabalhada em tempo e em contexto real em todas as disciplinas é a *webquest*. Tal ferramenta possibilita o uso dos três grandes objetivos da interação linguística destacados por Leffa (2016, p.138), sendo eles, “[...] falar de nós mesmos, falar do mundo ao nosso redor, e agir sobre o outro.” Para que estes três objetivos sejam trabalhados é necessário que o professor, ao elaborar a *webquest*, faça o uso adequado deste recurso a fim de propiciar a interação do aluno não só com o ambiente virtual, mas também com a realidade que o rodeia.

A *Webquest*

A *webquest* foi criada por Bernie Dodge em 1995, a ferramenta é uma plataforma *online* na qual o professor orienta seus alunos por meio de atividades diversas, os alunos dependem da própria *web* para fazerem pesquisas e atingirem os resultados esperados pelo professor-mediador. Este tipo de plataforma educacional proporciona ao estudante autonomia em sua aprendizagem por meio da problematização criada por seus professores, sendo capazes de fazer com que os alunos possam dissertar de forma crítica sobre as questões em pauta. (MUELLER; SILVA, 2010).

Segundo Mueller e Silva (2010) a *webquest* proporciona uma divisão da atividade proposta em etapas, sendo elas:

- 1. Introdução:** apresenta breve contextualização do assunto proposto pelo professor-mediador de forma atrativa para que o aluno se sinta instigado a desenvolver as atividades propostas.
- 2. Tarefa:** mostra o que deve ser feito pelos alunos por meio da apresentação de uma questão-problema que eles devem desenvolver. Segundo Rocha (2007, p.63) o planejamento e criatividade do professor são fundamentais nesta etapa uma vez que “[...] boas *webquests* criam situações que exigem transformação de informações. Dessa forma, elas não estão voltadas para conteúdos, mas sim têm como alvo determinados processos cognitivos”.
- 3. Processo:** ajuda o aluno a concretizar a tarefa, contendo os procedimentos a serem seguidas pelo educando. Nesta fase, o professor deve descrever exatamente como gostaria que a tarefa fosse realizada, podendo dividi-las em grupos ou solicitar que seja realizada individualmente.
- 4. Recursos:** constitui base de pesquisa proporcionada pelo professor. Por meio dos *links* disponibilizados, os alunos poderão buscar informações para concretizar as tarefas propostas pelo professor.
- 5. Avaliação:** consiste em apresentar aos alunos os critérios que serão avaliados pelo professor. Estes critérios devem ser claros e coerentes com as atividades propostas, de forma que os estudantes possam se basear neles para realizar o que foi solicitado.
- 6. Conclusão:** define qual foi o objetivo do professor ao elaborar tais atividades, descrevendo o que se espera que o aluno tenha aprendido ao final de todas as etapas. Além disso, o professor pode apresentar sugestões para que o aluno melhore sua aprendizagem, deixando lacunas, em que ele se sinta questionado e instigado mesmo depois de concluir todas as etapas presentes na *webquest*.
- 7. Créditos:** pode conter a (s) referência (s) do professor que elaborou a *webquest*, a escola em que foi aplicada, o nível de escolaridade ou faixa etária a quem se destinou, fontes das figuras ou textos utilizados, data da elaboração, além de outras informações

necessárias a quem futuramente venha fazer uso deste material disponível em um ambiente virtual.

De acordo com Dias (2010), a ferramenta *webquest* corresponde a um recurso do ambiente virtual de aprendizagem, apresentando uma capacidade significativa para a interação, uma vez que promove o desenvolvimento do aprendizado crítico, a co-construção de conhecimento e a reflexão sobre o que é aprendido.

Um ponto negativo apontado pela autora é a incerteza de que os alunos irão compartilhar o trabalho realizado, sugerindo, assim, que o professor dê suporte às dúvidas dos discentes e negocie com eles a socialização do que foi produzido com o público do espaço virtual. Marques e Jesus (2011) advertem que é necessária uma formação adequada dos professores em relação às tecnologias, para que eles possam explorar essas ferramentas de maneira didática.

Procedimentos Metodológicos

Para a elaboração, aplicação e análise da *webquest* foram utilizados os tipos de pesquisa descritiva bibliográfica, de campo e analítica. Primeiramente, foi realizada consulta em material bibliográfico sobre o tema, para contextualizar o estudo. Neste trabalho, serviram como leituras basilares pressupostos de autores como Mueller e Silva (2010); Abar e Barbosa (2008) e Dias (2010), que discorrem sobre o uso e a estrutura das *webquests*; Gómez (2002); Peralta e Costa (2007) discutem a preparação do professor para o uso das TIC em sala de aula.

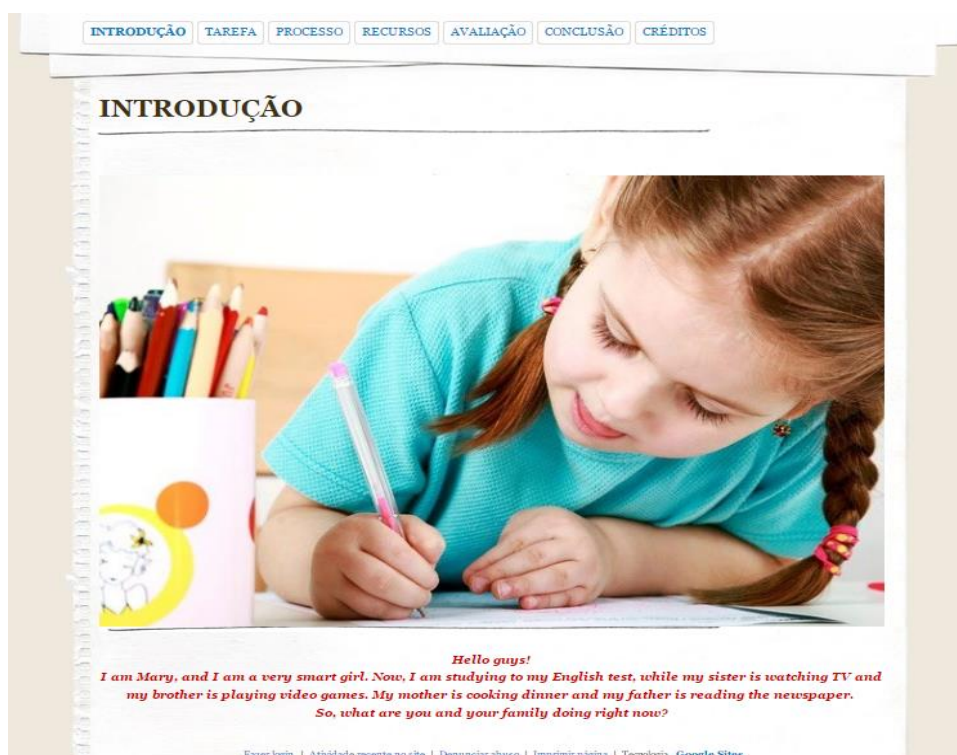
O estudo caracterizou-se como pesquisa de campo uma vez que o trabalho foi aplicado a alunos do Ensino Médio de duas escolas particulares localizadas ao norte do Paraná, uma localizada na cidade de Santa Mariana e a outra na cidade de Londrina. Na escola de Santa Mariana, participaram da atividade 19 alunos do 1º ano. Na escola situada na cidade de Londrina, foram 70 alunos do 1º, 2º e 3º, totalizando 70 participantes.

A proposta metodológica da escola localizada em Santa Mariana é baseada no sistema Anglo de Ensino, no qual as aulas são numeradas para acompanhar o calendário. As matérias são divididas em setores, os alunos têm simulados com medidores de desempenho, o material encontra-se estruturado em “Nestas aulas” (resumo dos assuntos desenvolvidos na aula); “Em classe” (atividades que serão feitas em aula); “Em casa” (as tarefas, que podem ser mínimas (obrigatórias) ou complementares (facultativas) que, muitas vezes, farão remissões ao Livro-Texto.

A escola localizada na cidade de Londrina apresenta metodologia diferenciada cujo foco está no trabalho em equipe e as atividades são organizadas em torno da resolução de desafios. De acordo com a metodologia adotada, os estudantes escolhem quais oficinas querem cursar no bimestre, sob a orientação de professores e pedagogos. Nessas turmas, todas as séries podem conviver, à semelhança das experiências da Escola da Ponte (PACHECO, 2003). Nesta escola, a proposta é a de romper com a noção de seriação, pois convivem no mesmo espaço alunos de diferentes séries. As oficinas são realizadas em equipes de até cinco alunos, nas salas de aula, em bibliotecas, laboratórios de ciências ou de informática, ou até mesmo no entorno. Essas instituições foram selecionadas, pois é o local de trabalho das autoras do estudo.

Após a seleção dos participantes, foi selecionado o tema *Present Continuous*. Essa escolha deu-se pelo fato de ambas as professoras perceberem dificuldades no uso dessa construção verbal tanto na escrita quanto na fala dos estudantes. Assim, a mesma *webquest*⁷⁰ foi aplicada a ambas as turmas. A estrutura da proposta constituiu-se de 7 partes: introdução, tarefa, processos, recursos, avaliação, conclusão e créditos.

Figura 1: A *Webquest*



Fonte: As autoras.

⁷⁰ Disponível em: <https://sites.google.com/site/webquestpresentcontinuous/home>.

Na aba “Introdução” disponibilizou-se um pequeno texto utilizando o tempo verbal a ser estudado na *webquest (Present Continuous)*, como pode ser observado na imagem acima.

Na aba “Tarefa” disponibilizou-se quatro diferentes tarefas, sendo elas:

- **Tarefa 1-** Apresentar o tempo verbal usado no texto, e dizer em quais situações esse tempo verbal é empregado.
- **Tarefa 2-** Criar uma tabela em seu caderno dizendo quais são as regras de escrita para que este tempo verbal possa ser utilizado corretamente.
- **Tarefa 3-** Escrever 5 sentenças sobre o que os monstros Sulley e Mike estão fazendo no seu caminho para o trabalho. (Escreva sobre duas ações na mesma sentença usando *present continuous connectors*).

Exemplo: *Sulley is waking up at 6:00 AM while Mike is pretending to be the radio telling the news.*

Anotar as sentenças no caderno para ler para sua professora durante a aula.

Cena disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pqtwqL-26GE>>

Assistir desde 3:05min. até 6:40min.

- **Tarefa 4-** Produzir, individualmente, um pequeno texto em Língua Inglesa empregando o tempo verbal *present continuous* de, aproximadamente, 150 palavras, discorrendo sobre o que você e sua família estão realizando nesse momento. Postar a tarefa no grupo do *Facebook*.

Na aba “Processo” foram descritos os passos a serem seguidos para a realização das tarefas, sendo eles: realizar a leitura do texto presente na introdução; identificar o tempo verbal presente no texto introdutório; realizar as atividades presentes na aba Tarefa, utilizar os *sites* e o vídeo disponibilizados como fontes de informações e referências; postar a tarefa 4 no grupo do *Facebook* e, por último, realizar com os alunos o *feedback* das atividades e da avaliação.

Na aba “Recursos” foram disponibilizados *links* de diferentes *sites* para auxiliar os alunos na execução das tarefas. Na aba “Avaliação” foram descritos os critérios avaliativos da *webquest*, o que seria cobrado e o que era esperado que os alunos fizessem, por exemplo: utilizar adequadamente a Língua Inglesa; responder às questões relativas às tarefas com clareza, coerência e precisão; produzir o texto solicitado, com aproximadamente 150 palavras, empregando o tempo verbal *Present Continuous*, descrevendo situações que o aluno e a família dele estariam fazendo no momento da realização da atividade. Como alerta, os alunos

deveriam evitar cópias ou frases semelhantes às dos colegas e postar a atividade final no grupo do *Facebook*.

Na aba “Conclusão” foram apresentados o objetivo da proposta e o conhecimento que os alunos deveriam adquirir ao finalizar a *webquest*. Por fim, na aba “Créditos” foram disponibilizadas a autoria da *webquest*, as escolas em que ela foi aplicada, a faixa etária dos alunos participantes e as fontes dos textos utilizados.

Antes da realização da proposta no ambiente virtual, as professoras pesquisadoras explicaram aos alunos a proposta da atividade, bem como seus objetivos. Os alunos teriam o prazo de duas semanas para se organizarem, acessarem a *webquest* no endereço disponibilizado e concluírem as atividades. Também, foi criado um grupo privado no *Facebook* e adicionados a ele os alunos participantes das duas escolas, com a finalidade de oferecer-lhes um ambiente virtual e de fácil acesso, no qual poderiam postar a atividade final e serem avaliados pelas professoras-pesquisadoras. Tal ambiente também proporcionaria a partilha de informações pelos alunos e a visualização da tarefa postada por eles. Em ambas as escolas, foi solicitado que a atividade fosse realizada individualmente, na qual uma parte das tarefas teria de ser feita no caderno e apresentada às professoras durante as aulas e a outra parte teria de ser postada em um tópico do grupo no *Facebook*.

Figura 2: Grupo do *Facebook* criado para a postagem da atividade final da *Webquest*



Fonte: As autoras.

Com a criação desse grupo, a tarefa final ficaria visível para todos os participantes e poderia ser avaliada no momento da postagem, também ficaria possível verificar quem visualizou as postagens, evitando que os alunos alegassem não saber o prazo final ou que se esquecessem de postar a atividade solicitada. Para esta última tarefa foram estabelecidos critérios avaliativos norteadores:

- 1- Utilizar corretamente a Língua Inglesa.
- 2- Responder às questões relativas às tarefas com clareza, coerência e precisão.
- 3- Produzir o texto solicitado, com aproximadamente 150 palavras, utilizando corretamente a Língua Inglesa, bem como o tempo verbal *Present Continuous*, descrevendo situações em que o aluno e a família dele estarão realizando no momento da atividade.
- 4- Evitar cópias ou frases semelhantes às dos colegas.
- 5- Postar a atividade final no grupo.

Ao final da aplicação da *webquest*, na aula seguinte, foi discutida com os alunos a percepção deles sobre aprender conteúdos da disciplina por meio de um recurso tecnológico. Com base nesta discussão foi possível coletar dados, os quais expunham a opinião dos estudantes sobre a atividade realizada.

Discussão e Análise dos Dados

Esta sessão apresenta os resultados obtidos com a aplicação da *webquest* aos dois grupos de alunos participantes, bem como a apresentação e discussão dos dados coletados por meio das tarefas propostas. Primeiramente, foram considerados o processo de aplicação da ferramenta *webquest*, as dificuldades e as facilidades com as quais os alunos se depararam. Posteriormente, analisaram-se os resultados dessa aplicação, a partir das produções textuais dos participantes e, por fim, verificou-se se essa ferramenta contribuiu para a aquisição do tempo verbal *present continuous*.

Escola localizada em Santa Mariana

Em relação às dificuldades encontradas pelos alunos, o único ponto apresentado por eles foi o vídeo referente à tarefa 3, na qual deveriam ser criadas frases a respeito do trecho assistido, usando o tempo verbal *Present Continuous*. O *link* disponível para acesso

apresentou erro, mas foi disponibilizado outro vídeo de conteúdo semelhante. Sobre o restante das etapas, os estudantes não tiveram problemas nem dificuldades no que se referiu aos procedimentos da *webquest*, nem na elaboração das atividades, realizando-as dentro do prazo estipulado.

Durante a aplicação da *webquest*, percebeu-se que a percepção dos alunos sobre a atividade foi boa, pelo fato de ser algo diferente da rotina da sala de aula, em que só utilizam a apostila como material didático. Já dentre as facilidades apontadas por eles, encontra-se o uso da *internet* como ferramenta de aprendizagem, uma vez que eles tiveram maior flexibilidade no que diz respeito ao tempo, à pesquisa, entre outros fatores. A maioria dos alunos apontou também que a pesquisa direcionada facilitou a construção da atividade e que além dos *links* disponíveis na *webquest*, eles puderam acessar outros *sites* para auxiliá-los no trabalho.

Silva, Abrahão e Jesus (2011) observam que a criação de uma *webquest* inclui as possibilidades de criação de *hiperlinks* com textos, vídeos e diversos outros recursos publicados na *internet*, ressaltando ainda que:

No aspecto do uso da internet a execução de tarefas não é a única vantagem. É possível perceber, tanto em depoimentos de alunos quanto de professores que outra vantagem muito importante está na clareza e no dimensionamento de aspectos “do que fazer” e de “como fazer” que o professor deve bem pensar ao elaborar uma *Webquest*. Mas o que é vantagem também implica mais trabalho. Elaborar uma *Webquest* exige trabalho do docente. Entretanto, qualquer prática pedagógica diferenciada, que queira sair da “mesmice” (como se viu no depoimento), exige esforço [...]. (SILVA; ABRAHÃO; JESUS, 2011, p.14).

Dos 19 alunos da turma, 15 realizaram e postaram a atividade final. Apenas 4 não a realizaram, sendo que 16 alunos apresentaram as 3 primeiras atividades que deveriam ser entregues em sala de aula; 3 alunos não realizaram. Desses 15 alunos que postaram a atividade final no grupo, notou-se que alguns tiveram dificuldades para atingir o terceiro critério avaliativo em que deveriam escrever aproximadamente 150 palavras utilizando o tempo verbal estudado. Quanto ao uso satisfatório da Língua Inglesa, critério de avaliação para obtenção da nota máxima, houve algumas inadequações gramaticais no uso dos adjetivos possessivos, por exemplo. Apenas uma aluna não apresentou o uso do tempo verbal solicitado.

No que diz respeito à atividade final, a qual deveria ser postada no grupo do *Facebook*, 74%, ou seja, 15 alunos a realizaram, e 4 deles, 26% não a realizaram. Contudo, a atividade foi bem sucedida, a maioria dos alunos cumpriu a proposta de empregar o tempo verbal

Present Continuous na estrutura de suas frases e realizaram satisfatoriamente as atividades propostas nas abas Processo e Tarefa na *webquest*.

Dos 4 alunos que não fizeram as tarefas, uma aluna havia apresentado as 3 primeiras atividades em sala, porém não postou a produção textual no grupo e não está mais frequentando o colégio, devido a mudança de endereço. Dos outros 3 alunos, um deles alegou que o computador estava com problemas e que não conseguiu postar a tarefa final utilizando o telefone celular, os outros dois alegaram não terem conseguido acessar a *webquest* e, por isso, não realizaram as atividades.

Moran (2007, p. 107) ressalta que “resolver uma *Webquest* é um processo de aprendizagem interessante, porque envolve pesquisa e leitura, interação e colaboração e criação de um novo produto, com base no material e nas ideias obtidas”. Desse modo, foi possível perceber que o tempo verbal em questão foi compreendido por todos, uma vez que foi solicitado que os alunos o empregassem posteriormente em uma atividade oral em sala e em uma atividade de produção textual. Quanto aos resultados da aplicação da *webquest*, pode-se afirmar que foram satisfatórios no colégio da cidade de Santa Mariana-PR, uma vez que a maioria dos alunos mostrou engajamento, autonomia e iniciativa na realização das atividades.

Goméz (2002) ressalta que a falta de preparação do professor ao utilizar as novas tecnologias para fins educacionais resulta na perda de sua potencialidade. Ou seja, se não houver formação adequada para mediar o uso das TIC em sala de aula, tais recursos acabam perdendo seu potencial e os resultados alcançados não serão satisfatórios. Dessa forma, pode-se afirmar que de modo geral os resultados da aplicação foram satisfatórios e que contribuíram de forma significativa para a formação de conhecimento dos alunos.

Escola localizada em Londrina

A *webquest* foi aplicada em duas oficinas diferentes, a Criare e Pregos e Cavacos. Cada uma possuía 7 equipes de 5 alunos, ou seja, 35 alunos por oficina, total de 70 alunos de diferentes séries do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º ano, formando turmas interseriadas. A oficina Criare pertencia ao período matutino e a oficina Pregos e Cavacos ao período vespertino.

Para iniciar o processo de aplicação da *webquest*, reservou-se antecipadamente a sala de informática do colégio para que fosse possível a apresentação da atividade e a explicação dos passos a serem seguidos para realizá-las. A primeira turma a receber os comandos para a realização da atividade foi a oficina Pregos e Cavacos, do período vespertino.

Conforme Mueller e Silva (2010, p.2) “[...] *webquest* parte da definição de um tema e objetivos orientados pelo professor, onde os alunos farão pesquisa inicial e disponibilizarão de *links* selecionados acerca do tema, resultando em uma consulta orientada dos alunos.” Após a discussão sobre o termo em questão, explicou-se como acessar a *webquest* e onde deveriam responder às atividades propostas. Após esta breve explicação, os estudantes foram encaminhados para a sala de aula para a discussão dos passos sobre como realizar as atividades, as quais foram enviadas como atividade de casa.

Os alunos da oficina Criare, do período matutino, também foram direcionados à sala de informática previamente reservada pela professora. Ao acomodar os alunos na sala observou-se que 3 alunos não possuíam *Facebook*, o que necessitaria da ajuda do colega para a postagem. Houve também a indisponibilidade de um dos *links* no *site* do *youtube* para a realização da tarefa 3. Desse modo, a professora viabilizou um *link* diferente com o mesmo vídeo para que os alunos realizassem a atividade.

Durante a aplicação, foi possível observar que, na oficina do período matutino, houve grande interesse por parte dos alunos, os quais sempre questionavam se estavam procedendo de forma satisfatória ou não o uso do tempo verbal proposto, além de alunos que fizeram comparações do *Present Continuous* com um tempo verbal parecido da Língua Portuguesa, o gerúndio.

Ao analisar a postagem dos alunos de ambas as oficinas, foi possível perceber que houve 2 participantes que escreveram textos menores que o proposto, porém atingiram o resultado esperado quanto ao uso gramatical do *Present Continuous*. A professora avaliou que os estudantes não fizeram uso de tradutor *online* devido às pequenas inadequações, como o uso do verbo *to be*. No grupo do *Facebook*, houve a resposta da atividade final realizada somente por 2 alunos, os quais fizeram uso do tradutor sem ao menos perceberem que não havia frase alguma utilizando o tempo verbal solicitado.

A atividade cobrada na avaliação foi lembrada diariamente pela professora em diferentes postagens no grupo do *Facebook* para que os discentes não se esquecessem de postá-la. Entretanto, quando os alunos da oficina Criare foram questionados sobre a avaliação que deveria ser postada no grupo do *Facebook*, dos 35 alunos, 17 deles, 49%, afirmaram que haviam esquecido.

Dos alunos da oficina Pregos e Cavacos, 11 deles, 31% afirmaram que não realizaram nenhuma das atividades propostas nas abas da *webquest*, alegando que não tiveram tempo devido às atividades extracurriculares que realizam, como o curso técnico por exemplo.

Percebeu-se que das duas oficinas, 52% dos alunos, 37, não realizaram a atividade final da *webquest* devido ao esquecimento afirmado por eles ou pelo excesso de atividades extracurriculares. Assim, para uma futura atividade utilizando essa metodologia, a proposta poderia ser repensada de forma diferenciada, coletivamente, por exemplo, como afirmam Mueller e Silva (2010, p.9):

As *webquest* são, sobretudo atividades de grupos, embora possam ser imaginadas investigações individuais aplicáveis a educação à distância e ao ambiente de bibliotecas, o que impreterivelmente remete-nos ao conceito de aprendizagem cooperativa.

Dos 70 alunos que participaram da pesquisa, notou-se que 47%, ou seja, 33 realizaram a atividade final da *webquest* e a postaram no grupo do *Facebook*, e 53%, 37 não a realizaram. Embora os alunos estudem em uma instituição que incentiva a autonomia do aluno, eles ainda são dependentes da professora, que precisa explicar e guiar todas as atividades em sala de aula, uma vez que eles não têm o hábito de realizar as tarefas em casa.

No decorrer das aulas, foi possível perceber que os alunos se sentiram motivados diante da atividade, uma vez que saíram da rotina. Foi possível, também, perceber que eles demonstraram facilidade para lidar com as tecnologias e, além disso, sentiram-se à vontade para colaborar com o que colega que possuía dificuldades tanto no uso do computador quanto no emprego da Língua Inglesa. Os alunos estavam acostumados a fazer uso da *internet* para pesquisas escolares, situação que facilitou o trabalho da professora.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se analisar os resultados da aplicação da *webquest* para a compreensão do tempo verbal *Present Continuous* com alunos do Ensino Médio de duas escolas particulares situadas no norte do Paraná. Apesar de terem ocorrido algumas dificuldades durante a aplicação da proposta, percebeu-se que essa ferramenta facilitou a aquisição do conteúdo, pois o uso de um recurso tecnológico e pesquisa na *internet* estimularam a participação dos alunos. No entanto, verificou-se que o planejamento faz toda diferença na hora de utilizar as ferramentas tecnológicas. Percebeu-se também a necessidade do professor de se adaptar a esse novo contexto tecnológico, buscando novas estratégias de ensino que se ajustem ao seu ambiente escolar.

Os resultados mostraram que o uso de ferramentas digitais no contexto escolar trouxe resultados satisfatórios, desde que mediados pelo professor, o qual precisou ter preparo para explorar e selecionar propostas diferenciadas, disponibilidade para elaborar a atividade e disposição para utilizar a ferramenta tecnológica.

Na escola localizada em Santa Mariana, a aplicação e os resultados foram de certa forma melhores, uma vez que houve maior participação por parte dos alunos. Na escola situada em Londrina, apesar das dificuldades encontradas ao longo do processo, os resultados obtidos também foram positivos, apesar de terem apresentado menor participação por parte dos alunos; além disso, os discentes demonstraram satisfação ao perceberem que a professora procurou diferentes meios para o ensino de Língua Inglesa.

No que diz respeito aos resultados, de modo geral, percebeu-se que o tempo verbal em questão foi aprendido pelos alunos, uma vez que ele foi cobrado posteriormente em atividades avaliativas por se tratar de um conteúdo obrigatório no currículo do Ensino Médio. O fato de se propor um novo método para ensinar um conteúdo resultou em mudanças na rotina da sala de aula, mas proporcionou novas experiências aos alunos, fazendo com que tivessem mais autonomia e estivessem no foco de sua aprendizagem. Ou seja, trazer recursos tecnológicos para a sala de aula, para ensinar Língua Inglesa, trouxe resultados positivos, tanto para os alunos quanto para o professor.

Referências

ABAR, Celina A. A. P.; BARBOSA, Lisbete Madsen. **Webquest um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da internet.** São Paulo: Avercamp, 2008.

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. Conectando os autores na rede. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DIAS, R. Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. In: MENEZES, V.L. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 359-394.

GÓMEZ, G. O. Comunicação, educação e novas tecnologias: Tríade do século XXI. **Revista Comunicação & Educação.** São Paulo. n. 23 Salesiana. jan./abr. 2002.

INFOENEM. **Competências e habilidades.** Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/competencias-e-habilidades/>> Acesso em: 27 out. 2015.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

LEFFA, Vilson. Redes Sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MARQUES, A.; JESUS, A. **O analfabetismo tecnológico e a formação de professores**. In: IV SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA. Curitiba, UTFPR, 2011. Disponível em: <<http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt006-oanalfabetismo.pdf>> Acesso em: 24 maio 2015.

MORAN, J. M. Desafios da Internet para o professor. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **A educação que desejamos** – Novos desafios e como chegar lá. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORAN, J. M. MASSETO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

MUELLER, R.M.; SILVA, C.F. **Webquest: Uma ferramenta adaptável para a pesquisa na web**. CINTED-UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/18107/10679>> Acesso em: 25 maio 2015.

PERALTA, H.; COSTA, F. A. **Competência e confiança dos professores no uso das TIC** – Síntese de um estudo internacional. Sísifo/ Revista de Ciências da Educação. nº 3. Mai/Ago 2007. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7028/1/\(2007\)PERALTA,H%26COSTA,F\(Compet%C3%AanciaConfian%C3%A7aProfessores\)RevistaS%C3%8DSIFO3.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7028/1/(2007)PERALTA,H%26COSTA,F(Compet%C3%AanciaConfian%C3%A7aProfessores)RevistaS%C3%8DSIFO3.pdf)> Acesso em: 24 maio 2015.

SILVA, Eli Lopes da; ABRAHÃO, Alessandro de Matos; JESUS, Tauane de. Webquest e prática pedagógica: construção e uso de uma ferramenta – as primeiras impressões de professores e alunos. In: ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTOS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 4., 2011, Sorocaba. **Anais**. Sorocaba: UNISO, 2011. Disponível em: <<http://www.hipertexto2011.com.br>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

VENTROMILLE-CASTRO, R.; FERREIRA, K.S. Redes sociais na formação de professores de línguas. In: **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.