

**UMA VIAGEM EM ALTO-MAR: NAVEGANDO POR ENTRE RELATOS DE
ALUNOS DE INGLÊS SOBRE O USO DA WEBQUEST NO CURSO DE LETRAS DA
UFAL**

Welma Júlia Santos de Lima Araújo¹

Sérgio Ifa²

Resumo

O objetivo deste artigo é fomentar uma discussão em torno do uso de WebQuest (WQ) para ensino de uma língua adicional, baseando-se nos relatos de duas participantes (tripulantes). O aporte teórico está no ensino de língua adicional e as tecnologias (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2001; IFA, 2006; KENSKI, 2007), na perspectiva do letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), na discussão sobre WebQuest (SÁNCHEZ, 2009; ABAR; BARBOSA, 2008; DODGE, 1995; 1998) e na discussão do conceito de motivação (DÖRNYEI, 2001). A pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2004; 2011) é a metodologia usada nesta pesquisa qualitativa. As questões norteadoras são: 1) O que há de letramento crítico na WQ usada?; 2) De que forma a WQ utilizada promove o letramento crítico?; 3) Qual é o papel do professor de língua adicional no uso das WQ A London Tour?; 4) Qual poderá ser o papel do professor de língua adicional que usa WQ com elementos de letramento crítico? Refletindo sobre as questões, procuramos ouvir as histórias dos participantes e junto com eles atribuir sentidos, ou seja, nos relatos dos tripulantes sobre o uso da WQ, buscamos compreender como as WQs são e como podemos usá-las para desenvolver a consciência crítica dos alunos.

Palavras-chave: WebQuest. Pesquisa narrativa. Línguas adicionais. Letramento crítico.

Abstract

The aim of this article is to foster a discussion about using WebQuest (WB) to teach an Additional Language (A London Tour, in English), based on two participants' (crew members) accounts that worked with it. The theoretical underpinning includes: the teaching of Additional Language and the Technologies (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2001; IFA, 2006; KENSKI, 2007), the Critical Literacy perspective (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), the discussion of WebQuest tool (SÁNCHEZ, 2009; ABAR & BARBOSA, 2008; DODGE, 1995; 1998) and the discussion of the concept of motivation (DÖRNYEI, 2001). The Narrative Inquiry (CLANDININ; CONNELLY, 2004; 2011) is the methodology used in this qualitative research. The research questions are: 1) What is there about critical literacy in the WQ used? 2) How did the WQ used promote critical literacy? 3) What is the role of the additional language teacher in the use of WQ A London Tour? 4) What could be the role of the additional language teacher who uses WQ with elements of critical literacy? Reflecting about these questions, we listened to the stories of two member crews and together with them we made meanings on the crew members' accounts of their use of WQ, we tried to understand how the WQ are and how we can use them to develop the students' critical conscience.

Keywords: WebQuest. Narrative research. Additional language. Critical literacy.

¹ Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas.

² Doutor em Linguística Aplicada pela PUC-SP; ministra aulas em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. É líder do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET-PPGLL-UFAL).

Introdução

Neste artigo, queremos fomentar uma discussão sobre o uso da Webquest para ensino de línguas adicionais, mais especificamente para o ensino de língua inglesa. Trazemos a discussão sobre o ensino das Línguas Estrangeiras na atualidade ao considerar as recentes mudanças que vêm acontecendo em nossa sociedade e a urgente necessidade de reformulação das práticas educacionais para um ensino de línguas com uso de tecnologias. Discutimos também sobre a perspectiva do Letramento Crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) que sugere um trabalho voltado para uma educação que valorize a criticidade e postura agentiva dos alunos. Propomos, portanto, no trabalho com uma ferramenta como a WQ, uma oportunidade de despertarmos nossos alunos para uma consciência crítica. Feita a discussão teórica, apresentamos, em seguida, uma discussão sobre a ferramenta WQ conforme discutem alguns autores (SÁNCHEZ, 2009; ABAR; BARBOSA, 2008; DODGE, 1995). Ao final desta seção, discorreremos sobre a motivação (DÖRNYEI, 2001). Os dados foram coletados em uma turma de inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, na ocasião em que foram ofertadas cinco oficinas sobre o uso de WebQuest para ensino de línguas adicionais, no segundo semestre de 2011. Para compor este artigo, fizemos um recorte dos dados e nos debruçamos sobre dois relatos³ dos tripulantes⁴ de inglês para a interpretação dos dados: *Maria e Bruna*⁵.

Fundamentação teórica

A quilha do barco: conhecendo a base teórica

Apresentamos a peça que oferece estabilidade ao barco: a quilha, que se estende da proa (parte frontal do barco) à popa (parte traseira do barco). Tal metáfora veio a calhar na visão que temos a respeito da teoria na pesquisa qualitativa que realizamos. Na teoria encontramos uma razoável “estabilidade” para uma melhor compreensão de todo o percurso da pesquisa: as leituras, a coleta dos dados, os momentos com os participantes, a leitura para a análise dos dados. Os temas para desenvolver a teoria a partir de todo o processo vivenciado serão discutidos a partir de agora.

³ Os relatos representam as experiências que os alunos registraram após uma oficina sobre o uso de WQ no ensino de língua inglesa.

⁴ Esta é a metáfora que utilizamos para nos referirmos aos participantes da pesquisa.

⁵ Os nomes são fictícios para se preservar a identidade dos participantes.

Ensino de língua adicional e as tecnologias

Ao longo da sua formação, professores de línguas adicionais, no caso desta pesquisa, de inglês e espanhol, têm sido desafiados ao lidarem com a complexidade de situações impostas pelos contextos em que atuam. É o que demonstram pesquisas no campo da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2001; CELANI, 2003; IFA, 2006).

Pensando a tecnologia como um ingrediente a mais nos distintos contextos em que esses docentes possam atuar, entendemos que a mediação do computador propicia aos alunos oportunidades de interação comunicativa, de reflexão sobre o uso da língua(gem) no mundo contemporâneo e do processo de aprendizagem a partir da construção de conhecimento colaborativo.

Um dos primeiros recursos tecnológicos usados na aprendizagem de línguas adicionais foi o CALL (Computer Assisted Language Learning), que em português significa aprendizagem de língua mediada pelo computador. Muitos pesquisadores da área de LA têm se interessado em estudar a CALL. Leffa (2006) descreve o computador como um instrumento versátil e de grande importância para a educação. Daí a necessidade de ser mais e melhor explorado em contextos educativos.

Acrescentando ao que descreve Leffa (2006) sobre o papel do computador na educação, consideramos relevante tecer considerações acerca da relação tecnologia e educação. Sobre isso, Kenski (2007) vê nessa relação uma “socialização da inovação” (p. 43) e que, para ser assumida e utilizada, ela precisa ser ensinada. Mas apenas saber usar a tecnologia não é garantia de aprendizagem.

Ainda assim, Kenski afirma (2007, p. 105): “A ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada”. Esse é o primeiro ponto que vale ressaltar no que diz respeito ao papel do professor em uma perspectiva digital. Vemos que o problema para um professor hoje não está na dificuldade em dominar as tecnologias da informação e comunicação (TICs), e, sim, em encontrar formas produtivas e viáveis de integrá-las ao processo de ensino e aprendizagem. E acreditamos que um bom começo para iniciar essa integração é partilhando seu fazer pedagógico (PONTES, 2004 apud KENSKI, 2007, p. 104):

O professor, em suma, tem de ser um explorador capaz de perceber o que lhe pode interessar [...] tal como o aluno, o professor acaba por ter de estar sempre a aprender. Desse modo, aproxima-se dos seus alunos. Deixa de ser a autoridade incontestada do saber para passar a ser, muitas vezes, aquele que menos sabe (o que está longe de constituir uma modificação do seu papel profissional).

Uma ação partilhada e novas experiências pedagógicas com as TICs, como foram mencionadas anteriormente, podem ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem. Isso corrobora a ideia de uma atividade com a WQ desenvolvida por um docente. A WQ guia o aluno no uso da informação e favorece o trabalho em equipe, promovendo aprendizagem cooperativa.

Além da aprendizagem cooperativa com o auxílio da tecnologia, trazemos as ideias de Ifa (2006), que retrata um trabalho de formação de professores com foco na conscientização sobre o papel político-profissional e que essa conscientização deve ser “embasada em um compromisso político que tenha como meta formar cidadãos críticos para uma sociedade mais justa e que está em processo de digitalização” (p. 6). Isso quer dizer que apenas saber manusear o computador e se utilizar de meios e ferramentas da *web* para dar aulas de língua adicional não é suficiente. É preciso antes de tudo formar professores comprometidos em formar cidadãos críticos que questionem e intervenham, quando necessário, na realidade que os cerca.

Diante da multiplicidade e diversidade de uma sala de aula, podemos pensar que o Ensino de Língua Adicional, segundo Menezes de Souza (2011), nunca foi o de transmitir conhecimento, mas ensinar maneiras novas de buscar conhecimento. “Então nós não somos mais donos do conhecimento, nós somos as pessoas que vão ensinar para outras como buscar conhecimentos diferentes para seus interesses, para suas necessidades” (p. 289). Esse entendimento do autor sobre o papel do professor hoje define bem a percepção que temos sobre a ferramenta WQ. A nosso ver, acreditamos que o professor que opta por usar uma WQ em suas aulas está declarando que deseja partilhar com seus alunos novas formas de buscar o conhecimento, além de promover um caráter investigativo em seus alunos. É aqui que encontramos a resposta para o questionamento feito no item anterior: O que há de instigante na relação ensino de línguas adicionais e tecnologia? Por meio da língua adicional, temos a oportunidade de ser co-construtores com nossos alunos, ao motivá-los a buscarem informações para a construção de conhecimentos de forma diferenciada. A tecnologia pode ser a porta de entrada. A fim de promovermos isso para os alunos, por que não navegarmos por mares pouco navegados, como o Letramento Crítico?

Letramento crítico: aprender para transformar

O letramento enquanto prática educacional visa ao aprendizado da linguagem escrita (SOARES, 2006), enquanto que para Cervetti et al. (2001), a perspectiva do Letramento Crítico (LC) se debruça sobre seu caráter ideológico, sendo o desenvolvimento da consciência

crítica seu principal objetivo. Acreditamos que as reflexões e discussões sobre o LC precisam não apenas trabalhar os aspectos linguísticos, mas fazer com que os alunos percebam que os textos produzidos (orais ou escritos) são sempre parciais, tendenciosos e nunca neutros. Todo texto beneficia alguns e ignora outros, isto é, privilegia uns em detrimento de outros.

Que tal agora desvendarmos o que há de tão encantador na WebQuest? Vejamos no item a seguir.

WebQuest: a descoberta de uma nova possibilidade para as aulas de língua adicional

Bernie Dodge⁶, em 1995, criou um quadro descritivo do uso de Internet para fins educativos, e a proposta foi batizada de *WebQuest*. “Web” significa rede e se refere à World Wide Web (WWW), um dos componentes da Internet. “Quest” quer dizer pesquisa, exploração ou busca.

Uma característica que permite identificar rapidamente uma WebQuest e diferenciá-la de outras estratégias didáticas é a sua estrutura. Essa ferramenta se concretiza sempre em um documento para os alunos, normalmente acessível através da web, dividido em seções como introdução, descrição da tarefa, do processo para levá-la a cabo e de como será avaliada e uma espécie de conclusão. Quando se quer dividi-la com outros professores, por exemplo, publicando-a pela Internet, também se elabora um guia didático para os colegas, com algumas indicações sobre os objetivos curriculares, uma temporalização, os meios necessários e os conselhos úteis para sua aplicação.

Normalmente uma WebQuest se estrutura em páginas web (documentos HTML) acessíveis aos alunos e a qualquer pessoa através da Internet. É bom dividir com outros profissionais do ensino os materiais que produzimos para nossos alunos. A enorme comunidade de docentes que utiliza a rede se enriquece com ideias, propostas, atividades, e todos esses materiais contribuem para nosso próprio desenvolvimento profissional. Deste modo, os alunos podem acessar a WebQuest de qualquer lugar com conexão. As páginas oferecidas por Bernie Dodge para facilitar o trabalho de criação da WebQuest estão formadas por uma série de documentos organizados em *frames*, para uma navegação fácil e cômoda. Discutiremos, a seguir, um tema que se mostrou recorrente nos dados: a motivação.

⁶ Docente de Tecnologia Educacional da San Diego State University (SDSU).

Motivação

Os estudos sobre a motivação na aprendizagem de língua adicional têm origem nos trabalhos de um grupo de pesquisadores canadenses liderados por Robert Gardner. Eles chamaram a atenção para um importante processo de ensino/aprendizagem em língua adicional, ao proporem uma distinção entre motivação com orientação integrativa, que seria aquela advinda do desejo de se integrar à comunidade da língua a ser aprendida, e a motivação com orientação instrumental, que teria em sua base motivos práticos, por exemplo, para conseguir uma promoção no trabalho.

A teoria da autodeterminação de Brown (1994) sugere que ambientes tradicionais escolares privilegiam prêmios (motivos extrínsecos), ao invés de estimularem a criatividade e a satisfação dos desejos pelo conhecimento e a exploração (motivos intrínsecos). Implícita neste pensamento, está a noção de que é desejável o estímulo ao desenvolvimento da motivação intrínseca do aluno como forma de tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa para ele. Além do incentivo ao desenvolvimento da motivação intrínseca, a teoria da autodeterminação defende o estímulo à autonomia do aluno para aumentar sua motivação (DÖRNYEI, 1998).

Apresentada a base teórica da pesquisa, detalhamos, a seguir, o contexto em que a oficina foi ministrada e como os dados foram coletados.

Contexto de pesquisa e procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada no curso de Letras Licenciatura na Universidade Federal de Alagoas, durante o segundo semestre de 2011. A escolha das turmas⁷ se deu através de oficinas sobre WQ ofertadas pelos pesquisadores a convite dos professores das seguintes disciplinas eletivas: Novas Tecnologias e Ensino de Língua Espanhola (NTELE), Novas Tecnologias e Ensino de Língua Inglesa (NTELI). A turma NTELE era do período noturno, com a participação de 12 alunos; a turma NTELI era do período vespertino e possuía 16 alunos.

Inseridos nesse contexto, o primeiro instrumento utilizado para a coleta dos dados foi o questionário da oficina, que continha perguntas subjetivas relacionadas ao dia a dia dos alunos no uso da internet. Consideramos isso necessário pelo fato de que o manuseio de uma WQ requer conhecimentos prévios de ferramentas da web, além de uma série de recursos. Na primeira tentativa para interpretar os dados, reunimos os questionários das oficinas (16 dos

⁷ É importante salientar que a pesquisa foi realizada nas duas turmas, NTELI e NTELE, mas, pelo escopo deste artigo, optamos dar ênfase à turma de língua inglesa.

tripulantes de inglês e 12 dos tripulantes de espanhol). Foi nesse momento que definimos a nomenclatura das turmas. Dividimo-las em NTELI – para os de inglês – e NTELE – para os de espanhol. Montamos os questionários em uma única folha, um abaixo do outro, para ter um panorama geral dos possíveis pontos em comum ou em contraste. A princípio, essa arrumação dos questionários revelou alguns pontos da relação dos tripulantes com a internet. Observamos que o espaço virtual utilizado por eles tem como foco o entretenimento. Ao serem questionados sobre o que faziam quando estavam navegando na internet, os participantes destacaram as redes sociais (*Orkut, Facebook, Twitter, msn*), os blogs e vídeos relacionados ou não com a língua estrangeira que cursavam. Alguns tripulantes de língua inglesa tinham os jogos eletrônicos como o centro de acesso à internet. E o último caso, que foi mínimo nas respostas, pela necessidade ou solicitação de alguma atividade acadêmica, é que todos acessavam para realizarem pesquisa.

Essa primeira tentativa de interpretação dos dados ainda não nos levou às questões norteadoras. Então, em uma segunda tentativa, além dos questionários da oficina, os alunos escreveram relatos sobre a WQ. Dos alunos de inglês, 14 resolvem WQs em inglês, mas escolhemos dois que participam da WQ denominada *A London Tour*, e em seguida fazem seus relatos escritos sobre ela. No presente artigo, porém, destacamos apenas duas tripulantes da turma de língua inglesa.

Assim como nos questionários, nos relatos buscamos os pontos em comum e em contraste entre o que informaram os alunos de ambas as turmas, e notamos que havia mais pontos em comum, como a questão da motivação e as temáticas para as WQs. A cada relato, os tripulantes demonstraram características próprias com relação ao que afirmaram. Foi seguindo essas características que nossas interpretações se iniciaram efetivamente, relacionando às direções interpretativas da PN, mencionadas pelos autores Clandinin e Connelly (2011). Para os autores, o conjunto de termos, como pessoal e social (interação), passado, presente e futuro (continuidade) e lugar (situação), cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, levando ao que eles designam como as quatro direções de qualquer investigação, sendo a primeira delas a introspectiva, que diz respeito às condições internas (sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais) e a segunda a extrospectiva, que seria o oposto de introspecção, refere-se ao meio, em como é o olhar do sujeito sobre como o outro o vê, em outras palavras, o eu interior no social. A terceira direção é a retrospectiva, em que há um olhar para o passado. E a quarta direção é a prospectiva, uma projeção do futuro. Veremos a seguir como se deram as interpretações, seguindo essas direções interpretativas.

Interpretação dos dados

Observamos nos relatos de *Maria* e *Bruna* uma preocupação com o tema das WQs. Dentre as opções sugeridas pelo professor da disciplina, a escolha dos tripulantes pela WQ que responderiam como atividade se relacionava com assuntos com que mais tinham afinidade ou que lhes despertavam algum interesse. Um segundo ponto recorrente nos relatórios é a questão da motivação. Se o tema da WQ não atende ao interesse do aluno, logo ele não terá motivação para continuar a responder determinada WQ. Diante desses aspectos observados, trazemos aqui os tripulantes focais da turma NTELI e suas experiências com essa ferramenta. Descrevemos, a partir de então, como interpretamos os relatos das tripulantes *Maria* e *Bruna*.

Maria: a tripulante imaginativa

Maria é a tripulante que deixa muito clara sua opinião acerca da WQ. Ela inicia seu relatório fazendo um breve histórico sobre a ferramenta, definindo-a e descrevendo seu aspecto estrutural. Para sua análise, escolheu a WQ que tem por título *A London Tour*⁸, justificando que a escolha é resultado do contato que teve com esta WQ durante a oficina e por ser um tema do seu interesse. O adjetivo que utilizamos para descrever Maria, *a tripulante imaginativa*, se baseia no que ela escreveu ao longo de suas análises que mais nos chamou a atenção: “Imaginar talvez tenha sido a melhor parte de toda a webquest. A possibilidade de viajar e conhecer outro local sem sair do lugar é fantástica”.

Acreditamos que essa sensação de Maria ilustra o que Clandinin e Connelly (1994) afirmam sobre a noção de interação de Dewey, relacionada pelos dois primeiros autores entre as quatro direções de qualquer investigação. A primeira direção é o que eles nomeiam *introspectivo*, que diz respeito às condições internas de um indivíduo. Para a tripulante, o desafio de resolver a WQ foi além de suas expectativas, pois seus sentimentos vieram à tona, como o da “possibilidade de viajar sem sair do lugar”. E pensamos: “Por que não instigar em nossos alunos algo tão simples como a imaginação?” É nesses momentos que damos “voz” a eles. Que deixamos de assumir o papel central na relação professor/aluno. Isso faz recordar as bem ditas palavras de Alves (2000, p. 67) “O corpo é a Palavra que se fez carne: um ser leve que voa por espaços distantes, por vezes mundos que não existem, pelo poder do pensamento. Pensar é voar. Voar com o pensamento é sonhar”. Alves afirma que é nisso que a psicanálise acredita. Nós também. Ainda assim, Maria menciona acerca da temática da WQ:

⁸ Link da WebQuest respondida e analisada pela aluna Maria:
<http://www.zunal.com/webquest.php?w=7657>.

Escolher um tema que seja interessante para os estudantes e que, ao mesmo tempo, contemple o assunto a ser trabalhado em sala de aula pode ser uma tarefa um tanto árdua. O tema a ser escolhido deve ser de interesse dos estudantes, deixando a exploração da gramática em segundo plano, não o contrário. É comum vermos atividades que são elaboradas com o intuito de explicação e aplicação de regras e estruturas gramaticais, o que acaba por empobrecer a discussão do tema escolhido.

Da mesma forma que Maria trata a questão de temas, que eles são relevantes para despertar o interesse do aluno, o letramento crítico pode ser uma proposta inovadora para aulas de línguas adicionais, pois, segundo Cervetti et al. (2001), o Letramento Crítico entende a construção de sentido como processo, e significados são construídos durante a leitura levando em conta o contexto social, histórico e as relações de poder existentes. Diferente da visão tradicional de leitura, os significados não estão no texto, e nosso objetivo não é extrair o único significado do texto. Pelo contrário, o significado é construído porque é um processo de conhecer o mundo e poder transformá-lo.

Voltando ao texto de *Maria*, outras direções que vemos tomar seu relato é para o que Clandinin e Connelly (1994) chamam de *retrospectivo* e *prospectivo*, se referindo à temporalidade. Primeiramente, ela faz uma projeção do futuro, seria a prospecção, sobre aquilo que poderia ser um problema para os estudantes de línguas no uso de WQs.

[...] uma das dificuldades a serem enfrentadas no uso de webquests é a possível resistência por parte dos estudantes, pois a webquest pode ser vista como uma extensão da sala de aula, levando o estudante a pensar que ele está fazendo mais uma tarefa de casa.

Acreditamos que é preciso deixar o aluno enfrentar tal situação. Fazê-lo descobrir por si mesmo que a WQ pode ser uma possibilidade de descobrir novas coisas, novas habilidades, pois, ao contrário, será de fato “mais uma tarefa de casa”. *Maria* demonstra em seu relato um movimento contínuo no que diz respeito à questão dos temas para a WQ quando afirma:

Se a webquest é uma ferramenta utilizada para que os estudantes continuem seus estudos num ambiente diferente do de sala de aula, creio que a webquest a ser aplicada deve conter essa ideia. Ela deve não tratar apenas de assuntos diretamente relacionados à sala de aula, mas deve abordar assuntos que façam parte da vida dos estudantes fora do ambiente convencional de estudo [...]. Quando o assunto dado não é conectado à realidade que vivemos e aos nossos interesses, você pode estar no 6º ano do ensino fundamental ou no 3º ano da faculdade, ele não será absorvido nem aproveitado.

Conforme ela afirma no trecho acima, de fato a WQ deve conter mesmo essa ideia de que os estudantes farão coisas diferentes do que já fazem no ambiente escolar. O diferencial está em pensar na WQ com assuntos que façam parte da realidade dos nossos alunos. É

mostrar o novo, aproximando daquilo que já é bem conhecido deles. A língua adicional e a ferramenta WQ podem ser fortes aliados na busca pela melhoria da qualidade de nossas aulas. Conheçamos nossa próxima tripulante: Bruna, a desmotivada.

Bruna: a tripulante desmotivada

Bruna realizou seu relato escrito em conjunto com outra tripulante, Camila. A escolha delas foi pela WQ *A London Tour*. Elas afirmaram que o primeiro fator que lhes chamou a atenção foi “a organização das tarefas”, e que isso já é por si só um fator positivo, visto que os alunos fariam a WQ fora do ambiente escolar, sem o professor presente, mas essa organização das tarefas os ajudaria a não se sentirem perdidos enquanto estivessem realizando a atividade, e assim alcançarem o objetivo proposto pelo professor.

O que mais nos instigou em todo o relato é que elas mencionam que a WQ é uma atividade motivadora, principalmente na parte da introdução:

Na primeira seção (Title), são expostos os objetivos a serem alcançados com a webquest [...] os alunos saberem qual o objetivo que pretende ser alcançado com a atividade auxilia em manter os alunos motivados a prosseguir com a tarefa [...] Claro, esse é um fator que irá variar de aluno para aluno.

É neste ponto da motivação que queremos focar, mas antes vale fazer a ressalva de que alguns relatos escritos da turma NTELI tiveram interferências do professor da disciplina. Ele marcava alguns trechos do relato e fazia questionamentos. E na parte do relato delas ele marcou exatamente quando afirmam: “em manter os alunos motivados”. Então, ele pergunta: “Conte-me sobre vocês. Ficaram motivadas?” E aí, a nossa surpresa; apenas Bruna deu a resposta ao professor: “Falando por mim, eu não me senti muito motivada para fazer a webquest.” Ficamos a refletir sobre o porquê de Bruna afirmar que toda a organização daquela WQ parecia estar de uma forma que atrairia a atenção dos alunos, os motivaria, mas não a motivou. Porém, a resposta para nossa inquietação viria algumas linhas depois, no comentário da estudante, quando observamos duas das quatro direções interpretativas da PN: Retrospectivo e Introspectivo.

Por retrospectivo entende-se que há uma referência à temporalidade. Conforme afirmam Clandinin e Connelly (2011), percebemos que Bruna fez uma volta ao passado, retomando uma situação vivida, expressando sentimento de satisfação em relação a uma determinada atividade de que participou na graduação, reconhecendo a motivação naquela circunstância. Identificamos a segunda direção interpretativa: introspectivo. Vejamos o trecho do relato que abarca as duas direções citadas.

Eu lembro que quando eu estudei Intro1 com a professora Helena⁹ ela fez algumas atividades parecidas. Na época eu até fiz animada, por conta das discussões que vinham posteriormente em sala. Penso que se a atividade pedir apenas um resultado final a ser entregue, ela motiva menos. Quando o aluno sabe que terá que participar da discussão em sala ele se sente mais motivado a fazer isso porque não quer ficar totalmente por fora do que está acontecendo na aula. Pelo menos é assim comigo.

Bruna relembra que sua professora da graduação da disciplina Introdução à Língua Inglesa 1 fez uma atividade com características semelhantes às que observou na WQ em que teve participação. Para ela, o interessante estava nas discussões promovidas pela docente, e isso gerava nela a motivação para resolver a atividade. Se fosse uma tarefa que tivesse como objetivo apenas obter uma nota para ser promovida na disciplina, não haveria motivação. Entendemos que a questão da motivação é um fator muito subjetivo, e que cada indivíduo busca algo de acordo com suas necessidades. Porém, isso se torna mais complexo quando entramos em um contexto como o desta pesquisa. Várias foram as motivações que levaram os tripulantes a escolherem o curso de Letras e a língua inglesa para sua formação. De acordo com Vygotsky (1993), o professor é quem direciona a construção da motivação, e é a força motriz que fará os alunos buscarem sempre mais o conhecimento.

A construção da motivação é um dos pilares para um bom clima da sala de aula. O professor tem que conhecer como o aluno aprende e usar de estratégias de ensino que lhe dê a sensação de estar conquistando algo importante no ato simples de cumprir tarefas que estão de acordo com a sua zona proximal de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1993, p. 102).

A motivação, no caso pela língua inglesa, deve ser estimulada nos alunos, e por eles assimilada de maneira eficaz, para que sejam inclusos socialmente e estejam aptos para atuar na competitiva sociedade globalizada.

Bem no início de seu relato, Bruna respondeu ao professor da disciplina NTELI: “Falando por mim, eu não me senti muito motivada para fazer a webquest”. Esta declaração culminou em nossa escolha para o adjetivo usado para ela: “Bruna, a tripulante desmotivada”. Refletimos, então: como motivar através da WQ?

Ajustando as velas para chegar ao destino: letramento crítico em A London Tour

No Processo de *A London Tour*, os alunos têm que seguir “as instruções” para a organização do trabalho e da viagem. Então, pensamos em uma proposta interessante a ser

⁹ Helena é o nome fictício que usamos para referir a professora da disciplina Introdução à Língua Inglesa 1, da graduação de Letras da UFAL, citada pela tripulante Bruna.

inserida nesta parte da WQ. Ao invés de seguir “instruções”, o aluno se guiaria por questionamentos. Por exemplo:

- a) Avalie os links apresentados na parte dos *Recursos*.
- b) Como os links podem ajudá-lo ao longo do *Processo*?
- c) De que forma esta atividade desafia o seu pensamento?
- d) É possível tirar proveito dessa atividade para promover mobilidade na sua vida? Se não, por quê?

Acreditamos que, dessa forma, estaríamos validando a pesquisa dos alunos. Caberia ao professor negociar com os alunos a melhor forma para responder aos questionamentos, a depender do nível da turma em relação à língua adicional. Se as respostas seriam em inglês ou em português, com o acompanhamento do professor. Entendemos que esse pode ser um grande passo em direção a uma WQ baseada no letramento crítico; questionando aquilo que é proposto, nossos alunos poderão reconhecer que os textos que nos rodeiam no cotidiano, seja qual for o gênero discursivo, podem ter diferentes leituras e interpretações. E essa é a riqueza de se trabalhar com o letramento crítico, porque temos a oportunidade de dar voz aos alunos, despertando o seu senso crítico e valorizando a construção social dos significados, com objetivos definidos baseados no interesse do escritor. Textos nunca são neutros.

Ancorando o barco provisoriamente: algumas considerações

Ao longo de nossas interpretações, observamos que a WQ se mostrou uma novidade como ferramenta na *web* para os tripulantes de NTELI e que a questão do tema da WQ pareceu ser um ponto relevante para que os objetivos fossem alcançados, conforme observado nos relatos dos participantes. Acompanhando esse ponto, notamos que a motivação parece ter uma relação estreita com a temática abordada na WQ, ou seja, o tema poderia influenciar na motivação dos alunos para resolver ou não a WQ.

Acreditamos na contribuição da WQ *A London Tour* no que se refere ao aspecto linguístico para os tripulantes de língua inglesa. Os itens avaliados nesta WQ, na parte da Avaliação, valorizam as habilidades de escrita e pronúncia dos tripulantes. E se há motivação pelo tema estudado, pensamos que pode haver uma chance de aprendizagem maior e com mais qualidade.

A partir daqui, vemos que *A London Tour* pode oferecer um algo mais no que diz respeito à formação crítica desses alunos. Por isso, sentimos a necessidade de usar essas WQs com enfoque no LC. A proposta foi lançada, mas é preciso que através de novas pesquisas se alcancem resultados satisfatórios. Concordamos que experimentar a WQ, fundamentada no

LC, pode ser o começo de grandes desafios. Pensar em temas que despertem o senso crítico de nossos alunos de línguas adicionais em uma sociedade que constantemente se constrói pelas (novas) tecnologias.

Queremos dizer ainda a você, passageiro, que o barco está ancorado, mas nada impede que possamos anunciar que o barco seguirá viagem, em breve, rumo a novos mares do conhecimento, e você é convidado a ser um passageiro especial nessa viagem.

Referências

ABAR, C. A. A. P.; BARBOSA, L. M. *WebQuest: um desafio para o professor!* São Paulo: Avercamp, 2008.

ALFORD, J. Learning language and critical literacy: adolescent ESL students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 45, n. 3, p. 238-242, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Maneiras de Compreender Linguística Aplicada. *Revista Letras*, n. 2, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, p. 7-14, 1991.

ALMEIDA, J. *A leitura do mundo por meio dos sentidos: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual*. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. p. 37.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP; TOMITCH (Org.). *Aspectos da Linguística Aplicada*. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em:
<http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 10 dez. 2012.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DIAS, N. A. A. *Histórias de Formação de professores de língua estrangeira em contexto de Tandem*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*. Cambridge, v. 31, p. 117-135, 1998.

IFA, S. *A Formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. Tese de Doutorado inédita. PUC-SP, 2006.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: _____. (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

MATTOS, A. M. A; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica, 2006.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

MORÁN, J. M. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Como utilizar a Internet na Educação. Disponível em:

<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

SÁNCHEZ, A. T. *WebQuest: Aproximación práctica al uso de internet en el aula*. Sevilla, España: Eduforma, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 102.

WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J. F. B. *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1984.