

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

CLÁUDIA CRISTINA CÓLINS PEREIRA

ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA
por meio da metodologia
WEBQUEST:

Um estudo com alunos do Ensino Médio
do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo

São Luís
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

CLÁUDIA CRISTINA CÓLINS PEREIRA

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA *WEBQUEST*: um
estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo

São Luís
2020

CLÁUDIA CRISTINA CÓLINS PEREIRA

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA *WEBQUEST*: um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na área de concentração: Ensino na Educação Básica e linha de pesquisa: Ensino de Língua Inglesa, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha

São Luís
2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

CÓLINS PEREIRA, CLÁUDIA CRISTINA.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA
WEBQUEST: : um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA/
Campus São Luís-Monte Castelo / CLÁUDIA CRISTINA CÓLINS
PEREIRA. - 2020.

187 f.

Orientador(a): Marize Barros Rocha Aranha.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Abordagem Baseada em Tarefas. 2. Abordagens de
ensino e aprendizagem. 3. Ensino de Língua Inglesa. 4.
Metodologia WebQuest. I. Barros Rocha Aranha, Marize. II.
Título.

CLÁUDIA CRISTINA CÓLINS PEREIRA

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA *WEBQUEST*: um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na área de concentração: Ensino na Educação Básica e linha de pesquisa: Ensino de Língua Inglesa, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Marize Barros Rocha Aranha (Orientadora)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PPGEEB/UFMA)

Prof. João Batista Bottentuit Júnior
Doutor em Ciências da Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Vilma de Fátima Diniz de Souza
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/IFMA)

A Deus, fonte inesgotável de luz, bondade,
misericórdia, paz e amor

A minha família, eterno porto seguro e
refrigério de paz

A todas as instituições de ensino, espaços
de fomento de conhecimento e
possibilidade de transformação

A todos os professores que lutam por dias
melhores para a Educação

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me amparado, guiado, carregado e acalentado durante todo o meu percurso até aqui, sendo tão misericordioso em me inspirar na busca de minha evolução pessoal, moral, espiritual, acadêmica e profissional. Gratidão eterna a Ele por ser fonte inesgotável de amor, misericórdia, compaixão, paz, força e luz!

Aos meus amados pais, Henrique de Araújo Pereira e Maria do Livramento Cólins Pereira, que são meu alicerce, faróis de minha história e porto seguro sempre, cujos valores e princípios me nortearam até este momento. Dispensando a meu pai um agradecimento duplo, pois aprendi a ver o idioma inglês de outra forma, no momento em que meu *daddy* não desistiu de mim quando repeti o nível B1, do curso de inglês; ele passou todo o mês das férias ao meu lado revendo o livro. Ali foi o divisor de águas em minha vida sobre aprender e amar inglês, pois mais tarde tornou-se minha estimada ferramenta profissional. Ao meu grande guerreiro, minha infindável gratidão!

As minhas amadas filhas, Raquel Cólins Andrade e Yasmin Cólins Pereira Pontes, e meu filho de pelos, Caramelo, pelo apoio, amor, paciência, e por serem também minha grande motivação na busca de evolução como ser humano, como mãe, como amiga, além de serem os vetores para eu experimentar todos os dias o amor pelo amor. Agradeço à Yasmin também pelas transcrições das entrevistas.

A Ivan Lima Verde Júnior, por sua generosidade, companheirismo, apoio e incentivo durante toda essa trajetória e, principalmente, nos momentos mais difíceis.

A Branquinha, nossa anjinha, pelo carinho, cuidado, preocupação e zelo por mim, minha família, nosso Caramelinho, nosso lar. Minha gratidão.

As minhas amadas irmãs, Heliane Cólins Pereira Souza e Giselle Cólins Pereira Dias, meus cunhados, meus/minhas sobrinhos/as, meu irmão Fábio Henrique Cólins Pereira e sobrinho, por fazerem parte de minha história e me apoiarem sempre que precisei.

A Yáskara Fernanda Matos de Castro, minha prima e irmã de alma, por me apoiar, escutar e incentivar nos dias difíceis, e ser meu bálsamo de luz e puro amor.

A Maria Goretti Pereira Abreu, minha tia e segunda mãe, por demonstrar sempre, mesmo sem falar uma palavra, um imenso amor, zelo e carinho por mim. Como sou feliz em tê-la em minha vida!

Ao Coordenador do PPGEED, Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, pelo apoio e incentivo, principalmente quando mais precisei. Eu o admiro muito.

A Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha, pela orientação durante esse desafio com revisões e assertivas sugestões, além de seu apoio e carinho nessa gratificante imersão acadêmica, e ao Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD), sob sua coordenação, pelos momentos de aprendizado. A alegria e a reverência a Deus são suas marcas e referenciais de vida, que admiro.

Ao Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior, por seu incentivo, generosidade em contribuir com sua *expertise* ímpar e ampla acerca da temática Tecnologias Digitais em Educação. Identifiquei-me com seu perfil profissional, pois ele vive a docência com tanta entrega, que não só ministra aulas memoráveis, mas se permite escutar seus alunos sem pressa; poucos agem assim com o olhar humanizado pelo outro. Prof. João é inspirador e cativante!

A Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante, pela grata colaboração técnica na fase de qualificação desta pesquisa, bem como pela competente professora que é.

A todos os professores do PPGEEB, por suas contribuições nessa busca por conhecimento. Agradeço, em particular, à Profa. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva, por sua cooperação na fase de pré-qualificação, bem como às Profa. Dra. Maria Vanja Fernandes e Profa. Dra. Delcineide Segadilha; minha gratidão pela compreensão e palavras de força nos dias difíceis durante a caminhada dessa jornada acadêmica.

Aos meus colegas da 3ª turma do Mestrado Profissional do PPGEEB pela disposição em debater e aprofundar assuntos pertinentes à área da Educação, em especial, a Rakell Ainy Freitas Luz, Yuri Barros da Silva, Carlos Bruno de Oliveira, Érica Patrícia de Araújo e David Dias pela amizade construída e belos momentos de apoio, e de construção do conhecimento.

Um agradecimento e reconhecimento especial a Thalyana Dantas e Otainan Matos pela generosidade e solidariedade em contribuir com opiniões na fase final da pesquisa. São pessoas de luz e reiteraram a certeza que tenho que Deus se faz presente por meio de anjinhos que Ele coloca em nossas vidas.

Ao IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo, aos professores do Departamento Acadêmico de Letras (DAL), a chefe do DAL, Profa. Ma. Simone Maranhão Costa, ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Línguas Estrangeiras (GEPL), na pessoa da Profa. Dra. Vilma de Souza, à professora Alice de Araújo pela colaboração, e ao corpo discente do *Campus* em foco, em particular, à turma

pesquisada, de *Design de Móveis/2019*, pelo apoio, disponibilidade e interesse em colaborar com essa pesquisa, que também visou contribuir para a inovação das práticas docentes e pedagógicas no referido *Campus*.

Ao chefe do Departamento Acadêmico de Desenho, do curso de *Design de Móveis*, Prof. Me. Washington Luís França Santos, pelo seu profissionalismo e espírito de equipe.

A todos os meus amados alunos, que conheci ao longo desses trinta e um anos de docência, por serem minha preciosa fonte de inspiração, de motivação e de renovação pessoal, espiritual e profissional, seja quando estudo, me capacito e procuro melhorar meu trabalho, seja quando fazem eu me sentir a pessoa mais feliz em sala de aula e, atualmente, por meio remoto, mesmo nos dias mais desafiadores.

Aos meus queridos amigos da vida e de profissão, Prof. Dr. Augusto Ângelo Araújo, Profa. Ma. Nadja Bessa dos Santos, Profa. Ma. Cláudia Maria Paixão Mattos, Profa. Ma. Ádilla Nascimento, e aos amigos queridos, Valéria Alves da Silva, Lourilene Amaral, Cláudia Tereza Dantas, Jonathan Romário e Keyse Rodrigo Silva, cada um a seu jeito, conhecimento e tempo, pelo apoio, incentivo e sugestões durante essa inesquecível viagem pelo conhecimento e confirmação de que Deus age o tempo todo e por meio dos amigos.

A minha amiga e Profa. Ma. Odlá Cristiane Patriota Albuquerque, dispenso um agradecimento especial, por estar ao meu lado no início e ao longo dessa pesquisa, com suas sábias ponderações e força espiritual, principalmente, no momento em que me vi como em um deserto de criação textual; sua motivação me inspirou e energizou para que eu prosseguisse.

Ao curso de idiomas Yázigi/SLZ, nas pessoas de Horocídio Marques (nosso Mestre Cidinho), Lou Marques e Patrícia Brant, por terem acreditado em mim, por terem me dado a oportunidade de aprender tanto, por demonstrarem não só com palavras, mas com ações, que é possível a gente trabalhar feliz e motivado, pois essa escola transpira amor. Em meu coração serei sempre uma apaixonada *Yteacher*.

*I can do all things
through Christ
who strengthens me
Phil 4:13*

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre o ensino de Língua Inglesa (LI) por meio do uso de metodologias ativas e abordagens comunicativas contemporâneas de ensino e aprendizagem voltadas ao ensino de LI. O objetivo principal foi investigar a aquisição da LI advinda dos resultados da aplicação da metodologia *WebQuest* (MWQ) associada às abordagens comunicativas contemporâneas de ensino e aprendizagem - Abordagem Comunicativa (AC) e Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT) e, a partir desses resultados, elaborar um Caderno de Orientações Didáticas para professores de ILE. Neste estudo, a ABT foi identificada pela sigla em inglês TBL. A TBL foi utilizada de forma adaptada para alunos iniciantes no ensino de LI e, de acordo com as proposições de Jane Willis. A pesquisa foi realizada em uma turma do primeiro ano do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, do IFMA / Campus São Luís - Monte Castelo. Os participantes da pesquisa foram vinte e cinco alunos do primeiro ano e a professora da turma da referida escola pública. Os principais aportes teóricos foram os trabalhos de Dodge (1995; 1997; 2001; 2002), Willis (1996), Nunan (1998), Brown (2001), Harmer (2007), bem como as contribuições de Leffa (1999; 2016), Almeida Filho (2001; 2007; 2011), Paiva (2001; 2015; 2016), André (2005), Moita Lopes (2006), Bottentuit Júnior (2009; 2010; 2012), Aranha (2015), e documentos oficiais, entre os quais: LDB (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2019). Esta pesquisa pautou-se, metodologicamente, na abordagem qualitativa, com procedimento de método voltado ao estudo de caso, do tipo instrumental. Na fase inicial da pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, observação (não participante e participante), questionário misto com os alunos e entrevista semiestruturada com a professora; na fase final foi realizada uma entrevista por Grupo Focal com os alunos, bem como uma entrevista com a professora. Para análise e interpretação dos dados, utilizamos as respostas dos alunos obtidas por meio do questionário e das entrevistas realizadas com a professora. Após os procedimentos teórico-metodológicos desenvolvidos no estudo, elaboramos o produto da pesquisa, que foi um Caderno de Orientações Didáticas, intitulado: *Uma aventura linguística na Web!*. Como resultado final da pesquisa, constatamos que os alunos, apesar das dificuldades linguísticas, conseguiram responder às perguntas que lhes foram feitas em LI, se integraram à execução das tarefas propostas, pesquisaram os *links* disponibilizados na *WebQuest* (WQ), apresentando bons resultados, tanto orais quanto escritos, além do produto da *WebQuest* - um *folder* bilíngue, que produziram a partir das abordagens trabalhadas. No que se refere à professora da turma, observamos que ela manifestou interesse em seguir a condução de sua prática docente com a integração de outras metodologias ativas de ensino, entre as quais a MWQ em LI.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Abordagem Baseada em Tarefas. Abordagens de ensino e aprendizagem. Metodologia *WebQuest*.

ABSTRACT

This research deals with the teaching of the English Language (EL) through the use of active methodologies and contemporary communicative approaches to teaching and learning aimed at teaching the EL. The main objective was to investigate the acquisition of the EL arising from the results of applying the WebQuest Methodology (WQM) associated with contemporary communicative approaches to teaching and learning, such as the Communicative Approach (CA) and the Task-Based Learning (TBL), and from these results, prepare a Pedagogical Guidance Book for English as a Foreign Language (EFL) teachers. In this study, the acronym ABT (Aprendizagem Baseada em Tarefas in the Portuguese language) was identified by the English acronym TBL. The TBL was used in an adapted way for students beginning in the teaching of the EL, and also according to the propositions of Jane Willis. The research was carried out in a class of the first year of technical education integrated to high school from IFMA / Campus São Luís - Monte Castelo. The research participants were twenty-five first-year students and the teacher of the class at that public school. The main theoretical contributions were the works of Dodge (1995; 1997; 2001; 2002), Willis (1996), Nunan (1998), Brown (2001), Harmer (2007), and also the contributions of Leffa (1999; 2016), Almeida Filho (2001; 2007; 2011), Paiva (2001; 2015; 2016), André (2005), Moita Lopes (2006), Bottentuit Júnior (2009; 2010; 2012), Aranha (2015), and official documents including: LDB (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 1998) and BNCC (BRASIL, 2019). This research was methodologically guided in the qualitative approach, with a method procedure aimed at the instrumental case study approach. In the initial phase of the research, it was used data collection instruments, such as non-participant and participant observations, mixed questionnaire with students, and semi-structured interview with the teacher; in the final phase, interviews were carried out by the Focus Group with the students, and also a final interview with the teacher. For data analysis and interpretation, it was used the students' responses obtained through the questionnaire, and the interviews conducted with the teacher. After the theoretical and methodological procedures developed in this study, we elaborated the product research, which was a Pedagogical Guidance Book, entitled - A linguistic adventure on the Web!. As a final result of the research, we verified that the students, despite the linguistic difficulties, were able to answer the questions asked in the EL, were integrated with the execution of the proposed tasks, and also researched the available links on the WebQuest, presenting good results, both oral and written ones, besides of the product of the WebQuest, which was a bilingual folder, they produced from the applied approaches. With regard to the class teacher, we observed that she expressed an interest in following the conduct of her teaching practice with the integration of other active teaching methodologies, including the WQM in EL.

Keywords: English language teaching. Task-Based Learning. Teaching and Learning approaches. *WebQuest* methodology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL	-	Abordagem Audiolingual
ABT	-	Aprendizagem Baseada em Tarefas
AC	-	Abordagem Comunicativa
ANF	-	Abordagem Nocial-Funcional
AOS	-	Abordagem Oral ou Situacional
AGEUFMA	-	Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	-	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CA	-	<i>Communicative Approach</i>
DAE	-	Departamento de Assuntos Estudantis
DAL	-	Departamento Acadêmico de Letras
DCN		Diretrizes Curriculares Nacionais
DDE	-	Departamento Acadêmico de Desenho
EBTT	-	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EF	-	Ensino Fundamental
EFL	-	<i>English as a Foreign Language</i>
EL	-	<i>English Language</i>
EM	-	Ensino Médio
ETFM	-	Escola Técnica Federal do Maranhão
EUA	-	Estados Unidos da América
FAMA	-	Faculdade Atenas Maranhense
GEPLE	-	Grupo de Estudo e Pesquisa em Línguas Estrangeiras
GruPELD	-	Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discurso
IF	-	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMA	-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFE	-	Inglês para Fins Específicos
ILE	-	Inglês como Língua Estrangeira
LD	-	livro didático

LDBEM	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino Médio
LE	- Língua(s) Estrangeira(s)
LEM	- Línguas Estrangeiras Modernas
LI	- Língua Inglesa
MD	- Método Direto
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MWQ	- Metodologia <i>WebQuest</i>
OCEM	- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PPGEEB	- Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
TBL	- <i>Task-Based Learning</i>
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
WQ	- <i>WebQuest</i>
WQM	- <i>WebQuest Methodology</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Competência Específica nº 7 da BNCC para o EM.....	32
Figura 2	- Componentes do Ciclo de Tarefas da abordagem TBL.....	44
Figura 3	- Processo que ocorre pelo uso das metodologias ativas de ensino	48
Figura 4	- Taxonomia de Bloom conforme o domínio cognitivo.....	53
Figura 5	- Classificação metodológica da pesquisa.....	60
Figura 6	- Tipos de curso e formas de oferta que o IFMA oferece.....	66
Figura 7	- Fachada da Escola Técnica Federal do Maranhão.....	67
Figura 8	- Fachada do IFMA / Campus Monte Castelo.....	67
Figura 9	- Mapa das salas da estrutura administrativa do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo.....	68
Figura 10	- Biblioteca Tebyreçá de Oliveira – IFMA / Campus São Luís Monte Castelo.....	68
Figura 11	- Área de vivência do IFMA/ Campus São Luís Monte Castelo.....	68
Figura 12	- Laboratório número 10 do DDE.....	70
Figura 13	- Após a aplicação da entrevista por Grupo Focal com os representantes das equipes.....	89
Figura 14	- Apresentação da proposta de aplicação da <i>WQ</i> em LI.....	91
Figura 15	- Discussão com os alunos da turma pesquisada sobre o gênero textual <i>folder</i>	94
Figura 16	- Componente <i>Presentation</i> da MWQ aplicada em LI.....	95
Figura 17	- Componente <i>Introduction</i> da MWQ aplicada em LI.....	97
Figura 18	- Exemplo do uso de laboratórios como espaço de trabalho colaborativo.....	98
Figura 19	- Componentes das equipes no início da aventura da MWQ aplicada em LI.....	98
Figura 20	- Componentes das equipes no início da aventura da MWQ aplicada em LI.....	98
Figura 21	- Componente <i>Task</i> da MWQ aplicada em LI.....	100
Figura 22	- Componente <i>Process</i> da MWQ aplicada em LI.....	101
Figura 23	- Componente <i>Process</i> da MWQ aplicada em LI.....	101
Figura 24	- Componente <i>Resources</i> da MWQ aplicada em LI.....	102

Figura 25	-	Componente <i>Resources</i> da MWQ aplicada em LI.....	103
Figura 26	-	Componentes das equipes na fase da execução das tarefas (componentes <i>Process</i> e <i>Resources</i>) da MWQ aplicada em LI.....	103
Figura 27	-	Componentes das equipes na fase da execução das tarefas (componentes <i>Process</i> e <i>Resources</i>) da MWQ aplicada em LI.....	103
Figura 28	-	Componentes das equipes na fase da criação dos <i>folders</i> bilíngues da MWQ aplicada em LI.....	105
Figura 29	-	Componentes das equipes na fase da criação dos <i>folders</i> bilíngues da MWQ aplicada em LI.....	105
Figura 30	-	Componente <i>Evaluation</i> da MWQ aplicada em LI.....	107
Figura 31	-	Componente <i>Evaluation</i> da MWQ aplicada em LI.....	107
Figura 32	-	Componente <i>Evaluation</i> da MWQ aplicada em LI.....	108
Figura 33	-	Componentes das equipes na fase da apresentação dos produtos finais da MWQ aplicada em LI.....	108
Figura 34	-	Componentes das equipes na fase da apresentação dos produtos finais da MWQ aplicada em LI.....	108
Figura 35	-	Componentes das equipes na fase da apresentação dos produtos finais da MWQ aplicada em LI.....	109
Figura 36	-	Componentes das equipes na fase da apresentação dos produtos finais da MWQ aplicada em LI.....	109
Figura 37	-	Reflexões dos alunos e da professora sobre a experiência após as apresentações dos produtos finais pelas equipes.....	109
Figura 38	-	Professora Liza Maria após as apresentações dos produtos finais pelas equipes.....	110
Figura 39	-	Componentes das equipes após a avaliação conjunta sobre a aplicação da MWQ em LI e da <i>farewell party</i>	110
Figura 40	-	Lembrancinhas em agradecimento aos participantes.....	110
Figura 41	-	Componente <i>Conclusion</i> da MWQ aplicada em LI.....	111
Figura 42	-	Componentes <i>Credits</i> e <i>References</i> da MWQ aplicada em LI.....	112
Figura 43	-	Componentes <i>Credits</i> e <i>References</i> da MWQ aplicada em LI.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Componentes de uma <i>WQ</i> e principais características.....	52
Quadro 2	- Informações gerais sobre os alunos da turma pesquisada.....	72
Quadro 3	- Dados sobre o perfil da professora da turma pesquisada.....	72
Quadro 4	- Respostas da professora Liza Maria sobre o tópico metodologia e/ou abordagem de ensino e planejamento didático.....	76
Quadro 5	- Respostas da professora Liza Maria sobre tecnologias digitais na Educação.....	78
Quadro 6	- Respostas da professora Liza Maria sobre as etapas da <i>WQ</i> aplicada que foram executadas pelos participantes das equipes.....	79
Quadro 7	- Respostas da professora Liza Maria sobre a explicação prévia do produto final da <i>WQ</i> em LI – <i>folder</i>	80
Quadro 8	- Respostas dos representantes das equipes sobre os conteúdos e a condução das atividades aplicados em sala de aula.....	82
Quadro 9	- Respostas dos representantes das equipes sobre a utilização de tecnologias digitais em sala de aula.....	83
Quadro 10	- Respostas dos componentes das equipes quanto à aplicação e execução da <i>MWQ</i> em LI.....	84
Quadro 11	- Respostas dos representantes das equipes sobre as etapas das tarefas executadas por meio dos componentes da <i>WQ</i> aplicada em LI.....	86
Quadro 12	- Respostas dos representantes das equipes sobre o interesse em participar de outra atividade pelo uso da <i>MWQ</i> em LI.....	88

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	17
1	CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL.....	25
1.1	O ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil: um breve percurso histórico.....	26
1.2	Os métodos comunicativos para o ensino de línguas: abordagens comunicativas em foco.....	33
1.2.1	A Abordagem Comunicativa.....	38
1.2.2	A Aprendizagem Baseada em Tarefas.....	40
2	A METODOLOGIA <i>WEBQUEST</i>.....	48
2.1	Origem e Conceito da Metodologia <i>WebQuest</i>	49
2.2	Tipos de <i>WebQuest</i>	51
2.3	Estrutura de uma <i>WebQuest</i>	51
2.4	Vantagens e Desvantagens da <i>WebQuest</i>	54
2.5	A Metodologia <i>WebQuest</i> e o Ensino de Língua Inglesa.....	55
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	59
3.1	Enquadramento metodológico e delineamento da pesquisa.....	59
3.1.1	Quanto à natureza.....	60
3.1.2	Quanto aos objetivos.....	61
3.1.3	Quanto à abordagem.....	62
3.1.4	Quanto ao procedimento de método.....	62
3.1.5	Quanto aos instrumentos de coleta de dados.....	63
3.2	Caracterização do local da pesquisa.....	65
3.3	Participantes da Pesquisa.....	70
3.4	Análise e interpretação dos dados da pesquisa.....	73
3.4.1	As observações das aulas.....	73
3.4.2	A percepção da professora.....	76
3.4.3	As percepções dos alunos.....	81
3.5	Descrição do Produto da Pesquisa.....	90
3.5.1	Antes da intervenção.....	95

3.5.2	Durante a intervenção.....	95
3.5.3	Após a intervenção.....	113
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	118
	Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professora).....	127
	Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (aluno - pais e/ou responsáveis).....	128
	Anexo C - Livro Didático <i>Alive High</i> 1 (página do Capítulo 3).....	129
	Anexo D - Livro Didático <i>Alive High</i> 1 (página do Capítulo 4).....	130
	Anexo E - Exemplos de <i>Folders</i> (apresentados para as equipes)...	131
	Apêndice A - Exemplos de <i>Folders</i> (apresentados para as equipes).....	132
	Apêndice B - Roteiro didático-pedagógico para a aplicação da <i>WebQuest</i>.....	133
	Apêndice C - Texto Explicativo sobre o Gênero Textual <i>Folder</i>.....	134
	Apêndice D - Ficha de Observação (observação não participante)	136
	Apêndice E - Ficha de Observação (observação participante).....	137
	Apêndice F - Questionário (alunos).....	138
	Apêndice G - Roteiro de Entrevista Inicial com a Professora.....	141
	Apêndice H - Roteiro de Entrevista Final com a Professora.....	143
	Apêndice I - Roteiro de Entrevista por Grupo Focal (alunos).....	145
	Apêndice J - Produto Educacional da Pesquisa.....	147

INTRODUÇÃO

*The whole purpose of education is to turn mirrors
into windows.
Sydney J. Harris¹*

Em um mundo cada vez mais conectado e com constantes avanços tecnológicos, é inegável a necessidade de se estar atento ao letramento digital², já que as Tecnologias da Informação e Comunicação³ (TIC) e/ou as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação⁴ (TDIC) emergentes, têm modificado a forma como o cidadão se relaciona com o outro e com o mundo, no contexto pessoal, social, educacional, profissional, econômico, político e cultural, transformando esse mundo em uma grande comunidade virtual⁵. (RHEINGOLD, 1993; ALBUQUERQUE, 2017; XAVIER, 2017; BACICH; MORAN, 2018; ALMEIDA, 2019).

No contexto educacional, a integração das TDIC, que terão maior ênfase nesse estudo em relação às TIC, têm sido consideradas e utilizadas como boas ferramentas didáticas, para fins de contribuir para a promoção de uma aprendizagem mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem⁶. Para isso, o professor precisa estar disposto e preparado para inserir o uso das TDIC em sua prática em sala de aula.

¹ “Todo o propósito da educação é transformar espelhos em janelas.” (Sydney J. Harris). (tradução nossa).

² Entre vários conceitos, registra-se o conceito de Xavier (2017, p. 1): “[...] esse novo letramento (o digital) considera a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viver como verdadeiros cidadãos neste novo milênio, cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.”

³[...] sigla que foi utilizada inicialmente no Reino Unido, numa proposta de currículo escolar elaborado no fim dos anos 90. A expressão remete a todo e qualquer tipo de tecnologia que trate informação e auxilie na comunicação, podendo ser na forma de hardware, software, rede ou telemóveis em geral. (ALMEIDA, 2019).

⁴ [...] diferentes dispositivos móveis conectados à internet sem fio, utilizados em diferentes espaços, tempos e contexto, [...] na segunda década do século XXI [...] (BACICH; MORAN, 2018).

⁵ Diz respeito às diversas relações sociais mantidas na Rede [Internet], quando os participantes de um debate o propagam tanto em quantidade quanto em emoções gerando cadeias de inter-relações no ciberespaço. (RHEINGOLD, 1993).

⁶ O processo de ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino-aprendizagem com um todo integrado que destaca o papel do educando. [...] é uma integração dialética entre o instrutivo e o educativo que tem como propósito essencial contribuir para a formação integral da personalidade do aluno. O instrutivo é um processo de formar homens capazes e inteligentes. Entendendo por homem inteligente quando, diante de uma situação problema ele seja capaz [...] de buscar soluções para resolver as situações. [...]O educativo se logra com a formação de valores, sentimentos que identificam o homem como ser social, compreendendo o desenvolvimento de convicções, vontade e [...] afetiva que junto com a cognitiva [...]

O olhar do professor para o universo digital pela utilização das TIC ou TDIC no processo de ensino-aprendizagem, apresenta-se como um bom meio na ação pedagógica pois:

[...] as ferramentas a serem utilizadas em cada aula são escolhidas pelo professor. [...] O papel do professor é vital para que as ferramentas sejam integradas à aula e de forma que os alunos possam aproveitar ao máximo o que será estudado. (ALBUQUERQUE, 2017, p. 93).

Antes, porém, temos que considerar que há professores, principalmente, os pertencentes à chamada *Geração X*⁷, que ora se veem em busca de uma adequação face às mudanças tecnológicas, ora se encontram perdidos e inquietos por querer utilizar adequadamente em suas práticas educativas, as variadas ferramentas tecnológicas aliadas aos seus saberes docentes, singularmente, nesse momento de pandemia, que marcará o ano de 2020 como um ano de profundas mudanças, entre as quais o modo de ensinar, haja vista que o ensino remoto é uma realidade em todo o mundo.

Nesse contexto, o professor, a fim de contemplar em suas práticas de ensino possibilidades que estimulem a aprendizagem de seus alunos, busca entender a cibercultura, cuja definição, segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2017, s.p.) é o “[...] conjunto de aspectos e padrões culturais relacionados com a Internet e a comunicação em redes de computadores” para se integrar ao universo das Gerações Y ou *millennials*⁸, a Geração Z⁹, que também é chamada *Homo Zappiens*¹⁰ e, em sequência, a mais recente - a Geração Alfa (ou *Alpha*)¹¹.

Diante dessa conjuntura e do crescente uso das TDIC na Educação, cremos que se faz necessário que os professores imigrantes digitais¹² apropriem-se

[...] permitem falar de um processo de ensino-aprendizagem que tem por fim a formação multilateral da personalidade do homem. (UNIFAP, 2012).

⁷Os indivíduos da Geração X são hoje aqueles que precisam de maiores opções e flexibilidade, uma vez que não gostam de supervisão, preferindo a liberdade e um local de trabalho que busque resultados, o que também é percebido no âmbito educacional. (ALBUQUERQUE, 2017).

⁸ Os nascidos entre 1980 e 1996 e caracterizados por um maior uso e familiaridade com meios de comunicação e tecnologias digitais. (BORRULL, 2019).

⁹ Composta pelos nascidos a partir de 1995, não conheceram o mundo sem a Internet, não fazem diferença entre a vida online e a offline, usam os telefones celulares (*smartphones*) o tempo todo, e querem tudo para agora, pois possuem uma relação diferente com o tempo. (CERETTA; FROEMMING, 2011 *apud* MUSSIO, 2017).

¹⁰Termo citado por Veen e Vrakking (2009) para nomear uma geração que tem uma relação íntima com a tecnologia e o modo como ambos se relacionam a partir de sua contextualização pela prática e pela experimentação da tecnologia.

¹¹ Formada pelos filhos dos *millennials* [...] será a primeira geração para qual muitos aspectos do mundo analógico parecem bem distantes de sua realidade. (BORRULL, 2019).

¹² São professores que se esforçam para ensinar estudantes que utilizam linguagens completamente novas e que vivem na era digital. (FAVA, 2014 *apud* ALBUQUERQUE, 2017).

desse universo tecnológico, em particular, os professores de Língua Estrangeira, para dialogar de forma dinâmica com a denominada *Web 2.0* (também chamada de *Web Social*), via suas variadas ferramentas digitais, em suas práticas educativas, pois segundo Vandresen (2011, p. 4), “[...] a *Web 2.0* apresenta um grande número de serviços, muitos deles ofertados por sítios que possibilitam altos níveis de interação, compartilhamento, troca de opiniões não possíveis antes dela”.

No que se refere, sobretudo, à Língua Inglesa, objeto de nosso estudo, a *Web 2.0* se mantém como um potencial instrumento de comunicação, principalmente depois do advento do fenômeno da globalização¹³, haja vista ser considerada a língua comercial, digital e socialmente mais utilizada.

Nesse sentido, vale a pena mencionar o pensamento de Crystal (2003), quando registra que o inglês é uma língua global, universal. Para esse linguista e escritor, não basta apenas a quantidade de falantes para que uma língua seja considerada global, mas sobretudo, seu poder, sua hegemonia e seus aspectos econômicos, tecnológicos e culturais. (CRYSTAL, 2003). O referido autor¹⁴ destaca que, principalmente, a partir do século XX:

[...] when new technologies brought new linguistic opportunities, English emerged as a first- rank language in industries which affected all aspects of society – the press, advertising, broadcasting, motion pictures, [...] and communications. At the same time, the world was forging fresh networks of international alliances, and there emerged an unprecedented need for a lingua franca. [...]. English gradually became a leading language of international political, academic, and community meetings. (CRYSTAL, 2003, p. 120-1).

Apesar de não adentrarmos na discussão acerca da hegemonia da língua em estudo, concordamos que seja a língua mais em uso para a comunicação global.

Nesse cenário, o professor de LI tem sua relevância enquanto o profissional que media esse processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, face aos desafios da era da cibercultura¹⁵, o professor que se colocar como partícipe desse universo digital, integrando as variadas TDIC à sua ação didática, terá a oportunidade de proporcionar boas experiências de construção e troca de saberes, além de produção

¹³ [...] Fenômeno ou processo mundial de integração ou partilha de informações, de culturas e de mercados. = MUNDIALIZAÇÃO. (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2020b).

¹⁴ [...] quando as novas tecnologias trouxeram novas oportunidades linguísticas, o inglês emergiu como uma língua de primeira linha nas indústrias, que afetaram todos os aspectos da sociedade - a imprensa, publicidade, radiodifusão, filmes, [...] e comunicações. Ao mesmo tempo, o mundo estava buscando novas redes de alianças internacionais e surge uma necessidade sem precedentes de uma língua franca. [...] O Inglês gradualmente se tornou o principal idioma de reuniões políticas, acadêmicas e comunitárias internacionais. (CRYSTAL, 2003, p. 120-1). (tradução nossa).

¹⁵ Cibercultura foi um termo citado por Pierre Lévy para dizer que o ciberespaço é o ambiente para a virtualização da comunicação. (LÉVY, 2005).

do conhecimento em parceria e com práticas mais significativas para seus alunos “cibernéticos”¹⁶.

Como trataremos de tópicos pertinentes ao universo do ensino de línguas, em particular o de LI, vale esclarecer alguns aspectos relevantes para a compreensão da condução das terminologias utilizadas nesse estudo, a saber: Língua Inglesa (LI), Língua Estrangeira (LE) e Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Referendamos a Língua Inglesa, como a língua-alvo¹⁷ a ser ensinada; Língua Estrangeira¹⁸, quando tratamos de uma língua-alvo trabalhada em um contexto escolar; e Inglês como Língua Estrangeira, quando tratamos sobre o ensino dessa língua de modo sistematizado, que é objeto desse estudo, na esfera da escola, seja pública ou particular. Nessa pesquisa, o foco foi a escola pública.

O lócus escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)/Campus São Luís-Monte Castelo. O IFMA oferece variados cursos de nível básico, técnico, graduação, extensão, ensino a distância e pós-graduação para jovens e adultos, bem como *stricto sensu* e *lato sensu*. (IFMA, 2018a).

Outrossim, cabe-nos explicitar que, no âmbito da escola pública pesquisada, no que se refere aos cursos ofertados, há três formas de cursos técnicos, a seguir: forma integrada¹⁹, forma concomitante²⁰ e forma subsequente²¹. (IFMA, 2015a). Sendo que, desenvolvemos esse estudo em uma turma de ensino técnico integrado ao Ensino Médio, na qual o ensino de LI verte para a nomenclatura ILE.

Vale registrar que, o IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo também se utiliza de técnicas do Inglês para Fins Específicos (IFE), ou seja, quando são integrados os conhecimentos e as terminologias da área técnica escolhida pelo aluno.

¹⁶ Relativo ao ciberespaço ou à Internet. (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2020).

¹⁷ 1. [Linguística] Língua para a qual se quer traduzir um texto ou enunciado=LÍNGUA DE CHEGADA. 2. [Linguística] Língua que um falante pretende aprender ou dominar. (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2020e).

¹⁸ [...] é aquela aprendida no país de origem do estudante. É o caso, por exemplo, dos cursos ministrados em escolas de idiomas, no ensino regular e em universidades. No aprendizado da língua estrangeira, a imersão no idioma é bem menor [...]. O estudante tem contato com a língua somente durante as aulas e pratica conversação com os professores e colegas. (DAMASCENO, 2017).

¹⁹ O aluno cursa o Ensino Médio junto com uma formação profissional no IFMA. (IFMA, 2018b).

²⁰ O estudante faz o curso técnico no IFMA e o Ensino Médio em outra instituição de ensino. (IFMA, 2018b).

²¹ É para aqueles que já concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio e pretendem obter uma formação profissional. (IFMA, 2018b).

Ressaltamos que, nesse estudo, priorizamos trabalhar com o ILE em relação ao IFE devido termos pesquisado uma turma do ensino técnico integrado ao Ensino Médio.

Considerando o ensino de ILE, os idiomas ensinados no referido *Campus* são inglês e espanhol, que são vinculados ao Departamento Acadêmico de Letras (DAL), no qual somos professora, vinculada há pouco mais de doze anos como professora de LI, seja de ILE seja de IFE, apesar de já lecionar esse idioma há pouco mais de trinta anos.

Antes mesmo de nossa graduação, iniciamos o exercício desse amor pela docência em uma escola de idiomas, ainda em 1989, ano em que ingressamos no ensino superior. A partir daquele momento, pudemos fazer constantes correlações entre o que aprendíamos na teoria e executávamos na prática. Acreditamos e nos empenhamos por fazer a diferença na vida de nossos alunos por meio da docência, não apenas lecionando, mas nos integrando, nos permitindo escutá-los quando sentíamos que havia algo diferente no olhar ou no comportamento de algum deles, pois sempre cremos que, respeito e demonstrações de afeto transpõem barreiras.

Nesse período, tivemos a oportunidade de experienciar e praticar o idioma na Inglaterra, assim como participamos de várias capacitações, sempre nos submetendo a testes de proficiência, a fim de nos manter atualizada. Antes, porém, de nos tornar servidora, nos graduamos em Letras, em 1994, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com habilitação em LI. Após nossa graduação, trabalhamos em duas instituições de ensino superior, sendo uma faculdade e outra, uma universidade. Além disso, fomos professora substituta na UFMA por quatro anos ininterruptos. Concomitante à nossa atuação no ensino superior, continuamos sendo professora e coordenadora em três escolas de cursos de idiomas, consecutivamente.

Por fim, iniciamos nossa carreira no ensino público federal, em 2008, primeiramente no IFMA/Campus Alcântara, e depois no IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo. Nosso estímulo sempre foi oferecer um bom trabalho aos nossos alunos e, nesse intuito, submetemo-nos a um seletivo nacional, no qual conquistamos uma vaga no curso de Metodologia em Língua Inglesa, pela Universidade do Texas em Austin, nos Estados Unidos da América (EUA), a fim de nos capacitarmos. Era mais uma chance para manter o aprimoramento, bem como a possibilidade de desenvolver um melhor trabalho com os nossos alunos.

Nesse contexto educacional, **justificamos** a pesquisa a partir da inegável importância que a LI tem no contexto desse mundo (inter)conectado, e nossa

proposta, enquanto professora-pesquisadora, foi analisar a viabilidade do ensino da LI e uso das TDIC e/ou metodologias ativas²² pela aplicação da metodologia *WebQuest* (MWQ) conjuntamente com o livro didático (LD), considerando a implementação de abordagens comunicativas contemporâneas de ensino e aprendizagem para a efetiva prática desse idioma.

Ao refletir sobre de qual (quais) forma (s) poderíamos fazer a diferença em nosso trabalho docente, como nos propusemos desde nossa formação inicial e também continuada, na condição de professora-pesquisadora, com o objeto de estudo – o ensino de Língua Inglesa, instigaram-nos a refletir sobre a dificuldade do professor acessar a cibercultura, utilizar as TDIC e/ou metodologias ativas, e por meio delas ensinar LI às gerações Y, Z e Alfa; o aluno estar o tempo inteiro (inter)conectado, mas muitas vezes não considerar que está agregando uma aprendizagem significativa²³, e o professor desconsiderar isso no processo de ensino-aprendizagem em associação ao livro didático e a abordagens comunicativas contemporâneas para o ensino de LI.

A partir dessas proposições de investigação acima problematizadas, as principais **questões norteadoras** dessa pesquisa foram:

- a) O professor de ILE do ensino técnico de nível médio do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo utiliza as TDIC e/ou metodologias ativas associadas a uma ou mais abordagens comunicativas contemporâneas de ensino e aprendizagem?
- b) Ao utilizar as TDIC e/ou metodologias ativas, o professor de ILE do ensino técnico de nível médio do IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo tem conhecimento e/ou utiliza a metodologia *WebQuest*?
- c) Considerando a sociedade (inter)conectada em que vivemos e a necessidade do uso da LI como o idioma global de comunicação e a língua universal da Internet, podemos afirmar que a aplicação da metodologia *WebQuest* associada ao uso do livro didático e a algumas abordagens comunicativas contemporâneas de ensino e aprendizagem possibilita o processo de ensino-aprendizagem da LI?

²² Consistem na **estruturação das práticas pedagógicas** com a finalidade de tornar **o estudante cognitivamente envolvido** no seu processo de **ensino-aprendizagem**. Dessa forma, o professor deixa de ser o foco da aula, tornando-se um orientador para que os alunos possam participar e interagir efetivamente na construção do conhecimento. (VIÉGAS, 2018). (grifos da autora).

²³ Esse termo é utilizado na Teoria de Aprendizagem, de David Ausubel. (LAKOMY, 2003). No entanto, para esse estudo, traremos conceitos dessa terminologia voltados para as metodologias ativas digitais, nas quais a MWQ se insere.

O **objetivo geral** da pesquisa foi investigar a aquisição da Língua Inglesa advinda dos resultados da aplicação da metodologia *WebQuest* associada a algumas abordagens comunicativas contemporâneas de ensino e aprendizagem, com alunos do Ensino Médio do IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo e, a partir desses resultados, elaborar um Caderno de Orientações Didáticas para professores de ILE.

No que se refere aos **objetivos específicos**, buscamos:

- a) Analisar a(s) abordagem (ns) de ensino de aprendizagem aplicada(s) pelos professores de ILE do ensino técnico de nível médio do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo e averiguar se eles têm conhecimento e/ou utilizam a metodologia *WebQuest*;
- b) Verificar se a aplicação da metodologia *WebQuest* associada a algumas abordagens de ensino e aprendizagem com a utilização de temas/assuntos do livro didático atende as necessidades de aquisição da LI junto aos alunos;
- c) Avaliar as proposições das tarefas ou desafios apresentados na *WebQuest*, (*WQ*) produzida como estratégia motivadora no processo de ensino-aprendizagem de LI;
- d) Elaborar um Caderno de Orientações Didáticas, a ser utilizado pelo professor de ILE, contendo o passo a passo para a aplicação da metodologia *WQ* associada à abordagem Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT), a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de LI.

Iniciamos a estruturação dessa pesquisa pela **Introdução** em tela, que contempla a contextualização do tema abordado, um breve memorial da professora-pesquisadora, a justificativa da pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a problematização, as questões norteadoras da investigação, assim como as demais seções da dissertação por meio de tópicos.

Na **seção 2**, intitulada Contextualizando o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil, expusemos duas seções secundárias, a saber: o ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil: um breve percurso histórico e; os métodos comunicativos para o ensino de línguas: abordagens comunicativas em foco, sendo que, esta última, deu ênfase à Abordagem Comunicativa e à Aprendizagem Baseada em Tarefas.

Para fins de esclarecimento, utilizamos, nesse estudo, as seguintes siglas:

AC para a Abordagem Comunicativa e TBL (*Task-Based Learning*), quando versamos sobre a Aprendizagem Baseada em Tarefas. Optamos por essas terminologias por serem as formas mais usuais em registros acadêmicos. Sinalizamos ainda que, quando da aplicação da pesquisa, integramos a abordagem TBL, de forma adaptada ao ensino de ILE e ao nível de conhecimento linguístico dos alunos pesquisados.

Na **seção 3** tratamos sobre a metodologia *WebQuest* e expusemos cinco seções secundárias, que abordam sobre sua origem e conceito, seus tipos, sua estrutura, suas vantagens e desvantagens, e sobre a metodologia *WebQuest* e o Ensino de Língua Inglesa. Nesta última seção secundária, esclarecemos o motivo para a escolha dessa metodologia orientada de pesquisa no contexto da LI.

Na **seção 4**, nomeada Metodologia da Pesquisa, registramos seis seções secundárias, a seguir: o enquadramento metodológico e delineamento da pesquisa (natureza, objetivos, abordagem, procedimentos técnicos); a caracterização do local de pesquisa; os participantes da pesquisa; a análise e interpretação dos dados de pesquisa; e a descrição do produto da pesquisa, com vistas à elaboração de um Caderno de Orientações Didáticas, intitulado *Uma aventura linguística na Web!*, que pretende contribuir para o ensino de línguas, em particular, o de LI. Ademais, pelo caráter prático do Mestrado Profissional, pode ser adaptado para qualquer disciplina.

Na **seção 5** tratamos sobre as Considerações Finais, na qual expusemos, de forma resumida, o percurso trilhado na investigação face às questões norteadoras correlacionadas aos resultados das análises, com o intuito de trazer resposta(s) ao problema proposto nessa introdução, além de registrar as dificuldades enfrentadas e as possíveis contribuições proporcionadas por esse trabalho de pesquisa.

1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

*Learning is a treasure that will follow
Its owner everywhere.
Chinese proverb²⁴*

Essa seção apresenta duas seções secundárias, uma sobre o ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil: um breve percurso histórico, e a outra sobre os métodos comunicativos para o ensino de línguas: abordagens comunicativas em foco; sendo que essa última possui duas seções terciárias, a saber: A Abordagem Comunicativa e a Aprendizagem Baseada em Tarefas.

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil, particularmente o de LI, vem sofrendo transformações e adaptações ao longo do tempo no que concerne às abordagens de ensino e aprendizagem, às leis e diretrizes governamentais, com vistas a propiciar o processo de ensino-aprendizagem de alunos em um outro idioma, bem como suprir as demandas e anseios de uma sociedade cada vez mais conectada.

Nesse mundo conectado, o ensino de uma LE tem fomentado no ambiente educacional, bem como em pesquisadores da área, a necessidade de se discutir acerca das mudanças nas práticas de ensino. Cremos que, o professor e os demais profissionais da Educação precisam não somente traçar metas, objetivos e seguir métodos e/ou abordagens de ensino e aprendizagem nos quais se sintam preparados para aplicar, mas sobretudo, precisam se “conectar” ao perfil do aluno dessa sociedade em célere transformação. (ALMEIDA FILHO, 2007; LEFFA, 2016).

Para entendermos as práticas pedagógicas hoje utilizadas, pressupomos que o professor saiba o histórico da disciplina que leciona. Nesse sentido, faremos um sucinto histórico do ensino de LE no Brasil para, em seguida, explanarmos alguns aspectos relevantes que antecederam as abordagens de ensino e aprendizagem, que versamos nessa investigação, além de registrarmos alguns esclarecimentos semânticos de termos, como: metodologia, método e abordagem.

²⁴ O aprendizado é um tesouro que segue quem o possui aonde quer que ele vá. (Provérbio chinês). (tradução nossa).

1.1 O ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil: um breve percurso histórico

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil se instaura no início do século XIX, com o ensino das línguas inglesa e francesa, com a criação de uma escola de língua inglesa e outra de língua francesa. Sendo que, para o ensino de LI, o método utilizado era o Gramática-tradução ou o Método Clássico, também chamado Abordagem da Gramática e da Tradução, que trabalhava as habilidades da leitura e escrita, uma vez que o principal objetivo do ensino dessa língua era formar mão de obra. (POLIDÓRIO, 2014; ARANHA, 2015; LEFFA, 2016).

Foi apenas com a chegada da Família Real e posterior criação do Colégio Pedro II, em 1837, além da Reforma de 1855, que o currículo da escola secundária evoluiu, dando destaque ao ensino das línguas modernas²⁵ comparativamente às línguas clássicas²⁶. (LEFFA, 2016). A partir de 1855, que o ensino de LE no ensino secundário foi oficialmente estabelecido. Esse ensino continuava com ênfase em gramática e tradução, mesma prática adotada para as línguas clássicas. (DONNINI *et al.*, 2010). Vale lembrar que, o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) para esse estudo, foi tratado como sinônimo de ensino de línguas estrangeiras, ou seja, ensino de LE.

Segundo Leffa (2016), no período imperial se iniciou o declínio do ensino de línguas, dentre as quais a LI estava incluída. A ideia do ensino livre, seguido de exames, era adotado sem maiores cuidados.

Ainda de acordo com Leffa (2016), com a Reforma de Francisco de Campos ou Reforma de 1931, foram introduzidas mudanças quanto ao conteúdo e à metodologia de ensino de cada curso do Ensino Fundamental (EF), sendo a primeira, a redução da carga horária do ensino de latim para dar maior ênfase às LE, e a segunda, a introdução do Método Direto (MD), também chamado Abordagem Direta, que foi introduzido no Brasil, em 1932, no Colégio D. Pedro II por meio de uma “reforma radical no método de ensino’ (turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado, etc.).” (LEFFA, 2016, p. 25).

²⁵ Posteriormente, as línguas modernas utilizadas foram o francês, o inglês, o alemão e o italiano (o espanhol só muito recentemente). (LEFFA, 2016, p. 50).

²⁶ No Brasil, as línguas clássicas utilizadas foram o grego e o latim, considerando a perspectiva histórica, foi incluído no currículo). (LEFFA, 2016, p. 50).

Seguindo esse breve histórico sobre como se instaurou a inserção das LE no Brasil, no período republicano, Leffa (2016, p. 57) registra que “[...] visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema [1942], formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.” O ensino de LI passou a ser obrigatório a partir do segundo ano do ginásio, bem como nos dois primeiros anos do colégio, cujas modalidades eram o clássico e o científico. Ademais, passou a ter um aumento significativo na carga horária semanal, totalizando cerca de 20% da carga horária total. (DONNINI *et al.*, 2010). No entanto, ainda na época da República, conforme Leffa (2016), houve a redução gradativa da carga horária e a frequência livre se manteve, na qual o ensino era substituído por uma prova de estudos.

Além disso, apesar de o Método Direto ser a metodologia oficial estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a ser adotada pelo professor, o que de fato ocorreu, de acordo com Leffa (2016), foi a aplicação de uma versão simplificada do Método da Leitura ou Abordagem para a Leitura, implementada nos EUA, por volta de 1930, fato esse que incorreu na diminuição da importância do ensino de LE nas escolas.

De qualquer forma, retomando o Método Direto, seu princípio fundamental era o ensino da língua pela própria língua (DONNINI *et al.*, 2010; ARANHA, 2015; LEFFA, 2016) com ênfase no desenvolvimento da habilidade oral. (DONNINI *et al.*, 2010; LEFFA, 2016). Apesar das demais habilidades (ler, escrever e ouvir) serem consideradas no processo de ensino-aprendizagem, foi a partir do referido método que o Brasil usou, pela primeira vez, a integração das quatro habilidades. (LEFFA, 2016). No entanto, mesmo passando pelo Método Direto, o ensino de línguas estrangeiras se mantinha sob uma perspectiva estruturalista e o MD não criou firme tradição no Brasil. (ALMEIDA FILHO, 2007).

O Método Direto foi implementado, primeiramente, na França, em 1901, e foi introduzido no Brasil com trinta anos de diferença (LEFFA, 2016), fato esse que nos fez e faz observar que o Brasil se utiliza de metodologias e/ou abordagens, em geral, tardiamente em sua matriz curricular, em especial, no que tange ao ensino de LI.

Outro recorte histórico se refere à Abordagem Audiolingual (AAL), também chamada Audiovisual, que mesmo tendo surgido nos anos de 1950, foi também utilizada para o ensino de LE no Brasil para atender às exigências do processo de industrialização por que o país passava. Nesse sentido, Góis (2019, p. 33) registra

que, para a AAL, a língua é “[...] um sistema formado pela combinação de elementos gramaticais. Cabe ao aprendiz utilizar a memorização e a repetição exaustivamente [...] para se aprender uma língua estrangeira.” Albuquerque (2017) complementa destacando que, os padrões da estrutura da língua eram ensinados por meio de *drills*²⁷.

Ainda sobre a AAL, Almeida Filho (2007, p. 47) registra que:

Nos anos 60 e 70, predominaram não só o ensino da língua inglesa como a metodologia ortodoxa norte-americana de ensino de línguas: o estruturalismo linguístico acoplado às bases psicológicas behavioristas de ensino audiolingual. Ouvir, repetir, substituir e ler (eventualmente escrevendo ao final do ciclo). O ensino indutivo (em tese) que servia para o método direto passou a servir o audiolingual.

Apesar da abordagem de ensino AAL ter tido repercussão mundial, ainda não correspondia plenamente ao caminho linguístico para fins de uma efetiva fluidez comunicativa nas salas de aula de muitas escolas brasileiras. (LEFFA, 2016).

Nesse breve percurso histórico, esclarecemos que não citaremos nessa seção a Abordagem Comunicativa, uma vez que dispensamos a próxima seção secundária para tratar, mais detalhadamente, a respeito dessa relevante abordagem de ensino do mundo contemporâneo.

Ao longo da nossa história, no que diz respeito à legislação da Educação brasileira, apesar de ocorrerem algumas inserções e alterações, por meio de leis e de diretrizes educacionais, como com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024, em 1961 e a LDB, nº 5.692, de 1971, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, houve a conservação da redução de sua carga horária no programa curricular, dentre as quais a da Língua Inglesa. (LEFFA, 1999). Além disso, ainda de acordo com Leffa (1999), a LDB de 1971 reduziu significativamente a carga horária semanal do ensino de LE para duas ou três horas-aula semanais e passou a ofertar o ensino profissionalizante. Desse modo, Leffa (1999, p. 19) sinaliza que essa LDB fez “[...] muitas escolas tirarem o estudo da língua estrangeira do 1º. grau, e, no segundo grau, não oferecerem mais do que 1h por semana, às vezes durante apenas um ano.”

Não obstante aos poucos avanços ocorridos no ensino de línguas no Brasil, a LDB/1996, nº 9.394, última versão ainda em vigência, apenas registra a necessidade do ensino de uma língua estrangeira no Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de

²⁷ Exercícios de substituição estrutural. (ALBUQUERQUE, 2017).

uma LE, a ser escolhida pela comunidade escolar, e deixa a critério dos estados sua inclusão ou não nos currículos escolares, sendo uma segunda de caráter optativo (ARANHA, 2015; LEFFA, 2016), na qual em geral é a língua espanhola.

Leffa (2016) ainda sinaliza que outro ponto positivo foi a determinação de, no mínimo, 300 horas para a prática de ensino na graduação; sua relevância adveio da inserção do profissional que estaria habilitado para o ensino de uma LE, ou seja, o profissional de Letras.

Concordamos com Leffa (2016, p. 90) quando frisa que:

O problema maior da LDB pode ser a falta de condições para que ela seja efetivamente implementada, o que nos coloca na estranha situação de não estarmos à altura da lei que temos. Isso a princípio pode ser preocupante, mas talvez seja mais um aspecto positivo: na pior das hipóteses temos que evoluir, temos que melhorar para que possamos cumprir a lei. O que se deve fazer, portanto, não é tentar mudar a lei, mas criar condições, com urgência, para que ela possa ser cumprida.

Em outras palavras, não é apenas a legislação que nos propicia condições de modificar as dificuldades ainda enfrentadas por todos os integrantes do sistema educacional brasileiro, para fins de garantir um ensino de qualidade, seja em qualquer disciplina, mas há que se promover mudança de atitudes nas variadas vertentes por que permeia a Educação, entre as quais: a ética, a comportamental, a cultural e, nos tempos atuais, a tecnológica.

Como se pode perceber, há pouca ênfase ao ensino de LE, haja vista a sequência de diretrizes e legislações criadas, mas sem grande efetividade no que se refere a maiores avanços quanto ao ensino de LE. Em 1996, quando houve a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino Médio (LDBEM), um dos objetivos centrais foi “[...] o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a nova LDBEM foi regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No que concerne ao ensino de línguas, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Linguagens, Códigos Curriculares e suas Tecnologias, publicadas em 2006, trouxeram orientações educacionais que visavam contribuir para a implementação das reformas educacionais estabelecidas pela nova LDBEM (BRASIL, 1996). Essas orientações, que não se propuseram enquanto normas, apresentaram complementações para os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM). (BRASIL, 2000).

Em linhas gerais, vertendo para o Ensino Médio (EM), Leffa (2016) destaca que, os PCN para Línguas Estrangeiras apenas enfatizaram o desenvolvimento da habilidade de leitura (*Reading*), com objetivos traçados a partir do princípio da transversalidade. Nesse sentido, apesar de serem sugestões, no que tangem às LE, os PCN limitaram a possibilidade de se ensinar uma LE com a utilização das quatro habilidades, usualmente priorizadas no ensino de línguas, que são, a fala (*Speaking*), a escrita (*Writing*) e a compreensão auditiva (*Listening*), fato esse que consideramos ser um retrocesso.

Por outro lado, as OCEM apresentaram a inserção de um aspecto relevante para o ensino de uma LE na era digital, que foi trabalhá-la à luz da perspectiva do letramento digital, na qual associaram educação e tecnologia, sem limitá-las apenas à dimensão operacional como, por exemplo, saber utilizar um computador, mas a outras dimensões, entre as quais, a cultural, a intercultural e a crítica da aprendizagem. O texto propõe o ensino da LE na escola sob a égide da função educacional da língua, quando destaca a importância do domínio de uma LE no mundo globalizado. (LEFFA, 2016).

Dentre as várias competências enfatizadas nas OCEM para serem trabalhadas em LE, enfatizamos duas que corroboram com o que essa pesquisa se propôs, a saber:

[...] Compreender que a finalidade última da análise estrutural e organizacional da língua é dar suporte à comunicação efetiva e prática. [...] Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas [...] (BRASIL, 2006, p. 108).

Vale ressaltar que, apesar das OCEM enfatizarem a função educacional da língua quando do ensino de uma LE, bem como na perspectiva do letramento digital, cremos que, o que ocorre, na prática, é a pouca aplicação desses caminhos pedagógicos devido a algumas situações, como por exemplo, falta de infraestrutura adequada para dar suporte para a utilização das tecnologias digitais com boa conexão de Internet.

Em seguida, ainda se tratando sobre diretrizes e legislações no que tange ao EM, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o EM, homologada pelo MEC, no dia 14/12/2018. (BRASIL, 2019). Vale lembrar que, dentre esses documentos legais supracitados, a diferença da BNCC para os demais, é seu caráter normativo.

A BNCC - Ensino Médio apresenta Áreas do Conhecimento, entre as quais, as Linguagens e suas Tecnologias, cujos componentes curriculares são Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. No que concerne à Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), é destacado que ela “[...] deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do EF - Anos Finais. (BRASIL, 2019, p. 478).

Entretanto, para que o ensino de línguas no Brasil, particularmente o de LI, possa acompanhar o que está proposto pela BNCC, acreditamos que há necessidade de uma revisão e ressignificação da matriz curricular e dos métodos pedagógicos e/ou abordagens de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras adotados e aplicados nas escolas, especialmente nas escolas públicas, haja vista a lacuna considerável que há entre o que é proposto nas diretrizes e legislações brasileira e o que de fato acontece.

Urge, pois, que as escolas brasileiras adequem as abordagens de ensino de línguas utilizadas para que, efetivamente, possam cumprir com o seu objetivo principal, qual seja, fazer com que os alunos aprendam e se comuniquem em uma LE, com ênfase à LI, por ser considerada o idioma do mundo globalizado.

No que tange ainda à BNCC - EM, dentre as competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o EM, a sétima nos chama a atenção, principalmente, por corroborar com o nosso pensamento quando aplicamos essa pesquisa, uma vez que diz respeito:

[...] às **práticas de linguagem em ambiente digital**, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social. [...] os jovens precisam ter uma **visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social.** (BRASIL, 2019, p. 489). (grifos do autor).

A sétima competência específica versada na BNCC para o EM ressalta as práticas de linguagem no universo digital, com vistas a práticas autorais e coletivas, entre outros, conforme ilustrado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Competência Específica nº 7 da BNCC para o EM.

HABILIDADES
(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte: BNCC-EM (2019).

Nesse cenário, se o contexto escolar conseguir estimular o aluno e instigar nele práticas de linguagem por meio também do universo digital, há boas possibilidades do aluno se motivar, criar e apresentar atividades mais autênticas, mais criativas e que façam mais sentido para ele.

No que corresponde ao professor, além do domínio linguístico e de todas as variáveis presentes no processo de ensino-aprendizagem em uma sala de aula, é premente a necessidade dele refletir e transpor os registros dos documentos oficiais sobre o ensino de línguas, que sinalizam pouca efetividade na aquisição de um idioma pelo aluno brasileiro, e focar na prática desse ensino.

No entanto, reiteramos que há que se considerar as condições pelas quais o professor de LI se depara rotineiramente, no que concerne, por exemplo, às questões de infraestrutura, acesso à Internet e número de alunos por turma.

A realidade dos processos educacionais no Brasil nos revela que ainda há muito a ser feito, já que percebemos um contrassenso sobre o que os documentos oficiais norteiam os profissionais de ensino de línguas, quando privilegiam a habilidade de leitura no processo de ensino-aprendizagem, em detrimento às demais habilidades que, se trabalhadas conjuntamente, proporcionariam uma maior efetividade, não somente no aprendizado, mas na aquisição de uma LE, em particular a LI.

A seguir, iremos expor mais detalhadamente as abordagens de ensino e aprendizagem contemporâneas, que nos serviram de fundamentação teórica nessa pesquisa, a seguir: a Abordagem Comunicativa e a Aprendizagem Baseada em

Tarefas, que dialogam diretamente com as práticas de um professor que se propõe sair dos moldes tradicionais de ensino.

1.2 Os métodos comunicativos para o ensino de línguas: abordagens comunicativas em foco

Antes de adentrarmos no universo das abordagens comunicativas, reiteramos que, o que nos motivou a tratar do tema sobre o ensino de LI, enquanto língua estrangeira na escola pública, foi verificar se haveria uma construção de conhecimento mais efetiva nessa língua se associássemos algumas abordagens de ensino e aprendizagem, na perspectiva comunicativa, a uma metodologia de pesquisa orientada chamada *WebQuest*, cuja contribuição seria tanto para estimular o aluno a estudar a LI, quanto por ser o instrumento para a criação do produto dessa pesquisa.

Destacamos e retomamos essa inquietação acima, posto que, ao longo de décadas, notamos crescentes discussões sobre o método ou a abordagem mais adequada para o ensino de línguas. Sendo que, no Brasil, em particular, apesar dos avanços, verificamos a carência de mais registros acadêmicos das práticas docentes para podermos refletir, discutir, seguir e avançar.

A assertiva acima observada foi reiterada por Almeida Filho (2001, p. 24), quando ele fez a ressalva de que “o movimento comunicativo faz vinte e três anos no Brasil de 2001” e sinalizava que os resultados práticos sobre questões do ensino comunicativo em termos de línguas em nosso país pouco tinham avançado para assegurar que se aplicasse a AC de forma eficiente.

Por estarmos tratando, ao longo desse estudo, sobre termos muito utilizados na área da Educação, como: metodologia, método e abordagem, consideramos pertinente e oportuno registrar seus conceitos, pois observamos que, no universo docente, muitas vezes, eles geram relativa confusão.

Nesse sentido, no que se refere às terminologias acima mencionadas, apresentamos a proposição de um grande estudioso da área de línguas, Brown²⁸ (2001, p. 15-6), cujas conceituações em foco se seguem:

²⁸ **Metodologia:** práticas pedagógicas em geral (incluindo fundamentos teóricos e pesquisas relacionadas. Todas as considerações relacionadas em “como ensinar” são metodológicas. **Abordagem:** Posições e crenças, teoricamente bem informadas, sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambas em ambientes pedagógicos. **Método:** um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para cumprir os objetivos linguísticos. [...] eles são quase sempre considerados como amplamente aplicáveis a uma variedade

Methodology: pedagogical practices in general (including theoretical underpinnings and related research. Whatever considerations are involved in “how to teach” are methodological.

Approach: Theoretically well-informed positions and beliefs about the nature of language, the nature of language learning, and the applicability of both to pedagogical settings.

Method: a generalized set of classroom specifications for accomplishing linguistic objectives. [...] they are almost always thought of as being broadly applicable to a variety of audiences in a variety of contexts. (grifos do autor).

Além desses esclarecimentos sobre terminologias utilizadas no campo do ensino de línguas, consideramos pertinente a seguinte ponderação acerca do ensino de línguas nas escolas do Brasil, em especial, nas públicas: Houve algum método e/ou abordagem de ensino de línguas, sobretudo de LI, que foi aplicado e obteve resultados significativos e diferenciados?

Recorremos a reflexões sobre os variados métodos e/ou abordagens para o ensino de línguas apresentados ao longo da história, como: o Gramática-Tradução, o Audiolingual, que depois se chamou Audiovisual, o Nocial-Funcional, que sofreu adaptações e passou a se chamar Abordagem Comunicativa, e o que observamos é a contínua busca de encontrar um método ou forma de abordagem ideais, intuito esse delicado de ser alcançado, posto que não se tem como padronizar pessoas em um ambiente escolar, sejam alunos, sejam professores.

Na esteira dos métodos comunicativos, Almeida Filho (2007) registra que são “[...] formas estabilizadas de práticas de ensinar línguas com uma **base comunicativa (abordagem)**.” (grifos nossos), além de destacar que foi somente no final da década de 1970, no que se refere ao ensino de línguas, que o ensino comunicativo funcional se estabeleceu no mundo, bem como no Brasil.

Nesse percurso de discussões quanto ao ensino comunicativo em salas de aula de ensino de línguas, Almeida Filho (2007, p. 36), também assevera que:

o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

A visão do referido linguista aplicado se coaduna com a nossa, na medida em que acreditamos que, as abordagens comunicativas conduzem as práticas de sala de aula em torno de tarefas de relevância para os alunos e proporcionam situações de interação entre eles de forma efetiva.

de públicos em uma variedade de contextos. (grifos do autor). (tradução nossa). (BROWN, 2001, p. 15-6).

Nesse sentido, concordamos com Selbach *et al.* (2010, p. 50-1) quando ela dizem que:

[...] não existem “métodos perfeitos para todas as escolas e todos os alunos”,
[...] mais importante que este ou aquele método devem prevalecer **formas de abordagem da Língua Inglesa**. (grifos da autora).

Nessa conjuntura, consideramos que o professor precisa refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, a fim de que possa promover mudanças efetivas no seu fazer pedagógico, tornando suas aulas mais instigantes, dinâmicas e estimulantes aos alunos dessas Gerações Y, Z e Alfa.

Acreditamos que seja relevante o professor se posicionar como um mediador²⁹ no processo de ensino-aprendizagem, deixando que os alunos busquem soluções às atividades ou tarefas propostas. Além disso, cremos que uma das formas de fomentar mudanças significativas ocorre pela utilização de abordagens pedagógicas condizentes com o perfil do aluno e da turma que o professor tenha.

Retomando sobre métodos e/ou as abordagens de ensino e aprendizagem, descrevemos um pouco mais sobre a Abordagem Audiolingual/Audiovisual, que obteve notoriedade, uma vez que no mundo e no Brasil, a língua era aprendida pela prática e considerada como um hábito condicionado, na qual as respostas corretas eram estimuladas pelo professor e as erradas, evitadas. O ensino das estruturas básicas da língua era gradativo, trabalhado por meio de exercícios de repetição, até ocorrer sua automatização (LEFFA, 2016).

A AAL integrava pressupostos teóricos do behaviorismo ou comportamentalismo, defendido por Skinner. Esse psicólogo norte-americano defendia que os comportamentos verbais se baseavam na tríade estímulo-resposta-reforço. (DONNINI *et al.*, 2010).

Essa abordagem surgiu durante a Segunda Grande Guerra e, segundo Aranha (2015, p. 117):

Após o término da Segunda Guerra Mundial, a maioria dos países do globo terrestre se encontrava com suas economias destruídas. Este contexto facilitou aos Estados Unidos a instalação de empresas multinacionais nos países afetados, levando este país a se transformar em uma grande potência, a nação mais poderosa do mundo, com grande influência sobre as demais.

²⁹ Para conceituar a ideia de mediador, utiliza-se o pensamento do educador Paulo Freire (1921-1997), no qual o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar. (GLOSSÁRIO DO CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2017).

Esse fenômeno veio contribuir para a hegemonia dos EUA no tocante ao mundo e, particularmente, em relação ao Brasil que, em geral, se espelhava em vários aspectos da vida e da cultura norte-americana. No que concerne a esta assertiva e em conformidade com a autora supracitada (2015, p. 128), com o final da II Guerra Mundial, “[...] a dependência econômica e cultural do Brasil se intensifica em relação aos Estados Unidos e a necessidade de aprender o idioma do povo americano é cada vez mais evidente.”

Ainda em termos hegemônicos, de acordo com Leffa (2016), no que tange ao Brasil, a Abordagem Audiolingual dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970. No entanto, segundo Polidório (2014), a AAL não surtiu efeito esperado nas escolas regulares brasileiras, principalmente nas escolas públicas, devido algumas particularidades quanto aos procedimentos de aplicação dessa abordagem, como por exemplo: a língua-alvo ser aprendida como se aprende a língua-mãe, bem como as gravações em fitas, CDs e em vídeos serem com falantes nativos.

Em geral, particularmente, no contexto das escolas públicas brasileiras, esse insucesso adveio também devido à grande quantidade de alunos em sala de aula, ao número de aulas semanais e à duração das aulas (POLIDÓRIO, 2014). E, acrescentamos às ponderações do referido autor, a questão da infraestrutura da maioria das escolas públicas de nosso país.

No que se refere à **Abordagem Comunicativa**, encontramos em Leffa (2016) uma exposição sucinta e clara sobre seu surgimento e consideramos relevante ser registrada *ipsis litteris*³⁰:

Enquanto que nos Estados Unidos, quer na linguística estruturalista de Bloomfield ou na gramática gerativo-transformacional de Chomsky, os linguistas se concentravam no código da língua, analisada ascendentemente até o nível da frase, na Europa os linguistas mantinham a tradição dos estudos semânticos e sociolinguísticos, enfatizando o estudo do discurso. Esse estudo pressupunha não apenas a análise do texto – oral ou escrito – mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. **A língua era analisada** não como um conjunto de frases, mas **como um conjunto de eventos comunicativos**. Essa **nova visão da língua**, aliada a um grande interesse pelo seu ensino – que não existia na escola gerativo-transformacional **veio preencher o enorme vazio** deixado pelo **declínio do audiolingualismo**. Os metodólogos do ensino de línguas, após vários anos de abandono, reencontraram o apoio que lhes tinha sido negado pelos linguistas da escola de Chomsky. Nascia dessa nova união, com **grande impacto** para o **ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa**. (LEFFA, 2016, p. 35-6). (grifos nossos).

³⁰ Locução latina que significa "pelas mesmas letras"; = literalmente, textualmente. (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2020c).

Nesses primeiros movimentos comunicativos para o ensino de línguas, linguistas aplicados e metodólogos elaboraram uma listagem de noções (da gramática nocional tradicional) e funções (comunicativas), expressadas por meio da língua, para sistematizar e planejar os conteúdos de programas, então denominados nocional-funcionais (ALMEIDA FILHO, 2007; LEFFA, 2016).

Dentre os linguistas aplicados que se destacaram nesse movimento comunicativo, referendamos o linguista aplicado David Wilkins, citado por Almeida Filho (2001), no qual publicou o livro nomeado *Notional-Functional Syllabuses*³¹, que indicava uma proposta comunicacional, cuja indicação era tirar o foco da gramática e considerar a consulta aos alunos sobre seus interesses e necessidades.

Nesse sentido, Leffa (2016) registra que Wilkins dividiu a proposta de Abordagem Nocional-Funcional (ANF) em duas categorias:

categorias semântico-gramaticais e categorias de funções comunicativas. As categorias semântico-gramaticais expressam noções gerais de tempo, espaço [...]. As categorias de funções comunicativas expressam o propósito para a qual se usa a língua. (LEFFA, 2016, p. 36).

Paralelamente, por volta de 1978, no Brasil, o ensino nocional-funcional veio como uma nova maneira de se trabalhar uma língua-alvo, na qual complementamos que alimentou o ciclo de reaplicação ou de renovação quanto aos métodos e/ou abordagens de ensino que, de tempos em tempos, vê-se (res)surgir no ensino de línguas.

Vale registrar que, como nosso foco foi, especialmente, abordar sobre as abordagens trabalhadas nas escolas de EM do Brasil, não iremos nos aprofundar acerca desses métodos e/ou abordagens, mas cabe-nos frisar que esses últimos vigoraram, efetivamente, nos cursos livres do país.

Após as breves ponderações sobre o universo dos métodos comunicativos, trataremos, a seguir, sobre as abordagens de ensino e aprendizagem, AC e TBL. A AC foi respaldada a partir da visão de teóricos, como: Brown e Nunan, além das contribuições de renomados linguistas aplicados brasileiros, a saber: Almeida Filho, Leffa, Moita Lopes e Paiva. No que tange à TBL, nos fundamentamos, principalmente em Willis, Harmer e Nunan.

³¹ Programa Nocional-Funcional (tradução nossa). (ALMEIDA FILHO, 2001).

1.2.1 A Abordagem Comunicativa

A **Abordagem Comunicativa** se apresenta como uma abordagem ampla e contemporânea para o ensino, com ênfase maior na produção de significados em detrimento às formas da estrutura gramatical, ou seja, essa abordagem incentiva que o professor se utilize de materiais e procedimentos que contribuam para que o aluno pense e interaja na língua-alvo, e a utilize para realizar atividades autênticas, visto que incentiva a participação ativa do aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem. (ALMEIDA FILHO, 2007).

Além disso, acrescentamos que, o ensino comunicativo prioriza as experiências de aprendizado por meio de tarefas ou atividades, trabalhadas em pares ou grupos, que promovam a interação e que sejam relevantes ou de interesse dos alunos, visto que o aspecto afetivo é um fator importante para essa abordagem.

Nesse sentido, embora o tema **afetividade** não seja o foco principal dessa pesquisa, vale a pena ressaltar que a teoria de aprendizagem de aquisição de uma segunda língua, proposta pelo linguista Stephen Krashen, tem sua relevância até hoje, haja vista que Krashen apresenta a teoria de aquisição ³² de uma língua ou Modelo do Monitor, a partir de cinco hipóteses, a saber: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a ordem natural, o monitor, o insumo e o filtro afetivo. (KRASHEN, 2009).

Apesar da concepção de Krashen (2009) apresentar algumas lacunas e ser discutida e/ou criticada ainda nos tempos atuais, nesse estudo, consideramos a hipótese do filtro afetivo um aspecto importante a ser observado pelo professor no ambiente de sala de aula.

Dando sequência sobre a **Abordagem Comunicativa**, o grande protagonista para essa abordagem de ensino é o aluno e o professor é um mediador. Nesses termos, no contexto educacional brasileiro, no que tange às propostas, iniciativas e reflexões de linguistas aplicados, teóricos e estudiosos da AC, a intenção é tirar o foco da aula centrada no professor e, mesmo que teoricamente, romper com o tradicional estruturalismo linguístico, conforme Almeida Filho (2007), por que a

³² Em sua teoria, Krashen apresenta um modelo teórico para a aquisição de línguas. No entanto, esse estudo não se aprofundará sobre a proposta desse linguista quanto às diferenças que ele sinaliza entre aquisição e aprendizagem de línguas. Iremos considerar, em partes, e citar apenas a hipótese do filtro afetivo. (KRASHEN, 2009).

maioria das escolas brasileiras ainda se baseiam, haja vista a centralidade da aula até então orbitar na figura do professor.

De acordo com a asserção acima, Leffa (2016, p. 37) destaca que, para a **Abordagem Comunicativa**:

A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo.

Considerando primordialmente os variados contextos de ensino de línguas, bem como as particularidades dos alunos, no que se refere ao caminho linguístico-pedagógico “adequado” ou melhor a ser seguido, Brown³³ referencia e concorda com Nunan quando ele diz:

“It has been realized that there never was probably never will be a method for all, and the focus in recent years has been on the development of classroom tasks and activities which are consonant with what we know about second language acquisition, and which are also in keeping with the dynamics of the classroom itself.” (NUNAN, 1991 *apud* BROWN, 2001, p. 40).

Em linhas gerais, Brown reporta o que ocorreu entre meados dos anos 1880 até meados dos anos 1980, na qual a profissão de ensinar uma língua se encontrava em estado de “pesquisa”, na medida em que havia variadas ações pedagógicas, denominadas “métodos”, que se propunham a ensinar, satisfatoriamente, uma língua estrangeira a um aluno. No entanto, o autor relata que, historicamente, para cada método apresentado e testado, surgia outro, que viria a ser ou não descartado ou melhorado sucessivamente. (BROWN, 2001).

Essa constatação, registrada por meio de inúmeros métodos e/ou abordagens apresentados na literatura da área de educação e ensino de línguas, reitera o que os professores já sabem na prática, ou seja, que ensinar uma língua que venha ou não a ser adquirida pelo aluno, não se consubstancia em apenas um ou outro método e/ou abordagem de ensino.

Ratificamos o pensamento de Almeida Filho (2011), quando ele fala sobre a abordagem de ensinar em termos comunicativos. Para esse linguista aplicado, trata-se de “[...] uma visão de ensinar (combinada com um sentido de aprender numa dada

³³ Percebeu-se que nunca houve e provavelmente nunca haverá um método para todos, e o foco nos últimos anos tem sido o desenvolvimento de tarefas e atividades em sala de aula que estejam em consonância com o que sabemos sobre a aquisição de uma segunda língua, e que também se mantêm pela dinâmica da própria sala de aula. (NUNAN, 1991 *apud* BROWN, 2001, p. 40). (tradução nossa).

concepção de língua) que orienta o trabalho do professor caracterizando a sua essência.” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 115).

Em outras palavras, o professor de uma LE precisa ter claro em sua mente qual abordagem irá adotar em sua prática docente, considerando qual (quais) procedimento(s) didático(s) acredite ser(em) o(s) mais pertinente(s) para o processo de ensino-aprendizagem, pois ao tomar essas decisões, ele ratifica toda a sua bagagem teórica, seus saberes, suas crenças, suas particularidades.

Além das decisões de cunho didático-pedagógico e advindas da essência de ser professor, cremos que o professor de LI, em particular, que se utiliza de abordagens comunicativas e que integra em sua prática as TDIC, tem a oportunidade de proporcionar boas experiências de construção de conhecimento por meio de práticas mais significativas para seus alunos.

Nessa perspectiva, ao utilizar a Abordagem Comunicativa, o professor de LI poderá canalizar o foco durante o processo de ensino-aprendizagem não somente em estruturas gramaticais, mas ir além, propondo tarefas que façam real sentido ao aluno. Para tanto, ele precisa apropriar-se dos métodos e/ou abordagens para trabalhar sua proposta de ensino e aprendizagem de forma segura e apropriada.

A seguir, apresentamos uma breve explanação da outra abordagem utilizada nessa pesquisa - a Abordagem TBL.

1.2.2 A Aprendizagem Baseada em Tarefas

A Aprendizagem Baseada em Tarefas que, nesse estudo, foi registrada pela sigla TBL, foi difundida no início dos anos de 1990 (DONNINI *et al.*, 2010), trazendo em sua base os pressupostos da Abordagem Comunicativa. Cabe-nos registrar que, em geral, a Abordagem TBL foi e ainda é associada ao método PPP (*Presentation, Practice, Production*) e, por esse motivo, apresentaremos um breve recorte histórico para contextualizar sua origem, assim como algumas diferenças significativas entre a Abordagem TBL e o PPP.

Para adentrarmos no que o método PPP se propõe, citamos, primeiramente, a Abordagem Oral ou Situacional³⁴ (AOS), que surgiu entre 1950 e 1960, na Grã-Bretanha, cujos pilares eram: o ensino do vocabulário, o controle de

³⁴ Em inglês é nomeado *The Oral Approach* ou *Situational Language Teaching*.

estruturas gramaticais e a apresentação de ambos em situações de comunicação, com a utilização de objetos concretos ou ilustrações, para que houvesse uma associação mais rápida entre o conteúdo linguístico e seu significado. (DONNINI *et al.*, 2010).

Ainda de acordo com os mesmos autores, a Abordagem Oral ou Situacional foi utilizada como referência para a elaboração de sequências didáticas no ensino de LE, que se apresentavam com as seguintes descrições:

[...] o padrão PPP (*Presentation*: apresentação de conteúdo novo em contexto situacional; *Practice*: prática controlada por meio de *drills* de repetição e de tabelas de substituição [*substitution tables*]; e *Production*: produção, ou seja, a utilização, pelos alunos, das estruturas e vocabulários apresentados e praticados com intuito de possibilitar, ao professor, avaliar se os conteúdos foram devidamente assimilados). (DONNINI *et al.*, 2010, p. 15-6).

No contexto do procedimento PPP, Harmer (2007) cita que ele foi apresentado em um treinamento para professores, em meados dos anos 60 em diante, como um significativo modelo de ensino. Contudo, sem estar sob a abreviatura PPP, ele foi fortemente criticado nos anos 1990, por ser claramente focado no modelo tradicional de aula, que é o centrado no professor (*teacher-centered learning*³⁵).

De acordo com Willis (1996), o objetivo de uma aula no modelo PPP é ensinar uma forma da língua em particular, ou seja, uma estrutura gramatical, na qual nas fases da apresentação e prática, há a delimitação de uma forma da língua estudada, com vistas ao aprendizado por repetição, uma vez que o professor faz uma pergunta e o aluno a responde dentro de um padrão linguístico.

Nesse sentido, vale ressaltar que, à luz do que experienciamos e observamos como professora, o procedimento PPP ou suas variações, ainda é incluído nos planos de aula de professores de LE do Brasil, mesmo que implicitamente.

Ainda conforme a sequência cronológica apresentada sobre os métodos e/ou abordagens pedagógicas até a abordagem TBL originar-se, surge durante a Segunda Guerra Mundial, a Abordagem Audiolingual, posto que o exército americano precisava de falantes em várias línguas. Nesse intuito, os EUA contrataram linguistas e informantes nativos, que trabalharam a língua-alvo com turmas reduzidas e, em média, com aulas que duravam nove horas por dia, perfazendo um período de seis a nove meses. Por ter se originado a partir das condições acima citadas, também foi

³⁵ Expressão em inglês na qual significa que a aprendizagem é centrada no professor.

nomeada Método do Exército (LEFFA, 2016). Registramos que retomamos o assunto sobre a AAL por ter sido uma abordagem relevante no caminho até se chegar à Abordagem TBL. Desse modo, apenas complementamos as informações dadas na apresentação da seção secundária 2.2.

Dito isso, retomamos as colocações acerca da Abordagem TBL, cujo embasamento teórico-metodológico foi respaldado, nesse estudo, principalmente, por Jane Willis, apesar de também citarmos Harmer e Nunan.

Primeiramente, indagamos sobre o que seria uma **tarefa** (*task*), na perspectiva de uma abordagem comunicativa. Encontramos em Nunan (1998), no livro *Designing Tasks for the Communicative Classroom*³⁶, a resposta para nosso questionamento sobre o que seria uma tarefa baseada na AC. Nunan (1998) registra, no livro citado, duas definições - uma de um dicionário não-técnico e outra advinda da Linguística Aplicada. Ele as compilou e registrou que, ambas as definições implicam tarefas que se utilizam de uma linguagem comunicativa, uma vez que a atenção do usuário fica voltada para o significado e não para a estrutura linguística.

Além dessa visão, ainda no campo do aprendizado de línguas, nos identificamos com uma definição sobre tarefa que resume o que a Abordagem TBL preconiza e que enveredamos em nossa pesquisa. Cadlin (1987 *apud* TORRES, 2012, p. 174) diz que, **tarefa** é:

Uma entre um conjunto de atividades que se caracteriza por propor um problema sequencial, envolvendo alunos e professores em um trabalho conjunto de seleção entre uma gama de procedimentos cognitivos e comunicativos aplicados a um conhecimento já existente e também novo, explorando em colaboração e com a intenção de alcançar objetivos emergentes ou previstos dentro de um entorno social.

No contexto educacional, a **Abordagem TBL** foi propagada pelo professor e pesquisador N. Prabhu quando trabalhou com alunos de escolas secundárias na Índia, pelo Projeto Bangalore (*Bangalore Project*), na qual observou e constatou que seus alunos aprendiam melhor a língua ensinada se estivessem focados na realização de uma tarefa ou na resolução de um problema do que apenas expostos a aspectos formais da língua. (NUNAN, 1998; HARMER, 2007).

Na visão de Willis (1996), além da **Abordagem TBL** se originar do ensino de línguas e das atividades serem organizadas por meio de tarefas, ao invés de conteúdos de linguagem, a autora destaca que há quatro condições a serem

³⁶ Projetando Tarefas para a Sala de Aula Comunicativa (NUNAN, 1998).

consideradas para se aprender uma língua, a saber: exposição à língua-alvo; uso dessa língua para desenvolver ações; motivação para utilizar essa língua; e foco nas estruturas linguísticas. Desse modo, se houver um envolvimento dos alunos em torno de uma tarefa comunicativa e que faça sentido para eles, isso poderá implicar serem capazes de aprender a estrutura da língua de uma forma mais natural e significativa.

De acordo com Harmer (2007), a **Abordagem TBL** considera o desempenho de tarefas significativas como ponto central para o processo de aprendizagem. Concordamos com a declaração de Harmer, e acrescentamos que, o professor que trabalha sob o enfoque de tarefas claras, significativas, autênticas e se propõe trabalhar na perspectiva comunicativa, pode fazer com que o aluno se sinta mais à vontade para participar do que for proposto, na medida em que veja sentido na execução da tarefa.

Para Leffa (2016, p. 113), a **Abordagem TBL**:

[...] caracteriza-se por subordinar a aprendizagem da língua à execução de uma determinada tarefa. É a execução da tarefa que vai determinar que conteúdo linguístico precisa ser aprendido.

Nesse mesmo sentido Willis (1996, p. 135) aponta que a **Abordagem TBL**³⁷:

[...] offers a holistic language experience where learners carry out a communication task, using the language they have learnt from previous lessons or from other sources. Only after the task cycle is learner's attention directed towards specific features of language form.

A Figura 2, a seguir, nos apresenta a **estrutura da Abordagem TBL** com os componentes do ciclo de tarefas propostos por Willis (1996), e que se caracterizam por três fases: a **pré-tarefa**, o **ciclo de tarefa** (tarefa/ planejamento do relatório/ relatório) e o **foco na língua** (análise e prática).

³⁷ [...] oferece uma experiência de linguagem holística na qual os alunos realizam uma tarefa de comunicação, usando a linguagem que aprenderam, com lições anteriores ou de outras fontes. Somente depois do ciclo de tarefas que a atenção do aluno se volta para as características específicas da forma de linguagem. (WILLIS, 1996, p. 135). (tradução nossa).

Figura 2 – Componentes do Ciclo de Tarefas da Abordagem TBL.



Fonte: Google Imagens com uma figura adaptada da estrutura da abordagem *Task-Based Learning*³⁸, do livro *A Framework for Task-Based Learning*³⁹, de Jane Willis (2020).

Baseando-nos na Figura 2, no ciclo de tarefas da TBL proposta por Willis, a aula é orientada em torno da conclusão de uma tarefa central e a língua estudada é determinada pelo que acontece, à medida em que os alunos vão completando as tarefas. Desse modo, o ciclo de tarefa é o momento em que os alunos recorrerem ao conhecimento que já possuem da língua, ou seja, o conhecimento prévio, de forma a realizar uma tarefa e, assim, evoluírem (WILLIS, 1996). Posteriormente, eles explicam e mostram como a realizaram, sem que haja foco direto no ensino da estrutura da língua. A abordagem TBL considera que o ensino de uma língua-alvo orbita nas tarefas apresentadas e que, a partir delas, ocorrem os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

A partir do exposto, frisamos que esse estudo utilizou essa abordagem e suas etapas, de forma adaptada, de acordo com a proposta de Jane Willis, quanto à implantação da abordagem TBL, visto que consideramos o nível de conhecimento linguístico dos alunos da turma pesquisada, ou seja, alunos iniciantes.

Nessa perspectiva, registramos os principais tópicos seguidos por nós, segundo as proposições de Willis (1996). Dentre alguns aspectos dessa abordagem adaptada para alunos iniciantes, ela cita que, muitas tarefas requerem pouca necessidade de uso da sintaxe e podem ser desenvolvidas satisfatoriamente pelos alunos por meio de palavras ou frases, sem desconsiderar o conhecimento prévio que

³⁸ Aprendizagem Baseada em Tarefas. (tradução nossa).

³⁹ Uma estrutura para a Aprendizagem Baseada em Tarefas. (tradução nossa).

o aluno possa ter (WILLIS, 1996). Ou seja, o professor deve considerar cada forma de expressão oral ou escrita do aluno, no entanto, sem pressão.

Além disso, o professor precisa expor ao máximo seus alunos para a língua a ser ensinada, bem como ter cuidado com a forma como irá expor as tarefas; é recomendado a utilização de trabalho em pares ou pequenos grupos para reduzir a ansiedade e/ou o receio do aluno.

Willis (1996) sinaliza ainda que a **estrutura da Abordagem TBL** adaptada para alunos iniciantes no ensino de línguas se difere da estrutura original, uma vez que se apresenta em quatro fases:

a. **Na fase da pré-tarefa:** O professor deve dispensar mais tempo e empreender esforços nessa fase, que é a preparação para a tarefa, a fim de dar confiança para os alunos, averiguar o conhecimento prévio deles, além de seguir falando na língua-alvo e se utilizar de comunicação não-verbal; é sugerido que sejam escritas frases e palavras correlacionadas ao tema proposto, bem como elas sejam pronunciadas, a fim de fazer com que os alunos associem a forma escrita da língua à pronunciada.

b. **Na fase ciclo da tarefa:** consiste em um conjunto de pequenas tarefas. Dentre as várias sugestões de tarefas simples a serem executadas, são apresentadas a *Classifying*⁴⁰ e *Odd word out*⁴¹. Resumidamente, a tarefa *Classifying* indica a classificação de palavras, por categoria, primeiramente escritas no quadro, com a participação de todos os alunos, na qual se estimula que eles criem frases simples a partir das palavras citadas. Logo após, os alunos dispostos, preferencialmente em duplas ou grupos, podem registrar mais palavras em um bloco de anotações.

A tarefa *Odd word out* pode ser acrescida à tarefa acima mencionada. Nesse tipo de tarefa, os alunos podem criar uma sequência de, por exemplo, quatro palavras, na qual uma delas é diferente das demais. Logo depois, os alunos são estimulados a falar as palavras categorizadas e os demais precisam reconhecer a diferente. Nesse momento, se alguma equipe a identificar corretamente, poderá se manifestar.

⁴⁰ Exemplo de tarefa simples, que significa “Classificando” para indicar uma tarefa na qual os alunos trabalham o vocabulário por classificação.

⁴¹ Exemplo de tarefa simples, que significa “Palavra diferente”, ou seja, a palavra está fora do contexto da sequência de palavras apresentadas.

c. **Na fase planejamento e execução do relatório:** essa fase faz parte do ciclo da tarefa. Devido os alunos estarem em fase de evolução no desenvolvimento da língua-alvo, assim como ganhando confiança para se expressar, o professor pode suprimir ou reduzir essa fase. Contudo, é importante que o professor dê um *feedback* sobre suas impressões da forma como os alunos estão desenvolvendo as tarefas, ou seja, o professor deve observar a ação dos alunos e contribuir com colocações sobre a(s) produção (produções) deles.

d. **Na fase foco na língua** (análise e prática): nessa fase, o foco na língua se concentra inicialmente em palavras e frases, podendo depois avançar para o aspecto gramatical, ou seja, para a forma da língua.

Após os alunos terem se familiarizado com as palavras, expressões e o professor as ter explorado por meio da pronúncia, da classificação por categorias e inserido outras tarefas para reforçar o aprendizado pela prática, é também indicado que utilize a linguagem corporal e frases/expressões adequadas ao contexto da tarefa, como: *All right?; So what about this one?; Listen again; Is that right?; I'll say that again; Ok, that's it!*⁴², para estimular e reforçar o aprendizado.

Idealisticamente falando, na visão de Willis (1996), propiciar que os alunos iniciantes ouçam gravações de outras tarefas sob a mesma temática, pode fazer com que eles observem e adquiram palavras ou frases típicas da língua-alvo.

Para a autora em tela, os dois componentes da fase de foco na língua são a análise e a prática, que podem ocorrer da seguinte maneira: o professor pode fazer com que os alunos ouçam duas ou três vezes as gravações⁴³ das produções deles mesmos ou de outras fontes, contanto que sejam sobre o tema abordado, e sublinhem as palavras identificadas a partir das transcrições, pois estas fazem com que os alunos interliguem e processem a forma escrita das palavras e/ou expressões ao seu significado, e consigam focar para os aspectos da forma da língua-alvo. Não obstante, pode ser considerado também o uso de texto(s) que tenha(m) a contextualização das palavras e/ou expressões em foco. (WILLIS, 1996).

Por haver uma extensa explicação sobre os componentes análise e prática, registramos que iremos detalhá-las quando da apresentação do produto da pesquisa.

⁴² Tradução das frases/expressões: Tudo certo? E quanto a este? Ouçam novamente; Isso está certo? Eu direi isso de novo; OK, é isto!

⁴³ Se houver possibilidade e condições para a gravação das produções dos alunos, ela ocorre nas fases iniciais da utilização da Abordagem TBL.

Em linhas gerais, apontamos que, o componente *análise* conduz os alunos a examinarem textos, transcrições de áudios ou um conjunto de exemplos advindos de informações, palavras e/ou expressões que eles já estejam familiarizados; e o componente *prática* propicia a utilização de palavras, frases, modelos provenientes da análise das tarefas ou atividades.

Após essa síntese do que trata a Abordagem TBL e a vereda que seguimos de sua proposição teórica de implantação para o nível inicial de conhecimento linguístico em LI, na próxima seção, explanaremos alguns tópicos da metodologia *WebQuest*, que serviu de instrumento para a aplicação da pesquisa.

2 A METODOLOGIA *WEBQUEST*

A suprema arte do professor é despertar entusiasmo em relação ao conhecimento e à expressão criativa.
Albert Einstein

Essa seção tem como objetivo apresentar, sucintamente, a metodologia *WebQuest*, metodologia utilizada na pesquisa para a aplicação do que propusemos enquanto produto educacional, para fins do ensino de LI. Essa seção apresenta cinco seções secundárias, que abordam sobre a origem e conceito da *WQ*, os tipos, a estrutura, as vantagens e desvantagens, além de correlacionar a *MWQ* ao Ensino de Língua Inglesa, particularmente, ao que foi proposto nessa pesquisa.

Considerando a era digital e as várias abordagens disponíveis para estimular os alunos a desenvolver o processo de aprendizagem de forma colaborativa, a *MWQ* se apresenta como um bom instrumento didático, que contribui para despertar nos alunos o sentimento de integração e de espírito de equipe.

Nesse cenário educacional e digital, o professor de LI que integre à sua prática ferramentas digitais, como: *Youtube*, *blogs*, *Podcasts*, enquanto recursos de ensino, bem como metodologias ativas de ensino, como é o caso da *MWQ*, poderá proporcionar experiências ricas e aprendizados significativos para seus alunos.

No que tange às metodologias ativas de ensino, a Figura 3 ilustra como ocorre o processo que envolve a utilização delas.

Figura 3 – Processo que ocorre pelo uso das metodologias ativas de ensino.



Fonte: Google Imagens (2017).

Nesse sentido, no que se refere ao papel do professor do mundo cibernético ou da chamada era digital, concordamos com Lévy (2005, p. 171) quando sinaliza que, os "[...] professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas."

Portanto, acreditamos que utilizar a MWQ voltada para o ensino de LI seja uma proposta pertinente e “desafiadora”, tanto para o professor quanto para o aluno, desde que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma efetiva e produtiva.

A seguir, apresentamos o universo da MWQ, de forma abreviada, para fins de entendimento de como se constitui essa proposta didática de busca orientada, principalmente com a utilização da Internet.

2.1 Origem e Conceito da Metodologia *WebQuest*

A metodologia *WebQuest*, segundo seu criador Bernard Dodge (1995), é uma metodologia que prioriza o uso da Internet, como meio de estímulo a alunos e professores quanto à prática da pesquisa, promove a produção de materiais e incentiva a autonomia dos alunos mediante o pensamento crítico. O professor define um tema com objetivos claros, na qual os alunos fazem uma pesquisa inicial por meio de *links* sobre o tema, de forma orientada, que resulte na resolução de tarefas ou desafios possíveis de serem executados e que contribuam para a construção do saber, pois ao final, os alunos devem apresentar o resultado de suas pesquisas por meio de um produto criado por eles.

Em outras palavras, a *WQ* se constitui uma metodologia orientada de pesquisa que utiliza estratégias ativas de ensino, na medida em que propõe tarefas instigantes e desafiadoras para estimular os alunos nos momentos de construção do conhecimento. Além disso, a MWQ propicia um trabalho cooperativo e colaborativo, com suporte na Internet, estimula os alunos à autonomia, criatividade, curiosidade, resolução de conflitos, trabalho em grupo, criação de materiais autênticos, entre outros. (DODGE, 1995; BOTTENTUIT JUNIOR, 2009).

No que concerne à nomenclatura dessa metodologia intitulada *WebQuest*, trata-se de um neologismo em inglês que uniu o termo *Web* (rede mundial de computadores) à palavra *quest*, que significa investigação, busca, com o sentido de aventura. (BARATO, 2012).

Bottentuit Junior (2009, p.107-8), ao considerar as colocações de Bernard Dodge e Tom March⁴⁴ sobre como definir as *WebQuests*, registra que elas devem:

[...] ser desafiadoras; atrair a atenção dos alunos; possuir bons sites de pesquisa; proporcionar uma organização tanto das atividades como dos materiais a serem consultados e produzidos; desafiar os alunos a pensar e não apenas a reproduzir ideias; permitir o máximo de utilizações dos recursos da internet, para que a tarefa não seja facilmente realizada em papel; sugerir tarefas interessantes, ou seja, que não sejam realizadas com grande frequência; e, por fim, oferecer aos alunos os critérios quantitativos e qualitativos de avaliação, bem como possibilidades para exploração dos temas trabalhados em outros contextos ou em novas pesquisas.

O artigo intitulado *Five Rules for Writing Great WebQuests*⁴⁵, produzido por Dodge (2001, p. 7), propõe os princípios que norteiam a concepção de uma *WQ*, na qual formam o acrônimo **Focus** (grifo nosso), que significa:

- a) *Find great sites* - Encontre bons sites;
- b) *Orchestrate learners and resources* - Oriente os alunos quanto aos recursos encontrados;
- c) *Challenge your learners to think* - Desafie os alunos a pensar;
- d) *Use the medium* – Utilize-se de um meio termo acerca do grau de dificuldade da tarefa a ser realizada para que não seja facilmente resolvida;
- e) *Scaffold high expectation* - Promova alta expectativa (no aluno) com a apresentação de tarefas que não sejam comuns. (grifos, tradução e adaptação nossos).

Nesse contexto educativo, ressaltamos a importância da MWQ, visto que ela visa utilizar a informação disponível na Internet, orientando os alunos na seleção, organização do conhecimento e resolução de tarefas. Ou seja, a *WQ* propicia a integração e interação dos alunos no processo de construção do saber, na medida em que destaca o trabalho em grupo e estimula a busca de informações para a resolução das tarefas ou desafios, prioritariamente no ciberespaço.

Além disso, a MWQ contribui para que o professor, efetivamente, se envolva no universo das tecnologias digitais e metodologias ativas de ensino, oportunizando boas experiências no fazer docente.

⁴⁴ Ex-aluno de graduação de Dodge e colaborador para a elaboração da MWQ, que se originou da necessidade de solucionar um problema real ocorrido em sala de aula, na *San Diego State University* (Universidade Estadual de San Diego), Califórnia, EUA. (DODGE, 1995).

⁴⁵ “Cinco regras para escrever ótimas *WebQuests*.” (tradução nossa).

2.2 Tipos de *WebQuest*

As *WQ* podem se apresentar, em geral, em dois níveis: as curtas e as longas. De acordo com a orientação de Dodge (1995), uma ***WQ curta*** tem por objetivo instrucional a aquisição e integração do conhecimento e se baseia na Dimensão 2 do modelo das Dimensões do Pensar de Marzano, de 1992. Ao final da execução de uma *WQ curta*, que poderá ser executada em uma ou três aulas, o aluno terá tido acesso a um número significativo de informações, dando sentido a elas.

Para o idealizador da *MWQ* (DODGE, 1995), uma ***WQ longa*** compreende a ampliação e o refinamento do conhecimento e também segue a proposição de Marzano, intitulada Dimensão 3. Ela poderá durar de uma semana a um mês de trabalho escolar. Ao concluir uma *WQ longa*, o aluno terá analisado de forma mais detalhada o conhecimento proposto, transformando-o e demonstrando um entendimento do que foi proposto, para fins de criação de um material, ou seja, um produto final da pesquisa realizada.

2.3 Estrutura de uma *WebQuest*

Os elementos estruturantes de uma *WQ*, nos moldes da proposta original de Dodge são seis, a saber:

1. Uma introdução que prepare o "palco" e forneça algumas informações de fundo;
2. Uma tarefa factível e interessante;
3. Um conjunto de fontes de informações necessárias à execução da tarefa. Muitos (não necessariamente todos) dos recursos estão embutidos no próprio documento da *WQ* como âncoras que indicam fontes de informação na Web [...] As fontes de informação podem incluir [...], especialistas disponíveis via e-mail ou conferências em tempo real, base de dados pesquisáveis na rede, e livros e documentos acessíveis no ambiente de aprendizagem ou trabalho dos participantes [...];
4. Uma descrição do processo que os alunos devem utilizar para efetuar a tarefa. O processo deve estar dividido em passos claramente descritos;
5. Alguma orientação sobre como organizar a informação adquirida. Isto pode aparecer sob a forma de questões orientadoras [...];
6. Uma conclusão que encerre a investigação, mostre aos alunos o que eles aprenderam e, talvez, os encoraje a levar a experiência para outros domínios. (DODGE, 1995).

Dodge destaca ainda que, há outros atributos a serem considerados na elaboração de uma *WQ*, quais sejam: primar por atividades em grupo; trazer elementos motivacionais com uma estrutura básica de investigação fazendo com que

os alunos desempenhem um papel (cientista, detetive, repórter, etc.), ou seja, que criem uma personalidade fictícia na qual possam interagir, por exemplo, via e-mail e se vejam em um cenário “real” de execução da(s) tarefa(s), tal como o grupo ter recebido uma solicitação do Secretário Geral da ONU sobre um acontecimento; e planejar a *WQ* para uma disciplina ou em uma abordagem multidisciplinar. (DODGE, 1995).

O formato mais recente de componentes da versão original da *WQ* de 1995, se apresenta pelos componentes, a seguir: Introdução; Tarefa; Processo, que indica os Recursos; Avaliação, Conclusão; Créditos e Referências. (DODGE, 2001).

Apresentamos, resumidamente, algumas complementações sobre os componentes da *MWQ*, à luz de autores e estudiosos do assunto, como Dodge (1995; 1997; 2002), Bottentuit Junior e Coutinho (2012), Barato (2012), Capella (2012), Silva (2015). Para fins de melhor exposição do tópico em questão, apresentamos cada componente e suas principais características, a partir do quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Componentes de uma *WQ* e principais características.

Introdução	É um texto de apresentação do tema a ser abordado, que prepara o cenário para as ações que se espera dos alunos. É redigido de forma concisa, atraente, motivante e que desperte a curiosidade dos alunos para ingressarem na aventura.
Tarefa	É o coração da <i>WQ</i> ; indica um objetivo e foco para a atuação dos alunos; sugere a criação de um evento ou produto, que seja mais próximo ao que os alunos veem na vida real, ou seja, que tenha autenticidade, haja vista que o ideal é que ela propicie condições para promover a transformação da informação pesquisada em um novo conhecimento e não apenas em uma simples coleta de informações. O professor deve considerar a faixa etária dos alunos e, se possível, uma combinação de tarefas variadas.
Processo/ Recursos	Fornece e descreve o passo a passo que os alunos devem seguir para a execução da tarefa, com <i>links</i> e/ou fontes de pesquisa previamente analisadas e selecionadas pelo professor; requer instruções claras, bem estruturadas e condizentes com as necessidades cognitivas dos alunos; prima pela organização dos alunos em trabalho de grupo, na qual os membros das equipes assumirão variadas responsabilidades no trabalho, ao longo da aplicação da <i>WQ</i> ou também ter suas ações distribuídas para os membros da equipe, priorizando sua autonomia; sua função é orientar os alunos nas buscas, para que otimizem seu tempo com pesquisas significativas e que contribuam para a realização das tarefas. Os recursos servem para fornecer informações aos alunos para que possam resolver as tarefas da <i>WQ</i> e se apresentam em sites e/ou materiais impressos, apesar de ser priorizado o uso da Internet.
Avaliação	Explica aos alunos, principalmente enquanto equipe, os níveis de desempenho que devem alcançar, como: os critérios de avaliação adotados pelo professor, preferencialmente qualitativo e quantitativo, qual/quais tipo(s) - individual, coletiva ou ambas, e o peso para cada item de avaliação. Todas esses critérios avaliativos se convergem para a qualidade do produto criado pelas equipes e em busca de uma avaliação autêntica ⁴⁶ .

⁴⁶ No âmbito de uma *WQ*, a avaliação é autêntica quando o professor examina diretamente o(s) desempenho(s) dos alunos ou equipes por meio de tarefas intelectuais, capacidade de produção de

Conclusão	São retomados aspectos abordados na Introdução da <i>WQ</i> e estimula os alunos/equipes a continuar pesquisando e aprimorando seus conhecimentos ou a utilizá-los em outras aventuras. Pode indicar a divulgação do produto final da <i>WQ</i> entre os pares, no âmbito escolar ou até fora dele.
Créditos e referências	Registro das pessoas que contribuíram para a criação da <i>WQ</i> e as fontes de informação. É recomendado que a <i>WQ</i> seja convertida no formato <i>Web</i> para ser divulgada na Internet, assim como seja inserida em um <i>site</i> visível, conhecido e público para que outros professores possam conhecer o trabalho.

Fonte: Dodge (1995; 1997; 2002); Barato (2012); Bottentuit Junior e Coutinho (2012); Capella (2012); Silva (2015).

Há uma ressalva sobre o componente **Tarefa**, que acreditamos ser pertinente registrar. As tarefas apresentadas em uma MWQ se baseiam na Taxonomia de Aprendizagem ativa sugerida por Benjamin Bloom, que classifica e ordena o aprendizado dos alunos em níveis ou subáreas, cujos domínios, em geral, são classificados em cognitivo, afetivo e psicomotor.

Nesse estudo, destacamos alguns níveis de domínio cognitivo mais elevados, apresentados na **Taxonomia de Bloom**, que são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. (BLOOM *et al.*, 1956; BOTTENTUIT JUNIOR, 2010; BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012).

A Taxonomia de Bloom foi adaptada por Dodge (2002) no que se refere à sua terminologia, uma vez que ele a chamou de Taskonomia (*Taskonomy*), para fazer uma analogia ao componente Tarefa, que em inglês é escrito *task*.

Apesar de não adentrarmos nesse assunto, ilustramos a Taxonomia de Bloom⁴⁷, conforme a Figura 4, a seguir.

Figura 4 – Taxonomia de Bloom conforme o domínio cognitivo.



Fonte: Google Imagens (2020).

respostas fundamentadas em bons argumentos, completas ou na confecção de produtos. (BARATO, 2012).

⁴⁷ A Taxonomia de Bloom na versão atualizada de 2001.

Nessa pesquisa, a Taxonomia de Bloom foi considerada quando da criação da MWQ em Língua Inglesa, pois os alunos foram instigados a atingir os objetivos propostos no roteiro didático-pedagógico, que consta no Apêndice B desse estudo, de acordo com alguns dos níveis cognitivos utilizados nessa Taxonomia.

Cabe destacar também que, na etapa **Processo/Recursos** da MWQ há a possibilidade de inserção não apenas de materiais virtuais por intermédio de *links* de vídeos, textos, revistas, jornais, *sites*, etc., como também pode-se trabalhar com materiais físicos ou impressos. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de ter um percurso de pesquisa, com qualidade de informação, e que seja adequado à idade, ao nível de conhecimento linguístico dele e à realidade da sala de aula, posto que ele será apresentado a diferentes pontos de vista, informações ou opiniões sobre a temática ou tópico trabalhado e ele mesmo poderá construir seu entendimento sobre o assunto. (MARCH, 1998 *apud* SILVA, 2008).

Após essa breve explanação sobre os elementos estruturantes de uma *WQ*, registramos a seguir, alguns aspectos positivos e negativos da MWQ.

2.4 Vantagens e Desvantagens da *WebQuest*

Ao longo da revisão de literatura sobre a MWQ, nos certificamos que essa metodologia, que direciona o trabalho de pesquisa priorizando recursos digitais, tem mais aspectos positivos à negativos.

Dentre as **vantagens** que a MWQ apresenta, ressaltamos o protagonismo dos alunos, a possibilidade de ativação de níveis mais elevados de aprendizagem, o envolvimento dos alunos/equipes em trabalhos colaborativos, nos quais os alunos exercitam a responsabilidade de ações proativas.

De acordo com Silva (2008), outra vantagem da *WQ* é que, como ela pode ser publicada na Internet, uma vez que pode ser compartilhada tanto pelo professor como pelos alunos (caso eles criem uma *WQ*), tem possibilidade de ser visualizada de qualquer parte do mundo.

Além disso, Cruz e Carvalho e Sampaio e Cruz *et al.* (2006; 2007 *apud* BOTTENTUIT JUNIOR, 2010) destacam também que a MWQ proporciona a motivação dos alunos, os encoraja a explorar variadas fontes de informação na *Web*; propiciam aprendizagens significativas, entre outros.

No que tange às **desvantagens**, Bottentuit Junior (2010, p. 187) registra que para se elaborar e aplicar a MWQ, é relevante que ocorra:

- A necessidade de destrezas tecnológicas mínimas por parte dos alunos e professores; [...]
- As fontes/recursos precisam de ser bem selecionadas, tanto a nível quantitativo, como a nível qualitativo, senão [*sic.*] os alunos correm o risco de não cumprir a tarefa;
- Com o passar o tempo as fontes/recursos tendem a ficar *offline*, inviabilizando muitas *WebQuests* a permanecer bem conseguidas.⁴⁸

Além desses aspectos acima apresentados, se no contexto escolar, o professor ou a escola não tenham equipamentos necessários para sua criação e/ou implantação, não será possível a utilização da *WQ*. (SILVA, 2008).

Acrescentamos que, se na elaboração da *WQ*, o professor não equilibrar em suas proposições para a resolução das tarefas, o nível cognitivo com a faixa etária dos alunos e, no que concerne ao ensino de LI, não considere também o estágio de conhecimento linguístico do aluno ou da turma, essa desatenção poderá incorrer em um fator de desmotivação para os alunos.

Além disso, quando mencionamos anteriormente que os alunos podem exercitar o senso de responsabilidade com ações proativas, o contraditório pode se tornar um fator de limitação do uso da MWQ, uma vez que se um ou mais alunos da equipe não se comprometer e/ou se empenhar para a resolução das tarefas, poderá prejudicar tanto a execução da *WQ* quanto a elaboração do produto final requerido por ela.

De qualquer forma, o que pudemos constatar a partir das leituras sobre a MWQ é que, se for elaborada e aplicada seguindo as orientações básicas propostas por seu criador Bernie Dodge, ela pode proporcionar boas experiências didático-pedagógicas no fazer docente.

2.5 A Metodologia *WebQuest* e o Ensino de Língua Inglesa

Registramos que, nessa seção secundária, correlacionamos o uso da MWQ ao ensino da LI em relação ao nosso estudo, na medida em que observamos semelhanças significativas entre a referida metodologia e a abordagem de

⁴⁸ Ao usar os termos “bem conseguida,” inferimos que o autor se refere ao termo “acessíveis”, uma vez que a tese foi escrita com a utilização do português de Portugal.

aprendizagem TBL, cujos embasamentos teóricos foram também inseridos nas tarefas e/ou desafios propostos quando da aplicação da pesquisa.

Vale ressaltar que, apesar da MWQ ser inspirada em algumas Teorias de Aprendizagem, entre as quais: o Construtivismo, de Piaget, o Sociointeracionismo, de Vygotsky e o Conectivismo, de Siemens (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010; SILVA, 2015) que, via de regra, não se baseiam diretamente nas teorias para o ensino de línguas, nessa pesquisa, visamos associar o enfoque de abordagens trabalhadas para o ensino de LI, como a Abordagem Comunicativa e a abordagem de aprendizagem TBL à metodologia *WebQuest*.

O motivo para a integração das abordagens de ensino e aprendizagem de LI à MWQ adveio, primeiramente, devido ao ensino de LI ser nosso objeto de estudo. Além disso, acreditamos que a MWQ seria um bom instrumento para a criação e aplicação do produto dessa pesquisa.

Nesse sentido, independentemente da metodologia ou abordagem de ensino que o professor utilize em sala de aula, no que tange ao uso de tecnologias digitais ou metodologias ativas de ensino correlacionadas à prática docente, todas têm relevância, pois na era da informação⁴⁹, “[...] a questão da teoria e prática ocupa lugar importante na atividade docente, uma vez que o professor é, por natureza e excelência, o sujeito da prática educativa”. (MERCADO *et al.*, 2018, p. 100).

Em tempos de pandemia, particularmente nesse ano de 2020, trabalhar com tecnologias digitais é uma realidade cada vez mais presente no contexto escolar e requer que o professor disponha de estratégias didáticas correlacionadas ao mundo digital, como é o caso das *WebQuests*, para estimular seus alunos a se integrar mais ao tema ou ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Nessa perspectiva, insere-se o professor de LI, que pode lançar mão da MWQ para contribuir para o ensino do idioma e “[...] efetivamente, usar a língua em experiências diversificadas de comunicação.” (PAIVA, 2015, p. 10).

No entanto, para que os professores de LI, mediante à relevância de se adequar ao perfil de seus alunos, cada vez mais “digitalizados”, bem como à necessidade de se apropriar de conhecimentos do mundo digital para trabalhar no

⁴⁹ [...] trata-se de um período inaugurado no final do século XX referente à dinamização dos fluxos informacionais pelo mundo [...] e que reverberaram na difusão de um *ciberespaço*, um meio de comunicação instrumentalizado pela informática e pela internet. (PENA, 2020).

contexto atual por meio do ensino remoto, devido à pandemia advinda do Coronavírus, precisarão se:

[...] dispor de diversos recursos tecnológicos que permitam melhor compreensão do ensino, interação, mediação pedagógica, construção de **conhecimento colaborativo** e desenvolvimento de competências e habilidades na utilização das tecnologias em favor de uma **aprendizagem significativa**. (LIMA; VIANA, 2018, p. 101). (grifos nossos).

Apesar de todos os termos e expressões acima citadas serem relevantes no processo de ensino-aprendizagem, frisamos duas expressões que correspondem aos pressupostos teóricos da MWQ e também do que visa um professor de LI ao entrar em uma sala de aula, quais sejam: conhecimento colaborativo⁵⁰ e aprendizagem significativa.

Na medida em que o professor de LI planeje atividades de exploração, prioritariamente, por meio de recursos digitais para a resolução das tarefas da *WQ* e os alunos as executem com vistas à construção de conhecimento, de forma integrada, para encontrar soluções conjuntas, com a finalidade de construir o produto final da *WQ*, estarão exercitando a abordagem de **aprendizagem colaborativa**.

Em concomitância com a proposta de atividades ou tarefas que promovam a integração dos alunos na prática da LI, a MWQ converge para um procedimento didático-pedagógico muito utilizado por professores de LI - as atividades em grupos.

No que tange à **aprendizagem significativa**, corroboramos com a concepção de Barato (2012, p. 107), quando o autor cita que ela ocorre “[...] apenas quando os alunos transformam informações disponíveis em conhecimento adequado à solução de um problema ou criação de um novo produto.”

Em se tratando do uso da MWQ para o ensino de LI, ela vai ao encontro do que um professor de LI sempre busca em sua prática docente, ou seja, a interação e participação dos alunos de forma efetiva, visto que ela requer que o professor trabalhe de forma integrada com os alunos e que eles se sintam corresponsáveis pela resolução das tarefas solicitadas, uma vez que trabalham em equipe.

No entanto, para que o professor de LI estimule essa interação e participação dos alunos na esteira da MWQ, faz-se necessário que ele crie e aplique uma *WQ* autêntica e balizada em consonância com os elementos estruturantes

⁵⁰ Nesse estudo, a expressão ‘conhecimento colaborativo’ é substituída por aprendizagem colaborativa para se adequar à nomenclatura utilizada na temática principal, ensino de línguas, bem como a MWQ.

apresentados por Dodge (2001), na versão atualizada, que são: Introdução; Tarefa; Processo, que indica os Recursos; Avaliação, Conclusão; Créditos e Referências.

Caso contrário, essa rica e dinâmica metodologia ativa de aprendizagem passa a ser apenas uma sequência de atividades que perdem a finalidade pedagógica, visto que não propiciam aos alunos experiências de investigação, interação e transformação de informações em conhecimento.

Ademais, se o professor de LI não observar os critérios básicos de construção de uma *WQ*, poderá incorrer no equívoco de apresentar apenas proposições de tarefas que se assemelham ao uso de *slides* de exposição de atividades, no qual reforça o discurso de um percentual de alunos que se dizem desmotivados em aprender LI, uma vez que não se sentem participantes ativos no contexto de aprendizagem.

No contexto acadêmico em nível de Mestrado, registramos a título de exemplificação, dados de uma Revisão Sistemática da Literatura de dissertações sobre a Metodologia *WebQuest*, na qual as dissertações foram produzidas por alunos de universidades lusófonas advindas de programas de mestrados em Portugal, seguidos do Brasil. Sendo que, quase todas as dissertações advieram de programas de pós-graduação ligadas à Educação e Ensino (87% da amostra), entre as quais a área de Letras/ Língua Inglesa perfez 3% desse total. Na sequência, os 13% restantes foram dissertações produzidas em programas na área de ciências (ciências da natureza, física, química, biologia). (BOTTENTUIT JUNIOR; SANTOS, 2014).

De acordo com as informações acima descritas, apesar do lapso temporal, no que tange aos estudos que associem o ensino de Língua Inglesa à Metodologia *WebQuest*, no Brasil, observamos que ainda requerem mais pesquisas. Além disso, se considerarmos a inserção da Abordagem TBL, abre-se outro viés de possibilidade de maiores investigações.

Apesar de sinalizarmos, anteriormente, as correlações que consideramos pertinentes sobre a aplicação da *MWQ* para o ensino de LI e, por fim, a possibilidade do professor de LI ter uma experiência não tão exitosa, supostamente devido à desatenção na elaboração e aplicação dessa metodologia ativa de ensino, acreditamos que a *MWQ* pode contribuir mais para bem-sucedidas práticas docentes do que ao contrário.

Vejamos, a seguir, como trilhamos o percurso metodológico em busca de respostas para os questionamentos dessa pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Há três métodos para ganhar sabedoria: primeiro, por reflexão, que é o mais nobre; segundo, por imitação, que é o mais fácil; e terceiro, por experiência, que é o mais amargo.
Confúcio

Nesta seção, apresentamos uma descrição das fases que integram o processo metodológico inerente ao estudo empírico e bibliográfico, no qual utilizamos leituras de pesquisadores, teóricos e/ou autores que dialogam com o objeto de estudo. Segundo Gil (2008, p. 28), a pesquisa bibliográfica refere-se “quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet”.

Os principais aportes teóricos foram os trabalhos de Dodge (1995; 1997; 2001; 2002), Willis (1996), Nunan (1998), Brown (2001), Harmer (2007), bem como as contribuições de Leffa (1999; 2016), Almeida Filho (2001; 2007; 2011), Paiva (2001; 2015; 2016), André (2005), Moita Lopes (2006), Bottentuit Junior (2009; 2010), Bottentuit Junior e Coutinho (2012), Aranha (2015), e documentos oficiais, entre os quais: LDB (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2019).

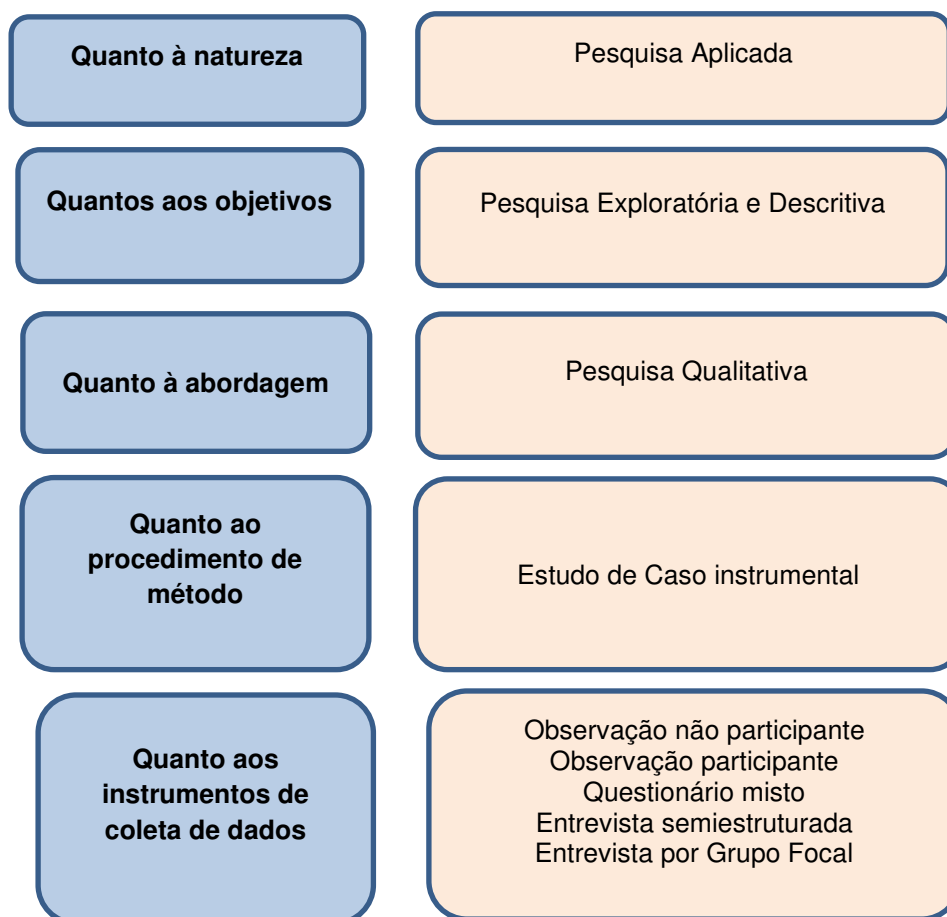
Para tanto, o estudo foi dividido em subseções, organizadas da seguinte forma: enquadramento metodológico e delineamento da pesquisa; caracterização do local da pesquisa; participantes da pesquisa; análise e interpretação dos dados da pesquisa; e descrição do produto da pesquisa, com vistas à elaboração de um Caderno de Orientações Didáticas para professores de Língua Inglesa.

3.1 Enquadramento metodológico e delineamento da pesquisa

Tendo em vista que essa pesquisa teve como escopo principal o ensino de Língua Inglesa, buscamos respostas para as indagações propostas na Introdução desse estudo, conforme procedimentos apresentados a seguir. Segundo Rodrigues (2006, p. 88), a **pesquisa científica** “[...] é uma atividade de fundamental importância para o homem, já que tem, como objetivo, a solução de problemas de maneira racional, analítica, sistemática e metodológica”. Nesse sentido, o processo de triangulação das informações coletadas foi concentrado nos dados fornecidos pelos participantes da pesquisa, sob a baliza de procedimentos teórico-metodológicos.

Na perspectiva estrutural da investigação, registramos na Figura 5, a **classificação metodológica**, a saber:

Figura 5 – Classificação metodológica da pesquisa.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

A seguir, registramos como conduzimos nosso estudo, de acordo com cada etapa metodológica.

3.1.1 Quanto à natureza

A proposta de pesquisa adotada foi a **aplicada**, uma vez que a utilizamos para fins práticos, posto que gerou um produto educacional na escola investigada, a partir da aplicação da metodologia *WQ* associada às abordagens de ensino apresentadas na pesquisa, com vistas ao ensino de LI.

Nesse ponto de vista, Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) explicitam que a **pesquisa aplicada** “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.”

Vale ressaltar que, essa pesquisa também adveio da modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* **Mestrado Profissional**, na qual nos incluímos, enquanto professora-pesquisadora, cuja Portaria nº 17/2009-CAPES, versa em seu Art. 3º que:

I – a capacitação de pessoal para a **prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados**, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; [...]

III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos. (BRASIL, 2009, p. 21). (grifos nossos).

Em conformidade com a citação acima, as pesquisas que são desenvolvidas em programas de Mestrado Profissional apresentam, no contexto educacional, a singularidade de serem do **tipo intervenção**, na qual “[...] o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula”. (MOITA LOPES, 2006, p. 86-7).

Além disso, essa modalidade de Mestrado estimula a experimentação e o registro de práticas docentes inovadoras tornando-se instrumento de ações valiosas para o processo de ensino-aprendizagem, além da efetiva elaboração de um produto educacional final.

3.1.2 Quanto aos objetivos

Na perspectiva dos objetivos de pesquisa, a investigação foi uma pesquisa do tipo **exploratória**, uma vez que nos utilizamos de levantamento bibliográfico, observação de aulas, aplicação de questionário e entrevistas, e **descritiva**, considerando que, procuramos “[...] observar, registrar, analisar e interpretar os fenômenos por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados [...]”. (RODRIGUES, 2006, p. 90).

Além disso, considerarmos as colocações de Manzato e Santos (2012, p. 4), ao citarem que a pesquisa descritiva, em suas diversas formas, “trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade. Para viabilizar essa importante operação

da coleta de dado, são utilizados, como principais instrumentos, a observação, a entrevista, o questionário e o formulário.”

Acreditamos, pois, que esses instrumentos nos forneceram informações e dados relevantes para a análise da pesquisa.

3.1.3 Quanto à abordagem

A principal forma de abordagem desse estudo foi a **qualitativa**, que nos proporcionou compreender e interpretar o fenômeno investigado, a partir de seus significados e contextos. Além disso, registrarmos que utilizamos alguns dados numéricos extraídos do questionário inicial aplicado com os alunos, para fins de registro e aproveitamento de coleta de dados.

Conforme frisam Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a utilização da abordagem qualitativa ocorre:

[...] pelo fato de **não utilizar dados estatísticos** como **o centro do processo de análise de um problema** [...]. Os **dados coletados** nessas pesquisas são **descritivos**, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados. (grifos nossos).

Nesse sentido, analisamos à luz da abordagem qualitativa: (a) a percepção; e (b) o valor dado pelos alunos sobre o ensino de LI por meio da aplicação da MWQ associada às abordagens de ensino e aprendizagem - Abordagem Comunicativa e Abordagem TBL. Além disso, registramos as impressões da professora da turma pesquisada acerca de alguns aspectos que tinham correlação com as colocações dos alunos, como, por exemplo: o tipo de abordagem utilizada e o uso de tecnologias em sala de aula ou para além dos muros da escola.

3.1.4 Quanto ao procedimento de método

O procedimento adotado em nossa pesquisa foi o **estudo de caso**, no qual Wallace (1998, p. 160-1) diz que esse tipo de pesquisa “[...] é definido em termos da unidade de análise, podendo esta ser um aluno, um evento individual, um professor, uma turma, um grupo em particular ou uma escola.” Assim, a delimitamos a uma

turma, com **vinte e cinco alunos**, do curso de *Design* de Móveis, do Campus São Luís-Monte Castelo.

Além disso, adotamos o estudo de caso em consonância com Fazenda *et al.* (2015, p. 78-9) quando dizem que:

[...] Essa forma de investigação permite que o pesquisador descubra novos conhecimentos por sua maneira de ver, perceber, entender e interpretar determinada situação. Os conhecimentos adquiridos do próprio pesquisador são o ponto de partida na busca de identificar claramente outros saberes, ou seja, parte-se de um saber para a construção de novos saberes.

Nesse sentido, decidimos realizar um **estudo de caso do tipo instrumental**, visto que ocorre quando:

[...] o interesse do pesquisador pode ser uma questão que um caso particular vai ajudar a elucidar. É o que Stake chama de **estudo de caso instrumental**. Por exemplo, se um pesquisador quer investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, pode escolher uma escola para conduzir a investigação. O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade pode trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares. Nessa situação, pode-se utilizar como métodos de coleta de dados: entrevista individual e coletiva com professores, análise de documentos legais e de documentos escolares, observação de reuniões dentro e fora da escola. (ANDRÉ, 2005, p. 19-20). (grifos nossos).

Baseados nessa concepção, propusemo-nos, quando da análise e interpretação dos dados apresentados à frente, trazer excertos das entrevistas realizadas tanto com os alunos como com a professora, a fim de respaldar o foco principal de nossa investigação, que foi o ensino de LI.

3.1.5 Quanto aos instrumentos de coleta de dados

O levantamento de dados foi feito por meio das técnicas de coleta de dados – **observação, questionário e entrevistas** para seguir os procedimentos planejados para coletar informações úteis à pesquisa (NASCIMENTO; SOUSA, 2016), bem como para compreender o comportamento dos participantes.

Registramos, sucintamente, os **instrumentos de coleta de dados** utilizados para a pesquisa, a saber: (a) a ficha de observação; (b) observação não participante; (c) observação participante; (d) o pré-teste do questionário e questionário(alunos); (e) entrevistas (professora); e (f) entrevista por Grupo Focal (alunos).

O instrumento inicial foi a **observação** que, segundo Nascimento e Sousa (2016, p. 110) é uma:

[...] técnica de coleta de dados pela qual o pesquisador observa a amostra.
[...] significa que o pesquisador estará próximo dos sujeitos da pesquisa, observando comportamentos e atitudes consideradas úteis ao escopo do estudo, que serão tabuladas posteriormente.

Em outras palavras, o referido instrumento de coleta de dados possibilita se observar, diretamente, os variados fenômenos que ocorrem no lócus da pesquisa, bem como evidenciar dados que não constavam no roteiro prévio, no questionário e/ou nas entrevistas. Para esse fim, os principais aspectos observados foram registrados em uma **ficha de observação**, cuja importância advém da possibilidade de se registrar os fenômenos testemunhados e se poder utilizá-los, caso necessário, na análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Decidimos subdividir as observações em dois momentos. No momento inicial, adotamos a **observação não participante**, haja vista que, no primeiro momento, não nos integramos ao grupo e fizemos o papel de espectadora (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Em um segundo momento, antes mesmo da aplicação do produto, utilizamos a **observação participante**.

As observações iniciais contribuíram para revelar se no ensino de Língua Inglesa havia a utilização das abordagens de ensino e aprendizagem que trouxemos para esse estudo, quais foram - a Abordagem Comunicativa e a Abordagem TBL, assim como o uso de tecnologias digitais.

Na fase da observação participante, que “permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que [...] são observados diretamente na própria realidade.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 75), nos apresentamos e esclarecemos nossas intenções de pesquisa, aplicamos o **pré-teste do questionário** com alguns alunos da turma selecionada, cuja finalidade principal foi checar, por exemplo, se as opções de respostas apresentavam ou não dificuldade de interpretação, etc. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; NASCIMENTO; SOUSA, 2016). A partir do que foi sinalizado pelo grupo de alunos que contribuiu nessa etapa, foram feitas algumas adequações textuais.

O **questionário** foi utilizado, no início da pesquisa, para coletar informações dos alunos da turma pesquisada. De acordo com Nascimento e Sousa (2016, p. 117), o questionário é um instrumento de coleta de dados “[...] com perguntas a serem respondidas, por escrito, pelo sujeito pesquisado. [...] pode ser feita sem a

presença do pesquisador, com os questionários distribuídos [...] via página da internet.” O tipo de questionário que adotamos se apresentou com questões mistas, uma vez que “[...] dentro de uma lista predeterminada, há um item aberto, por exemplo, ‘outros’.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 70).

Em seguida, aplicamos as **entrevistas** tanto com a professora, no início e final da pesquisa, quanto com alguns alunos, no final da intervenção, pela técnica de Grupo Focal, para fins de coleta de informações. Utilizamos entrevistas semiestruturadas com a professora, que se organizaram por uma sequência de questões (roteiro) sobre o tema investigado, e permitiram que o entrevistado complementasse sua resposta a partir dos desdobramentos do tema principal (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72).

No que tange à entrevista por **Grupo Focal**, ocorre quando “[...] pequenos grupos de entrevistados respondem simultaneamente às questões, de maneira informal [...] as respostas são organizadas posteriormente pelo entrevistador, numa visão global.” (GERHARDT; SILVEIRA; 2009, p. 72).

Todas as entrevistas foram registradas por meio de gravações em áudio, na qual utilizamos o aplicativo Gravador de Voz para armazenar as informações coletadas. Antes do início de cada uma delas, esclarecemos os participantes a forma como as gravações seriam usadas e analisadas, conforme Apêndices G, H e I.

Para articularmos a análise e as interpretações dos dados coletados à luz da fundamentação teórica, utilizamo-nos de representações gráficas, como quadros, figuras, imagens e fotos. Sendo que, os quadros foram utilizados nas respostas dos participantes da pesquisa, em particular, nas entrevistas.

Em seguida, elaboramos e aplicamos o **produto educacional**, que se materializou em um **Caderno de Orientações Didáticas**, cujas atividades comunicativas se fundamentaram na Abordagem TBL, em forma de uma aventura na *Web*, por meio da aplicação de uma *WebQuest*.

3.2 Caracterização do local da pesquisa

O local escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa foi o **IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo**, que oferece variados cursos, entre os quais: de nível básico, técnico, graduação, extensão, ensino a distância e pós-graduação para jovens e adultos.

No ano de 2019, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 2019-2023, houve seis mil matrículas (IFMA, 2019, p. 99) no referido *Campus* nos diversos cursos acima citados. Desse quantitativo, aproximadamente, um mil, duzentos e trinta⁵¹, eram alunos do Ensino Técnico Integrado ao Nível Médio, nível que foi pesquisado.

Os **cursos** são distribuídos nos três turnos, a partir da disponibilidade de vagas e da oferta de cursos (IFMA, 2018a). O calendário escolar do IFMA se organiza por semestres letivos e os cursos são trabalhados por módulos.

Em consonância com o PDI 2019-2023 (IFMA, 2019, p. 84), na Figura 6, ilustramos a dimensão do quantitativo e da natureza dos cursos oferecidos pelo IFMA para a comunidade, sendo muitos desses cursos e formas de ofertas contemplados pelo IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo.

Figura 6 – Tipos de curso e formas de oferta que o IFMA oferece.



Fonte: *Site* do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo (2020).

Por sua relevância em nosso estado, registramos um breve resumo histórico dessa instituição que muito trabalha para o ensino profissionalizante em nosso estado e país. Sua história começa no dia 16 de janeiro de 1910, sob o nome Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão. Em 1937, foi intitulada Liceu Industrial de São Luís. Em seguida, a partir de 1965, passou a se chamar Escola Técnica Federal do Maranhão (ETFM). Nessa época, já existia também a escola agrícola. No ano de 1989, a ETFM foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica

⁵¹ Dados numéricos obtidos pela pesquisadora diretamente no Setor de Registro Escolar do *campus* pesquisado.

do Maranhão (CEFET-MA). Com essa mudança, passou a ministrar cursos de graduação e de pós-graduação. Devido à evolução e importância pela qual se consolidou a então Escola de Aprendizes Artífices, tanto em nosso estado quanto no país, em dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), que no Maranhão é identificado por Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA, 2018b). Seguem as Figuras 7 e 8 da escola, em dois momentos de sua história.

Figura 7 – Fachada da Escola Técnica Federal do Maranhão.



Fonte: site do IFMA (2020).

Figura 8 – Fachada do IFMA / Campus São Luís-Monte Castelo.

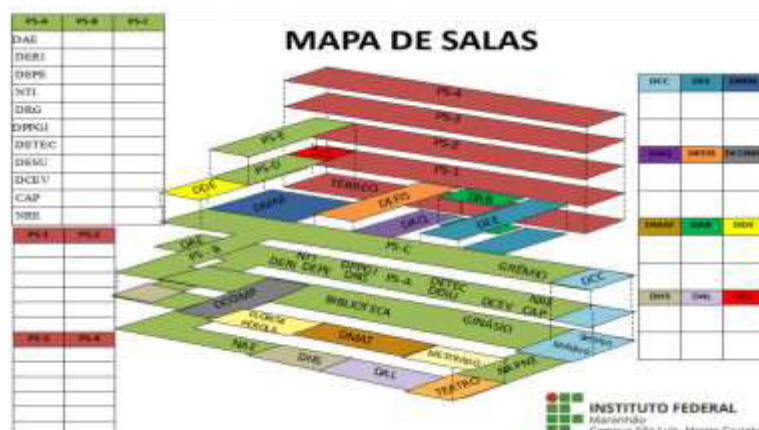


Fonte: site do IFMA (2020).

Com esse respeitável histórico, dentre seus vinte e nove *campi* distribuídos por todas as regiões do Maranhão, destacamos a relevância do *Campus* escolhido para nossa pesquisa, uma vez que o Campus São Luís-Monte Castelo tem mais de setenta anos de atuação em São Luís e também por ser o local de atuação profissional da pesquisadora.

No que tange à **estrutura organizacional** do IFMA/ Campus São Luís – Monte Castelo, entre vários setores, sinalizamos o quantitativo de alguns do âmbito escolar e acadêmico, a saber: uma Diretoria Geral, uma Diretoria de Ensino Técnico, uma Diretoria de Ensino Superior, um Departamento para Assuntos Estudantis (DAE), um departamento e uma coordenadoria para cada um dos cursos ofertados, na qual a sala de professores se insere, conforme exposto na Figura 09, a seguir. (IFMA, 2020).

Figura 9 – Mapa das salas da estrutura administrativa do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo.



Fonte: Site do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo (2020).

As **instalações físicas** do IFMA/ Campus São Luís – Monte Castelo contam com uma robusta infraestrutura, sendo um prédio principal e um anexo, na qual, em sua maioria, consta de acessibilidade. Restringindo-nos ao prédio principal, local na qual a pesquisadora aplicou a pesquisa, existe uma grande estrutura física, dentre as quais: 29 salas de aula⁵², 1 biblioteca (Tebyreçá de Oliveira) com acervo físico e virtual, sendo que, os livros físicos são distribuídos em 6.814 títulos e 20.433 exemplares, entre outros materiais, 1 cineteatro (Teatro Viriato Corrêa), 1 auditório para 150 pessoas, 1 ginásio coberto, 1 quadra externa, 1 piscina, além de 6 laboratórios de Informática, 3 laboratórios de Desenho, 1 laboratório para muitos dos cursos ofertados, como por exemplo: Automação, Eletroeletrônica, Materiais de Construção, Processos Industriais e Segurança do Trabalho. (IFMA, 2015b).

Seguem abaixo nas Figuras 10 e 11, que ilustram dois ambientes do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo.

Figura 10 – Biblioteca Tebyreçá de Oliveira – IFMA / Campus São Luís-Monte Castelo.



Fonte: Site do IFMA (2020).

Figura 11 – Área de vivência do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo.



Fonte: Site do IFMA (2020).

⁵² Número atualizado de salas de aula, de acordo com informação coletada pela pesquisadora *in loco*.

No que concerne aos **recursos didáticos** disponíveis no *Campus*, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de 2014-2018, há 512 computadores, 58 *datashows*, 57 impressoras, todos distribuídos pelos setores de ensino (IFMA, 2014-2018), além de várias lousas interativas⁵³.

No que se refere ao **corpo docente** do *Campus*, atualmente, há 472 professores efetivos (contabilizando ativos, permanentes e cedidos). Desse quantitativo, 198 são professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) (IFMA, 2019, p. 112).

No **DAL**, departamento responsável pelo **ensino de línguas** (português, inglês e espanhol), literatura portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no qual a pesquisadora se direcionou para solicitar a aplicação da pesquisa, no tocante aos idiomas ensinados, o *Campus* oferece o inglês e o espanhol, sendo este último opcional, de acordo com o que rege a LDB, de 1996. (BRASIL, 1996).

Quanto ao quantitativo de professores do referido departamento, no que tange ao ensino de línguas, há quatorze professores de português, onze de inglês, três de espanhol e um de LIBRAS, entre os ensinos médio e superior. Além disso, o DAL dispõe de treze computadores, sendo seis na sala do departamento e oito na saleta adjunta da sala 3, uma impressora, dois *notebooks*, e dois *datashows*.⁵⁴ E os professores dispõem de **livros didáticos** advindos do programa do Governo Federal, chamado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo que os livros didáticos são distribuídos para todas as turmas do EM pelo DAE.

Em referência ao **Departamento Acadêmico de Desenho (DDE)**, na qual a pesquisa foi aplicada, este possui três laboratórios para práticas das disciplinas técnicas, sendo que, no laboratório que utilizamos para aplicar a MWQ, há quarenta computadores. No entanto, alguns deles não estavam em condições de uso. Além disso, o referido laboratório dispunha de uma lousa de vidro, um *datashow*, dois ar condicionados *split*, uma mesa, duas cadeiras e uma lixeira. Segue Figura 12 do laboratório número 10, do DDE, no qual foi aplicada a MWQ em LI.

⁵³ Informação coletada *in loco* pela pesquisadora.

⁵⁴ Informação coletada via e-mail pela pesquisadora junto à chefe de departamento do DAL.

Figura 12 – Laboratório número 10 do DDE.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

3.3 Participantes da Pesquisa

Inicialmente, procedemos com todos os trâmites formais para aplicação de nossa pesquisa, quais foram: protocolo do processo de solicitação ao diretor geral do IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo para a realização da pesquisa, apresentação das intenções de investigação para a coordenação do DAL do *Campus*, que nos permitiu apresentar a proposta de pesquisa em uma reunião com o corpo docente do referido departamento. Em seguida, contactamos com a professora da turma que foi pesquisada para explicar mais detalhadamente como se daria nosso trabalho e esclarecer dúvidas.

Paralelamente, fomos orientados pela coordenadora do DAL a entrar em contato com o chefe do departamento ao qual a turma a ser pesquisada era vinculada, para fins de solicitar o uso de um laboratório do curso para a aplicação da pesquisa, haja vista a grande demanda que há para o uso dos laboratórios para as atividades práticas, por se tratarem de cursos técnicos.

Aplicamos nossa pesquisa em uma turma do primeiro ano do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, do curso de *Design* de Móveis, do IFMA/ *Campus* São Luís-Monte Castelo, composta por vinte e cinco alunos. Registramos que o curso de *Design* de Móveis só é ofertado, atualmente, na modalidade Integrada, ou seja, o aluno cursa o Ensino Médio conjuntamente com uma formação profissional.

Vale destacar ainda que, quando o aluno cursa *Design* de Móveis no Campus São Luís – Monte Castelo, ao se formar, ele se torna técnico de nível médio, habilitado na área de *Design*, e pode trabalhar com técnicas de representação Bi e

Tridimensional em ambiente digital e físico, na qual desenvolve habilidades, como: elaborar e desenvolver projetos de mobiliários, projetar móveis, esboços, perspectivas e desenhos normatizados em ambiente físico e digital, entre outros. (IFMA, 2020).

Após essa breve apresentação do perfil de aluno que cursa *Design* de Móveis no referido *Campus*, seguimos com os procedimentos para a aplicação da pesquisa. Agendamos com a professora nosso primeiro encontro com a turma e procedemos com a apresentação da intenção de pesquisa, explicamos o objetivo geral, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Solicitamos que os alunos entregassem o TCLE para seus pais e/ou responsáveis, a fim de que eles tomassem ciência e assinassem o referido Termo, posto que todos os alunos eram menores de idade.

É importante saber que, quando registramos fotografias dos alunos participantes da pesquisa, inserimos *emoticons*⁵⁵ nos rostos deles, primeiramente, para seguir o que estava exposto no TCLE sobre a questão de preservação do anonimato dos participantes da pesquisa, bem como porque todos eram menores de idade. No que se refere ainda ao TCLE, adotamos igual procedimento com a professora tanto sobre esclarecimentos quanto ao Termo mencionado, quanto sobre a salvaguarda de sua identidade e de imagem.

Para escolha dos participantes, no tocante aos alunos, estabelecemos os critérios de serem alunos iniciantes no nível linguístico de estudo da LI, assim como pela disponibilidade de tempo deles para contribuir com informações advindas dos instrumentos de coleta de dados.

No que tange à professora, a escolha adveio do ano escolar da turma que lecionasse, pois queríamos trabalhar com alunos do primeiro ano do ensino técnico integrado ao Ensino Médio. No entanto, deixamos as três professoras do referido ano escolar a vontade para decidirem quem poderia participar da pesquisa.

Nesse contexto, apresentamos, no quadro 2 abaixo, a síntese de informações dos alunos participantes da pesquisa. Essas informações foram levantadas em consonância com as observações das aulas e questionário inicial, antes da intervenção.

⁵⁵ *Emoticon* é imagem composta de símbolos, como sinais de pontuação, usados em mensagens de texto, e-mails, etc. para expressar uma emoção particular. (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2020b).

Quadro 2 – Informações gerais sobre os alunos da turma pesquisada.

Quanto à faixa etária	Quanto ao sexo
Mais da metade dos alunos tinha 15 anos; o restante deles, estava acima de 15 anos.	A grande maioria dos alunos da turma é composta por participantes do sexo feminino.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com a faixa etária dos alunos da pesquisa, todos fazem parte da Geração Z (CERETTA; FROEMMING, 2011 *apud* MUSSIO, 2017), também chamada *Homo Zappiens* (VEEN; VRAKING, 2009), na qual apresentam uma relação íntima com a tecnologia e essa premissa é verdadeira, na medida em que os alunos não tiveram maiores dificuldades para desenvolver as tarefas, durante a fase da intervenção, com o uso das tecnologias digitais.

Destacamos, outrossim, algumas informações sobre a professora da turma, que escolheu seu nome fictício e passou a ser identificada na pesquisa por Liza Maria. A referida professora tinha 40 anos, à época da entrevista, com graduação em Letras e habilitação em Língua Inglesa, desde 2004, pela Faculdade Atenas Maranhense (FAMA), bem como nos informou possuir uma Pós-graduação em Educação Inclusiva. Ela participou que trabalha na profissão docente desde o ano de 2006, portanto, tinha quatorze anos de atuação, sendo oito destes na escola pesquisada.

Segue quadro 3, que representa o perfil da professora da turma pesquisada quanto aos dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional.

Quadro 3 – Dados sobre o perfil da professora da turma pesquisada.

DOCENTE	IDADE	GRADUAÇÃO/ HABILITAÇÃO/PÓS- GRADUAÇÃO	LOCAL/ANO GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE NO CAMPUS
Liza Maria	40	Letras/ Língua Inglesa/ Pós-graduação em Educação Inclusiva	FAMA/ 2004	14 anos	8 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Após esse breve perfil dos participantes da pesquisa, prosseguimos com o estudo e apresentamos, continuamente, a análise e interpretação dos dados desse estudo, de acordo com os procedimentos metodológicos adotados para a aplicação do produto educacional da pesquisa.

3.4 Análise e interpretação dos dados da pesquisa

3.4.1 As observações das aulas

Com o intuito de contribuir com novos saberes, novas práticas, nos ativemos para validar os instrumentos de coleta de dados utilizados e seguimos para a análise do material que os participantes da pesquisa sinalizaram em suas respostas, assim como examinamos seus *feedbacks*⁵⁶, nos quais foram fundamentados em consonância com o referencial teórico. Para isso, fizemos uso de quadros, imagens, figuras e registros fotográficos.

Antes de descrevermos sobre a etapa das observações das aulas, que representaram um importante instrumento de coleta de dados, posto que nos oportunizou verificar os variados fenômenos que ocorreram na sala de aula, vale ressaltar que, o ano letivo do *Campus* investigado se apresenta diferentemente ao das outras escolas públicas ou particulares do município de São Luís, fato esse que tem se refletido no início e término dos semestres letivos.

O acontecimento para a diferença de início e término do ano letivo do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo adveio de uma paralização de professores e alunos ocorrida no ano de 2016, no qual decorreu a alteração e atraso no calendário escolar daquele ano e anos subsequentes. cremos ser pertinente esse registro para esclarecer a diferença do começo e finalização das aulas, bem como as datas registradas na pesquisa.

Dito isso, a aplicação da pesquisa, em sua totalidade, foi realizada por cinco meses durante o **segundo semestre letivo de 2019**. Sendo que, o início do referido semestre letivo se iniciou em 30 de setembro de 2019 e foi concluído em 04 de março de 2020.

No que tange à **fase inicial da pesquisa**, as **observações** foram realizadas em dois momentos, a saber: o momento inicial ocorreu na fase de coleta de dados do *Campus*, por algumas fontes de informação, entre as quais: *in loco*, por e-mail, bem como por **observação não participante** na sala de aula, que ocorreu do início de outubro a meados de novembro de 2019; o segundo momento ocorreu por meio da **observação participante**, na qual aplicamos o **produto educacional**, para

⁵⁶ Este termo, em inglês, se refere à resposta dos participantes da pesquisa. (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2020b).

fins de avaliarmos a efetivação do referido produto. Essa etapa ocorreu de meados de novembro de 2019 até meados de fevereiro de 2020.

Na fase de observação não participante na sala de aula, constatamos que os alunos pareciam muito agitados, às vezes dispersos, todavia, eram respeitosos com a professora e atendiam às orientações dela. Houve também o uso do livro didático, adotado como suporte pedagógico pela professora, no entanto, ele não foi necessariamente utilizado *ipsis litteris*.

O **livro didático** utilizado no *Campus* e pela turma pesquisada foi o *Alive High 1*, de Paiva *et al.* (2016), por serem alunos do primeiro ano. As imagens contidas nas unidades do LD apresentaram vocabulários alusivos à temática explorada na *WQ* criada e estão nos Anexos C e D.

No que se refere ao uso do LD, a professora ora o utilizava, ora aplicava algumas atividades extras, que correspondiam à estrutura e aos vocabulários apresentados no LD supracitado, como por exemplo, *handouts*⁵⁷ e filme.

A turma investigada era de **nível iniciante**⁵⁸, no que se refere ao nível de conhecimento linguístico em LI. Nas observações, percebemos que, em alguns momentos, a professora fazia uso da língua-mãe para se expressar. Em contrapartida, havia uma sequência de ações durante as aulas, nas quais ela usava a LI e muitos deles se esforçavam para responder e participar da(s) atividade(s).

No transcorrer das observações, constatamos que a professora trabalhava algumas atividades, com a organização dos alunos em pequenos grupos, e percebemos que a disposição deles nesse formato, os estimulava a participar. Nesse sentido, Leffa (2016) destaca que a Abordagem Comunicativa sinaliza que o professor assume o papel de orientador, prioriza a aprendizagem centrada no aluno e defende o trabalho em grupo como uma das técnicas utilizadas em sala de aula.

Na sequência, o **questionário**, aplicado na fase inicial da pesquisa, consistiu em perguntas que objetivaram levantar informações relacionadas ao perfil dos alunos, interesse e tempo de uso da LI, e ao uso das tecnologias e metodologias digitais.

No que se refere à identificação dos alunos com a disciplina Língua Inglesa, a maioria dos alunos disse que se identificava com a disciplina mencionada. Esse fato

⁵⁷ O termo significa atividades escritas.

⁵⁸ Em geral, o ensino de línguas perpassa pelos níveis: iniciante, básico, pré-intermediário, intermediário, avançado, pós-avançado.

foi verificado no momento da aplicação da MWQ em LI, pois a maioria dos alunos se interessou e se empenhou por executar as tarefas.

Assim, de acordo com a proposição de Krashen (2009), quanto ao **filtro afetivo**, no qual estão inseridos os estados emocionais, a motivação, as necessidades dos alunos para aprender uma língua-alvo, inferimos que essa turma apresentava um baixo filtro afetivo, visto que, em sua maioria, mantiveram-se motivados e sem demonstrações de ansiedade ou estresse quando da aplicação da MWQ em LI.

No entanto, os alunos mostraram incerteza quanto ao conhecimento linguístico em LI para se expressar. Essa assertiva foi corroborada quando apontaram o tempo que estudam LI, pois quase a metade da turma ressaltou que estudava a LI há pouco mais de cinco anos. Nesse sentido, as informações sugeriram que, não obstante o tempo que estudavam LI, esse não era fator preponderante para lhes dar segurança em dizer que sabiam inglês.

No tocante à frequência com que os alunos utilizavam as tecnologias digitais, eles reportaram que consomem mais de cinco horas de seu tempo por dia com a utilização da Internet, seja para fins escolares, seja para fins pessoais. Esse fenômeno social que ocorre com essa geração de alunos, revela o papel que a *Web* representa para eles, tanto como meio de interação, quanto como veículo de comunicação nas relações interpessoais deles.

Nesse sentido, buscamos estimular o envolvimento, a integração e a participação dos alunos na aplicação da MWQ em LI mediante a constatação de que se sentiam motivados a usar a *Web* também para fins educacionais. Além disso, grande parte dos alunos responderam que estavam dispostos a participar de alguma atividade que envolvesse uso de computador, pesquisa orientada na *Web*, além de trabalho em grupo e trabalho colaborativo.

Desse modo, o perfil de alunos pesquisados se coaduna ao que Dodge (2001) expressou sobre as *WebQuests*, uma vez que elas fazem com que os alunos utilizem melhor o tempo de acesso às informações por meio da pesquisa *online*, do trabalho colaborativo, além de apresentar tarefas aos alunos que sejam significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, o interesse expressado pela turma nos revelou que o uso de tecnologias digitais integradas às metodologias e/ou abordagens de ensino promovem o interesse dos alunos em utilizá-las durante as aulas.

3.4.2 A percepção da professora

Aplicamos **entrevistas semiestruturadas** com a professora da turma e seguimos o roteiro previamente definido, contudo, foi passível a algumas inserções no decorrer das entrevistas, de acordo com a temática pesquisada. A entrevista inicial ocorreu em 18 de outubro de 2019, e a entrevista final ocorreu após a aplicação da WQ em LI, em 21 de fevereiro de 2020.

Cabe ressaltar que, utilizamos quadros de resposta como uma das formas de organização e apresentação da análise e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa empírica. Para explicar esse tipo de exposição escrita, Barros (1990, p. 84) diz que “[...] quando a informação que se quer representar não é numérica, pode-se representá-la por meio de quadro de respostas.”

Para a **entrevista inicial**, norteamos as perguntas em tópicos, nos quais apresentamos dois dos tópicos principais, que foram apresentados, conforme as declarações da professora Liza Maria. Registramos, outrossim, que nesse estudo, integramos à pergunta inicial do tópico abordado perguntas subsequentes, que se correlacionavam. Vejamos a seguir, no quadro 4, as primeiras colocações da referida professora, à luz do tópico metodologia e/ou abordagem de ensino e planejamento didático.

Quadro 4 – Respostas da professora Liza Maria sobre o tópico metodologia e/ou abordagem de ensino e planejamento didático.

METODOLOGIA E/OU ABORDAGEM DE ENSINO E PLANEJAMENTO DIDÁTICO	
Perguntas	Respostas da Profª Liza Maria
Qual metodologia e/ou abordagem de ensino você utiliza em suas aulas?	Eu priorizo a abordagem comunicativa.
A partir da abordagem utilizada, como você planeja as aulas de Língua Inglesa em sua turma?	Eu uso o livro didático como ponto de partida e, a partir dele, produzo atividades adequadas ao processo ensino-aprendizagem, que priorizam a interação dos alunos , de acordo com suas necessidades.
Como você considera o envolvimento e desempenho de seus alunos durante o processo ensino-aprendizagem, a partir dos procedimentos didáticos e recursos utilizados?	Primeiro, é válido lembrar que, cada aluno tem suas especificidades. Eles ainda não são falantes da Língua Inglesa , têm um conhecimento básico e, por conta disso, é necessário variar os processos e recursos didáticos para que o objetivo seja alcançado.

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Em conformidade com os excertos acima, depreendemos que as declarações da professora Liza Maria se correlacionaram com as observações iniciais feitas em sala de aula, na medida em que a professora desenvolvia as aulas a partir do que estava proposto no livro didático utilizado pelos alunos do *Campus* pesquisado, no que se refere às estruturas gramaticais e aos itens lexicais, por exemplo. Contudo, esse recurso didático servia somente como aporte para as atividades trabalhadas em sala. Esse fato também não a impedia de utilizar o livro didático quando considerava ser oportuno.

Na perspectiva do uso do livro didático, constatamos no fazer pedagógico da professora, a proposição sinalizada por Almeida Filho (2007), quando ele se refere ao ensino comunicativo em consonância com a possibilidade de haver momentos de explicação e de prática de regras gramaticais, mas sem seguir o modelo tradicional de ensinar as formas da língua apresentadas nas gramáticas.

Ademais, ao afirmar que trabalhava o **ensino de LI** com base na **Abordagem Comunicativa** e que produzia atividades com vistas à interação e especificidades dos alunos, implicitamente, o seu fazer pedagógico trazia fundamentos da AC.

Nesse sentido, as ações didático-pedagógicas da professora Liza Maria corroboravam com a visão geral sobre abordagens e métodos expostos sobre a AC registradas por Brown (2001) em consonância com Nunan (1989), no que diz respeito aos objetivos de uma aula na perspectiva comunicativa e ao papel do professor nesse processo de ensino-aprendizagem de línguas, na medida em que os objetivos pedagógicos da professora em foco consideravam as necessidades dos alunos, e uma das atitudes dela incluía ser uma facilitadora no processo de comunicação dos alunos.

Vale ressaltar que, apesar da professora da turma nortear as aulas por meio de atividades que convergiam para o ensino comunicativo, havia limitações inerentes ao nível linguístico dos alunos em LI e as inseguranças advindas delas.

Na sequência das perguntas em tópicos, registramos as respostas da professora Liza Maria sobre o tópico tecnologias digitais na Educação, no qual desencadeou perguntas sequenciadas, que dialogavam entre si.

Os excertos relacionados ao tópico acima exposto foram apresentados de acordo com o quadro 5.

Quadro 5 – Respostas da professora Liza Maria sobre tecnologias digitais na Educação.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	
Perguntas	Respostas da Profª Liza Maria
<i>Em suas aulas, há ou já houve a inserção de ferramentas digitais, equipamentos móveis, para trabalhar temas ou conteúdos, ou para aplicar alguma atividade em sala de aula, ou então para os alunos fazerem suas atividades em casa? Se houve, quais foram utilizados?</i>	Sim. Utilizo sempre Youtube, Podcast, WhatsApp.
<i>Em que momento do planejamento eles foram inseridos?</i>	As ferramentas e os equipamentos são sempre utilizados para introdução de um tema , que pode ser transversal, na produção de material e realização de atividades individuais e em grupos , que podem ser feitas em sala de aula ou em casa .
<i>Você conhece a metodologia WebQuest? A partir dos esclarecimentos iniciais acerca da pesquisa, quais são suas expectativas quanto à aplicação da metodologia WebQuest como instrumento didático para o ensino de Língua Inglesa?</i>	Não. Eu imagino que será mais um recurso a ser utilizado para o sucesso do processo ensino-aprendizagem .

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

De acordo com as respostas da professora Liza Maria nos excertos registrados, ela informou que utiliza tecnologias digitais em sala de aula. Como exemplo da aplicação de tecnologias digitais pela professora, houve a apresentação do filme *Patch Adams*, captado do *Youtube*, além do uso do aplicativo *WhatsApp* para a produção textual dos alunos, a partir do que estava sendo trabalhado na unidade 1 do LD trabalhado.

A afirmativa da professora destacou a importância que ela dava às tecnologias digitais no ambiente escolar e se apresentou em conformidade com o que assevera Moran (2000 *apud* LIMA; VIANA, 2018) sobre o uso da Internet e das TDIC na prática do professor em sala de aula, visto que ele destaca que a Internet contribui para a motivação dos alunos, seja pela novidade, seja pelas infinitas possibilidades de pesquisa ofertadas.

Ao final da aplicação da pesquisa, entrevistamos professora Liza Maria novamente e questionamos sobre sua opinião com relação à metodologia *WebQuest*,

aplicada na pesquisa, com vistas a contribuir para o ensino de LI. A professora participou o seguinte entendimento sobre a MWQ, a seguir: “**Superou minhas expectativas, principalmente por conta do interesse e participação dos alunos.**”

A partir da constatação da professora sobre a MWQ utilizada para o ensino de LI, apresentamos no quadro 6 abaixo, o que ela abstraiu das etapas da WQ aplicada em LI.

Quadro 6 – Respostas da professora Liza Maria sobre as etapas da WQ aplicada que foram executadas pelos participantes das equipes.

ETAPAS DA WEBQUEST APLICADA	
Perguntas	Respostas da Prof ^a Liza Maria
<i>Dentre os componentes da estrutura da WebQuest aplicada e executada pelas equipes, qual ou quais etapas você achou mais interessante?</i>	<i>Eu achei todas as etapas muito interessantes, mas me chamou bastante atenção a etapa do Processo devido às diretrizes para os alunos seguirem, bem como a avaliação final, que foi a apresentação do produto final.</i>
<i>O que você considerou relevante nessa etapa que você mencionou?</i>	<i>A maneira como a etapa foi desenvolvida, o envolvimento dos alunos nesse processo, o trabalho em equipe, a produção final. Por tudo isso, eu achei muito importante.</i>

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Considerando que a professora da turma não conhecia a MWQ até a explanação e execução da referida metodologia orientada de pesquisa com a turma, inferimos que a professora Liza Maria compreendeu o encadeamento de ações trabalhadas na fase antes da intervenção e na fase da aplicação da WQ criada em LI, além das reflexões advindas de todo o processo de ensino-aprendizagem experienciados durante toda a intervenção.

Por conseguinte, questionamos a professora sobre a experiência das equipes trabalharem de forma integrada em busca de informações, a partir também de recursos da Web para a resolução das tarefas. A resposta participada pela professora foi a seguinte: “*Eu achei uma **ideia muito significativa**, uma vez que dá **oportunidade para o trabalho em grupo**, **valoriza a parceria**, que é necessária para este tipo de trabalho e claro, **possibilita o aprendizado de forma mais dinâmica**.*”

De acordo com a fala da professora, observamos a importância que ela atribuiu ao trabalho colaborativo e em equipe, no qual foram incentivados quando utilizamos a MWQ em LI correlacionada à abordagem TBL. Esses procedimentos didático-pedagógicos fazem parte dos pressupostos teóricos da MWQ.

No que concerne às respostas da professora Liza Maria, no quadro anterior, sobre todo o processo de aplicação da MWQ em LI à luz também da abordagem TBL, as impressões dela convergiram para as proposições sinalizadas por Willis (1996), uma vez que a autora destaca que uma importante característica da Abordagem TBL é a realização de tarefa(s) que faça(m) sentido real do uso da língua-alvo pelo aluno e que faça com que os alunos preparem e realizem a(s) tarefa(s) para, em seguida, explicar e mostrar como a(s) realizaram.

No tocante ao procedimento instrutivo realizado antes da intervenção da pesquisa no laboratório, quanto à apresentação, discussão e esclarecimentos efetivados sobre o gênero textual *folder*, produto final apresentado pelas equipes, ao término da aplicação da *WQ* em LI, a professora destacou suas impressões sobre essa ação didática, conforme registramos no quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Respostas da professora Liza Maria sobre a explicação prévia do produto final da *WQ* em LI – *folder*.

EXPLICAÇÃO PRÉVIA SOBRE O PRODUTO FINAL DA <i>WQ</i> EM LI – O <i>FOLDER</i>	
Perguntas	Respostas da Prof ^a Liza Maria
<i>Você considerou pertinente a explanação, antes da aplicação da WebQuest, sobre os componentes de um folder para a realização da etapa na qual as equipes tiveram que construir seu produto, ou seja, o folder bilíngue que apresentaram?</i>	Sim, pois os alunos puderam tirar suas dúvidas e o produto final estava totalmente condizente com o que foi proposto no início da atividade.
<i>Como você avalia a apresentação dos folders bilíngues pelas equipes, a partir dos pressupostos da Abordagem Comunicativa?</i>	Muito relevante porque os alunos participaram de forma integrada, crítica e bem comunicativa.

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

A percepção da professora em tela revelou que sua visão docente se coaduna com o que foi proposto nesse estudo, na fase de preparação dos alunos

sobre os elementos principais do gênero textual *folder*, na qual ocorreu antes da execução da MWQ.

O objetivo do procedimento didático preparatório quanto às informações apresentadas e discutidas conjuntamente com os alunos da turma sobre o gênero textual *folder* implicou no que a professora Liza Maria reportou. Em outras palavras, visávamos que o conhecimento prévio sobre o gênero textual *folder* fizesse sentido para eles quando precisaram utilizá-lo para a confecção do *folder* bilíngue. Esse procedimento fez com que as equipes perfizessem as etapas da *WQ* aplicada em LI, com vistas à preparação do produto final, de forma mais segura e clara.

Na esteira da MWQ, questionamos a professora Liza Maria se a utilizaria em sua prática docente e ela respondeu positivamente, asseverando que: “*Sim, com certeza, por se tratar de uma metodologia eficaz e bastante dinâmica no processo ensino-aprendizagem.*”

A assertiva reportada pela professora da turma investigada se equiparou ao que Silva (2008) relata sobre o uso da *WQ* como uma ferramenta auxiliar no fazer docente, visto que destaca que a elaboração de tarefas motivadoras contribui para que os alunos se tornem elementos ativos na construção do próprio conhecimento.

Com base na relevância do papel do aluno em sala de aula, na sequência, trazemos as opiniões dos protagonistas do fazer docente, ou seja, os alunos, a partir das impressões que tiveram sobre a execução da *WQ* proposta em LI em associação com a Abordagem TBL adaptada.

3.4.3 As percepções dos alunos

Na fase final da pesquisa, após a intervenção, utilizamos a técnica de entrevista por **Grupo Focal** com o objetivo de fazer com que os participantes externassem suas impressões sobre a experiência da participação na aplicação da MWQ associada à abordagem TBL, bem como quando elaboraram o **produto final da *WQ* – o *folder* bilíngue**, além de exporem suas opiniões quanto à integração das equipes durante o processo de aplicação da MWQ em LI.

A entrevista com os cinco participantes foi realizada no dia 19 de fevereiro de 2020, em uma sala do DAL, no intervalo das aulas, após a conclusão de todas as etapas da aplicação da MWQ em LI, no qual a apresentação do produto final por eles criado também se incluiu.

Os participantes da entrevista receberam nomes fictícios em Língua Inglesa devido ao foco principal dessa pesquisa ter sido o ensino de LI. Além disso, a escolha dos nomes adotados, a saber: **Rainbow, Smile, Sunshine, Happiness e Bright**⁵⁹, adveio da mensagem que essas palavras representam, quais sejam, positividade, luz. Em outras palavras, os alunos da turma pesquisada, representados pelos cinco alunos, transmitiam boa energia. Os nomes fictícios registrados seguiram a ordem de manifestação dos alunos no momento da entrevista.

Os alunos do Grupo Focal mostraram-se receptivos aos questionamentos e os responderam de forma clara e direta. Iniciamos a entrevista perguntando como os alunos consideravam as aulas de Língua Inglesa, no que se referia à apresentação dos conteúdos e também à condução das atividades. Eles nos participaram suas opiniões, conforme o quadro 8 abaixo:

Quadro 8 – Respostas dos representantes das equipes sobre os conteúdos e a condução das atividades aplicados em sala de aula.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
<i>Rainbow</i>	Todos os conteúdos têm nexos , porém, é muito monótono , todas as atividades e os conteúdos.
<i>Smile</i>	[...] os conteúdos têm nexos , porém eu acho que alguns conteúdos e algumas coisas que são feitas são meio soltas, por exemplo, atividades que não têm muita relação, ou algumas coisas assim, meio soltas .
<i>Sunshine</i>	Eu acho que os conteúdos que são apresentados, são interessantes , mas quando ela apresenta algo que não seja tão interessante porque ficam algumas coisas soltas , a gente não entende direito o que ela realmente está fazendo.
<i>Happiness</i>	O conteúdo é apresentado seguindo o que seria do livro , e no início, a apresentação deles não fazia tanto sentido e ficava muito solto, muito vago o que queria retratar. Mas, agora, ele apresenta mais nexos e não fica aquela coisa tão solta, como no início.
<i>Bright</i>	Eu acho que o assunto real do livro é abordado de forma interessante , mas eu acho que, às vezes, a temática do livro meio que fica dispersa . Os textos em relação às atividades, eu acho que aborda o tema, da forma como tem que fazer mesmo .

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

⁵⁹ Tradução dos nomes, em LI, dos alunos participantes da entrevista, por ordem de apresentação: Arco-íris, Sorriso, Brilho do Sol, Felicidade e Brillhante. (tradução nossa).

De acordo com os depoimentos dos alunos, depreendemos que houve um impasse sobre como ocorria a apresentação dos conteúdos e a aplicação das atividades durante as aulas. Nesse sentido, cabe lembrar a fase inicial das observações, nos quais os alunos realmente se mostraram agitados, e esse fato ocorreu, possivelmente, por não compreenderem com clareza o que era proposto, bem como por estarem no início do semestre letivo com a adaptação à realidade que é estar em um ensino técnico integrado ao Ensino Médio.

Por outro lado, registramos que a professora Liza Maria passava por um momento delicado em família e esse fator impactou, de certa forma, na condução dos trabalhos no início da aplicação da disciplina. No entanto, ao longo das observações das aulas, verificamos que houve uma maior integração das ações didáticas entre a professora e a turma pesquisada.

Para compreendermos se havia a utilização de tecnologias digitais nas aulas de Língua Inglesa, perguntamos aos alunos se eles utilizavam ferramentas digitais ou equipamentos móveis, tanto em sala de aula, quanto para fazer as atividades. Vejamos as respostas no quadro 9.

Quadro 9 – Respostas dos representantes das equipes sobre a utilização de tecnologias digitais em sala de aula.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Rainbow	Já, já houve. Porém, não com regularidade. Às vezes tem, às vezes não , dependendo do trabalho que a gente está fazendo. Às vezes, em apresentações de trabalhos , a gente usa aulas “interativas”, mas nada além disso.
Smile	Já houve , só que não de uma forma muito aprofundada [...], e a gente usou o YouTube , que ela passou filmes pra assistir.
Sunshine	Sim, já houve. Alguns a gente já usou, eu já usei em atividades em casa , e ela também já apresentou pra gente o YouTube , para alguns temas que a gente tinha que apresentar em um trabalho de inglês, e também já passou algum filme pra gente fazer atividades.
Happiness	A gente utilizou durante algumas aulas , mas não se entendeu necessariamente qual foi o motivo daquela inserção; foi a primeira vez que ela usou o YouTube. Porém, das outras vezes que ela utilizou, havia uma lógica e foi bem elaborado ; foi quando ela usou pra explicação e exemplos de trabalhos.
Bright	Sim, ela já usou. A gente já usou o celular , por exemplo, para criar diálogos.

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

A partir do exposto pelos representantes das equipes, eles utilizavam tecnologias digitais nas aulas de LI, contudo, sinalizaram mais para o uso da plataforma de compartilhamento de vídeos, chamada *YouTube*, fato esse que observamos em uma das aulas assistidas, visto que a professora exibiu um filme que estava indicado no livro didático adotado pela escola.

No que tange à metodologia *WebQuest*, que foi aplicada no laboratório 10 do curso *Design* de Móveis, perguntamos a opinião dos alunos sobre a referida atividade digital.

As respostas dos alunos nos indicaram a preocupação deles sobre um fator relevante no momento da aplicação e da execução da MWQ em LI, que é o trabalho em equipe, o trabalho colaborativo. Seguem os registros das colocações dos componentes das equipes, a partir do quadro 10 abaixo.

Quadro 10 – Respostas dos componentes das equipes quanto à aplicação e execução da MWQ em LI.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Rainbow	Na minha opinião, todos foram muito bons , mas houve dispersão dos alunos e, pelo menos no meu grupo, todos estavam envolvidos , porque uns realmente faziam as coisas que eram pra fazer e outros não tentavam .
Smile	Na minha visão, foi boa , mas na questão de recursos que a gente tinha pra poder desenvolver a <i>WebQuest</i> , eu achei que houve a falta de alguns apoios que a gente precisaria pra fazer e também na questão do meu grupo ficar um pouco disperso [...].
Sunshine	Na minha opinião, foi bom , também teve um desempenho bom . Quando alguém não sabia alguma coisa, se ajudava, então foi compartilhado .
Happiness	A WebQuest foi boa . Eu estava com problemas, eu não estava focando tanto, não estava com aquele gosto pra Língua Inglesa . A WebQuest ajudou, de certa forma, a voltar aquela vontade de aprender sobre a Língua Inglesa , e, no meu grupo, por mais que tivessem, alguns conflitos por causa dela, a gente chegou a um acordo e sempre que tivesse esse conflito, a gente sempre chegava a um acordo .
Bright	Na minha opinião, eu acho que foi muito boa , porém eu acho que poderia ter resultados melhores , se a equipe se empenhasse mais [...].

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

De acordo com as respostas dos participantes da entrevista, os relatos demonstraram que houve equilíbrio nas respostas dos integrantes das equipes sobre a execução da MWQ em LI, primordialmente, no que tange à participação de alguns dos componentes das equipes.

Apesar da inquietude expressada por alguns representantes das equipes no que diz respeito ao trabalho em grupo, ao espírito de equipe e ao trabalho colaborativo, observamos que houve o envolvimento de boa parte de cada componente das cinco equipes participantes da pesquisa.

Na perspectiva do trabalho em grupo e em consonância com as atitudes da maioria dos participantes da pesquisa, eles apresentaram comportamento compatível com o trabalho em grupo, conforme afirma Ur (2005, p. 232):

In group work, learners perform a learning task through small-group interaction. [...] it also has other advantages: it fosters learner responsibility and Independence, can improve motivation and contribute to a feeling of cooperation and warmth in the class. [...] The success of group work depends to some extent of surrounding social climate, and how habituated the class is to using it; and also [...] on the selection of an interesting and stimulating task whose performance is well within the ability of the group.⁶⁰

Nesse contexto, as respostas dadas pelos representantes das equipes e a observação das ações das equipes durante todo o processo de aplicação e execução das tarefas, nos permitiram inferir que a maioria dos alunos das equipes estava atenta e cuidadosa por seguir as orientações advindas da *WQ* aplicada em LI, bem como instigadas a resolver as tarefas propostas e criar o produto final, que seria o *folder* bilíngue.

No momento da elaboração dos *folders*, constatamos que os alunos buscaram formas de pôr em prática o que havíamos conversado e discutido em sala de aula, quando da apresentação do texto sobre o gênero textual *folder* e suas principais características.

Apesar de não fazer diretamente parte do tópico em questão, que foi sobre a execução da MWQ em LI, acreditamos ser pertinente ressaltar a colocação do **aluno Happiness** quando ele frisou que, “[...] **não estava com aquele gosto pra Língua**

⁶⁰ No trabalho em grupo, os alunos realizam uma tarefa de aprendizagem por meio da interação de pequenos grupos. [...] também tem outras vantagens: promove a responsabilidade e independência do aluno, pode aumentar a motivação do aluno e contribuir para um sentimento de cooperação e cordialidade na aula. [...] O sucesso do trabalho em grupo depende, de certa forma, da relação social que ocorre em sala de aula e de quão habituada a turma está em utilizá-lo; e também na [...] seleção de uma tarefa interessante e estimulante cujo desempenho esteja dentro da capacidade do grupo. (tradução nossa).

Inglesa. A WebQuest ajudou, de certa forma, a voltar aquela vontade de aprender sobre a Língua Inglesa [...].”

Neste excerto relacionado ao aluno *Happiness*, percebemos o entusiasmo do referido aluno ao relatar sobre seu sentimento, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem que ocorreu com ele enquanto seguia a execução das tarefas em LI por intermédio da MWQ associada à Abordagem TBL. Em outras palavras, o aluno demonstrou interesse em estudar a LI quando associada às tecnologias digitais.

Apesar de haver vários fatores que norteiam o comportamento de um aluno no ambiente de sala de aula, entre os quais: a motivação, a autonomia, a interação, entre outros, um dos fenômenos que pode contribuir ou não para o envolvimento de um aluno quanto aos eventos que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem é a **questão da afetividade**.

Nesse sentido, conforme sinalizado por Krashen (2009), no que tange à hipótese do filtro afetivo, o aluno *Happiness* pode ter criado uma barreira imaginária, à qual Krashen chama filtro afetivo, e a condição do aluno ter um alto filtro afetivo o impedia de se identificar com a LI. Em continuidade ao que Krashen propôs quanto ao aspecto afetivo e em concomitância com a declaração e o comportamento do aluno *Happiness* durante a aplicação da pesquisa, o ato do professor se voltar aos interesses dos alunos, de forma a encorajá-los a participar das atividades, bem como aceitar as colocações deles, há a possibilidade dos alunos se motivarem e se integrarem às proposições de tarefas e atividades apresentadas em sala de aula.

Na sequência dos questionamentos, perguntamos sobre as etapas das tarefas, que eles foram executando por meio dos **componentes da WQ**, ou seja, **Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Avaliação e Conclusão**, no que se referia à(s) etapa (s) que consideraram mais interessante(s). Observemos as respostas no quadro 11 abaixo.

Quadro 11 – Respostas dos representantes das equipes sobre as etapas das tarefas executadas por meio dos componentes da WQ aplicada em LI.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Rainbow	Todas eu achei bem interessantes porque mostrou uma nova metodologia, mas a única que eu não achei tão interessante foi o processo de Avaliação porque foi muito comum, pois a gente já tinha feito isso outras vezes, porém as outras etapas, sem ser a Avaliação, foram muito diferentes, foram boas.

Smile	<i>Eu achei todas muito interessantes porque tinham uma ligação, tinham uma história, fez a gente se envolver mais, e também eu gostei mais da criação do folder porque foi uma forma de conseguir aprender sobre criar, que eu não sabia antes; eu consegui entender e fazer, e isso me deu muita satisfação.</i>
Sunshine	<i>Eu achei todas interessantes, mas pra mim a que se destacou foi a Conclusão porque foi o que a gente realmente mostrou que a gente tinha entendido dos outros processos.</i>
Happiness	<i>Cada etapa foi muito importante, como elas foram bem elaboradas e teve um nexo em cada uma. A equipe se esforçou bastante, principalmente no Processo, mas, na minha opinião, a mais importante e a melhor foi a Autoavaliação, pois caberia à equipe falar sobre o que realmente conseguiu aprender, o que ele executou e o que ele poderia levar a partir daquilo.</i>
Bright	<i>Pra mim a melhor etapa foi a da Conclusão, onde a gente já estava terminando tudo, onde a gente já estava concluindo, terminando o folder, terminando a produção, e onde a gente só ia se preocupar mais com o processo da Avaliação.</i>

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Em geral, os representantes das equipes demonstraram satisfação por terem executado as tarefas propostas na MWQ e destacaram a relevância dos **componentes Avaliação e Conclusão da WQ** trabalhada. Nesse sentido, constatamos por meio das respostas acima expostas que, além da significância do ato de construir um *folder* bilíngue, o momento da **Avaliação**, que constou também de uma **Autoavaliação em grupo**, representou uma etapa importante da execução da MWQ em LI em associação com a abordagem TBL.

Nesse sentido, as percepções dos alunos convergiram para o que Barato (2012) registra sobre o **componente Avaliação da MWQ**, no que concerne à avaliação autêntica, visto que o principal objetivo é a qualidade do produto criado e apresentado pelos alunos.

Outro aspecto não menos relevante sobre as respostas apresentadas quanto à realização das tarefas propostas na WQ em LI foi no que tange à fase **Conclusão** das tarefas. A análise e reflexão de todo o processo de construção do conhecimento ocorreu em sala de aula, entre os componentes das equipes e a professora da turma.

Na ocasião, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre as ações desenvolvidas, o papel de cada componente das equipes, o que conseguiram abstrair e aprender com a execução das tarefas propostas na WQ em LI. Considerando todo

o processo de intervenção da pesquisa, constatamos que esse foi um momento rico de reflexão da transformação de informações adquiridas em conhecimento.

Ao final da entrevista por Grupo Focal com os representantes das equipes da turma pesquisada, indagamos se teriam interesse em participar de alguma outra atividade que envolvesse o uso da *WebQuest*, particularmente, em LI. As respostas foram positivas e demonstraram que, propor práticas educativas fora da rotina das atividades usuais de sala de aula e com a proposta de uso de tecnologias digitais, podem instigar os alunos a conhecer, estudar e aprender a LI sem necessariamente seguir os moldes tradicionais. Vejamos em seguida, no quadro 12, as respostas expostas.

Quadro 12 – Respostas dos representantes das equipes sobre o interesse em participar de outra atividade pelo uso da MWQ em LI.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Rainbow	<i>Eu gostei de como esse assunto foi trabalhado porque foi uma maneira que eu nunca tinha visto antes. Então, da minha parte, houve mais em querer dar de mim porque eu não sabia como eu deveria agir, então eu tive que pesquisar mais sobre esses assuntos, pra poder a gente se integrar ao assunto e poder passar pra conclusão que foi a finalização do folder. A gente realmente aprendeu com isso.</i>
Smile	<i>Eu faria sim, novamente, outros tipos de WebQuest. Eu gostei muito, gostei do assunto que foi trabalhado. No final de tudo, eu consegui compreender sobre os tipos de música, os estilos musicais que foram trabalhados, o que não sabia muito bem, ainda mais o reggae, que é daqui da minha cidade São Luís. Aprendi mais e gostei bastante, e faria sim, outros tipos de WebQuest porque sai mesmo da monotonia da escola e algumas atividades que são trabalhadas.</i>
Sunshine	<i>Sim, porque foi muito interessante a WebQuest, porque a gente não ficou só, porque foi uma forma da gente fazer uma avaliação diferente, porque ficar só estudando os conteúdos e fazer uma prova não é muito legal. Então, eu faria outra WebQuest, com outros assuntos porque isso acrescenta muito na nossa vida, porque com a WebQuest, a gente entendeu os estilos de dança, que foram o jazz, o tango, o samba e o reggae. Algumas coisas que a gente não compreendia muito, a gente conseguiu entender, as origens, os instrumentos, as roupas, etc.</i>
Happiness	<i>Eu participaria. A WebQuest ajuda muito a sair daquela monotonia que é a escola, que é aquela aprendizagem com base em livros apenas. A WebQuest que a gente trabalhou, que foi com a parte de gêneros de dança, foi boa, mas eu acho que uns assuntos mais do cotidiano do aluno seria melhor, como sobre redes sociais; seria uma boa, mas eu participaria, tanto que, como eu citei, aquilo me ajudou a um querer (um interesse) maior pela Língua Inglesa.</i>

Bright	<i>Eu participaria de novo da metodologia WebQuest, e eu acho que seria bom se tivesse mais presente nas nossas vidas. Raramente a gente participa de uma metodologia assim, de algo assim, e eu acho que seria muito bom porque é uma quebra de rotina, é diferente da rotina que a gente tem nas escolas e do que a escola nos pede.</i>
--------	---

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Ao considerar as colocações evidenciadas pelos alunos, verificamos que a execução das tarefas propostas pela *WQ* aplicada em Língua Inglesa e correlacionada com a Abordagem TBL, representou uma estratégia inovadora e motivadora para os alunos da turma pesquisada e contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem na LI.

Vale registrar que, novamente, o aluno *Happiness* manifestou o ânimo que sentiu em estudar a LI quando relacionada às tecnologias digitais. Em conformidade com essa assertiva, reiteramos um excerto da colocação do aluno citado, que evidencia esse aspecto positivo quanto ao incentivo desse aluno, a saber: “[...] eu acho que **uns assuntos mais do cotidiano do aluno seria melhor, como sobre redes sociais**; [...] eu participaria, tanto que, como eu citei, **aquilo me ajudou a um querer (um interesse) maior pela Língua Inglesa.**”

Segue Figura 13 do momento após a aplicação da entrevista por Grupo Focal com alunos representantes das equipes.

Figura 13 – Após a aplicação da entrevista por Grupo Focal com os representantes das equipes.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

De acordo com as impressões relatadas pelos representantes das equipes, o objetivo geral proposto para os alunos quando da aplicação da MWQ em LI associada à Abordagem TBL foi alcançado, uma vez que, em tese, conseguiram reconhecer os tipos de danças e discutir tópicos relacionados à dança, a fim de se expressar e produzir registros linguísticos em LI, por meio da execução de tarefas em nível básico, de modo comunicativo e com autonomia.

Isso posto, alicerçados nos dados advindos da intervenção dessa pesquisa, criamos um produto educacional, cuja descrição das etapas percorridas para a elaboração do referido produto se apresentam na subseção a seguir.

3.5 Descrição do Produto da Pesquisa

Reiteramos que, quando da aplicação do produto educacional de nossa pesquisa, o foco foi investigar a aquisição da Língua Inglesa advinda dos resultados da aplicação da MWQ associada à Abordagem TBL, de forma adaptada e na perspectiva comunicativa, por ser uma turma de alunos iniciantes no conhecimento linguístico em LI.

Como resultado final de nossa intervenção, apresentamos, em seguida, a descrição do **produto educacional da pesquisa**, que se materializou por meio da elaboração de um **Caderno de Orientações Didáticas**, para **professores de Língua Inglesa**, intitulado ***Uma Aventura Linguística na Web!***

3.5.1 Antes da intervenção

Primeiramente, analisamos o livro didático *Alive High 1*, utilizado pela turma, e decidimos trabalhar a unidade 3, representada no Anexo C, que se intitulava *You've got the moves*⁶¹ e apresentava estilos de dança, cujos itens lexicais eram termos relacionados a movimentos corporais e tipos de dança, entre as quais: *folk, waltz, tango, jazz e ballroom*.

Inserimos na discussão e apresentação sobre as danças internacionais, algumas danças típicas do Maranhão e do Brasil, a saber: bumba-meu-boi, tambor de crioula, reggae, samba, etc. Fomos apresentando e trazendo os alunos para o

⁶¹ Tradução do inglês sobre a unidade 3 do livro didático adotado - Você tem os movimentos;

universo das danças até que, após algumas discussões sobre a temática, as delimitamos a duas danças nacionais (samba e *reggae*) e duas internacionais (tango e jazz).

Além disso, observamos o conteúdo gramatical da referida unidade, que tratava sobre o modo temporal *Simple Present*⁶², *Adverbs of Frequency*⁶³ e algumas *Question Words*⁶⁴. Esses componentes estruturais da língua-alvo foram explorados, contextualmente, além de termos de instrumentos musicais, que foram resgatados da unidade 4 do LD, conforme o Anexo D, no momento da aplicação da MWQ interligada à Abordagem TBL.

Após alguns dias de observações das aulas, apresentamos para os alunos a ideia do que seria uma *WQ*, discutimos sobre a temática que abordaríamos nela, ou seja, tipos de danças/ ritmos musicais. Vejamos na Figura 14 o momento da explanação da proposta de aplicação da *WQ* em LI para a turma.

Figura 14 – Apresentação da proposta de aplicação da *WQ* em LI.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Nos dias que antecederam a intervenção da pesquisa com a aplicação da *WQ* em LI, elaboramos um roteiro didático-pedagógico para nortear nossas ações, conforme exposto no Apêndice B. Fomos ajustando o referido roteiro no decorrer dos dias que antecederam a aplicação da pesquisa, a partir da realidade do perfil da turma.

⁶² Tradução do tempo verbal do inglês para o português - Presente do Indicativo;

⁶³ Tradução do inglês para o português - Advérbios de Frequência;

⁶⁴ Tradução do inglês para o português - Pronomes Interrogativos.

Naquele momento, seguimos os pressupostos teóricos indicados nas abordagens AC e TBL adaptada, visto que dialogamos com os alunos, os escutamos e procuramos envolvê-los no universo da MWQ e do tema que foi tratado, sem necessariamente estabelecermos o conteúdo gramatical a ser trabalhado.

Vale ressaltar que, na ocasião, a *WQ* não estava efetivamente produzida; havia um esboço do seu pré-planejamento, uma vez que seria criada por completo pela pesquisadora, após conversarmos e escutarmos os alunos sobre a temática.

Para a elaboração da *WQ*, selecionamos as fontes de pesquisa que ficaram disponibilizadas no componente *Recursos* da *WQ* e, como essa ação demandava tempo, fizemos o levantamento de informações antes mesmo de criar a *WQ*.

Esse componente da *WQ* chamado Recursos requereu horas de pesquisa prévia na Internet, uma vez que a intenção era fazer os componentes das equipes acessarem a Rede⁶⁵ e se conectarem aos vídeos e textos *online* por meio de *links* pré-selecionados. Vale esclarecer que, o motivo de selecionar vídeos e textos breves adveio da intenção de não dispersar a atenção e interesse dos alunos.

Não obstante, no que concerne ao uso de tecnologias digitais para fins educacionais em línguas, em especial para a LI, Paiva (2001) sinaliza que há uma infinita quantidade de *homepages* criadas, nas quais os recursos disponibilizados para a aprendizagem de LI estão a cada dia mais variados e sofisticados. De fato, esse avanço de materiais que o professor de LI pode acessar na *Web* contribui substancialmente para o fazer pedagógico.

Dando sequência às ações planejadas, construímos paralelamente a *WQ* em LI, que seria explorada pelos alunos. Contactamos com uma aluna de *Design* de Móveis, do terceiro ano, curso da turma que foi pesquisada, com o propósito de prestigiar uma aluna que já havia passado por quase todo o percurso do ensino técnico integrado ao EM, bem como por ela ter as competências técnicas para colaborar com a feitura do site para postar a *WQ*.

A partir do *layout*⁶⁶ que criamos em arquivo do *Word*⁶⁷, a aluna foi inserindo todas as informações e etapas que deveriam constar na *WQ* em LI, como: imagem da personagem principal e das danças, o texto de cada componente da MWQ e demais

⁶⁵ Neste estudo, utilizamos o termo Rede como sinônimo do termo *Web*, sendo que, ambos significam rede mundial de computadores interligados pela Internet.

⁶⁶ Termo em língua inglesa que significa: Modo de distribuição e arranjo dos elementos gráficos num determinado espaço ou superfície. (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2020d).

⁶⁷ Tipo de processador de textos.

elementos do processo criativo e de *layout*. Utilizamos a plataforma *Google* e, a partir do *Google Sites*⁶⁸, iniciamos a feitura da *WQ* em LI. Em seguida, acessamos a plataforma *Wix*⁶⁹, no formato gratuito, para criarmos um *link*, no qual inserimos o texto sobre o gênero textual *folder*.

O procedimento final dos encaminhamentos acima descritos foi registrarmos o *site* da *WQ* criada em LI, sob a proteção da licença *Creative Commons*⁷⁰, que se legitima para fins de direitos autorais. Feito isso, a **WebQuest** estava criada sob o título ***Musical Rhythms: A Web Adventure!***⁷¹.

Destacamos que, antes da criação da *WQ*, também contratamos um *designer* gráfico para a criação da **personagem principal da aventura**, que se chamou **María Luiza ou Luli**, sendo que, as demais imagens foram tiradas do *Google Imagens*.

Para fins de os alunos sentirem certa autonomia para os passos que seriam instigados a seguir, participamos para eles que decidissem entre si quem seriam os componentes das equipes. A partir dessa orientação, eles se dividiram em cinco equipes de cinco participantes cada.

Na sequência das ações em sala de aula, trouxemos cópias de **modelos de folders**, conforme o Anexo E, e também um **texto explicativo** sobre o **gênero textual folder**, redigido em português, que se encontra no Apêndice C. Solicitamos que os componentes das equipes visualizassem os referidos modelos e discutissem entre si quais elementos textuais e visuais eles identificaram.

Apresentamos os componentes principais desse gênero textual, para que pudessem se apropriar das informações necessárias para a criação de um produto - um *folder* bilíngue, que seria produzido por meio da exploração da *WQ* em LI, conforme ilustramos na Figura 15. Vale registrar que, na fase da aplicação da *WQ* em LI no laboratório, inserimos um *link* sobre o gênero textual *folder* para que os alunos pudessem relê-lo, caso precisassem.

⁶⁸ Ferramenta digital gratuita e também não cobra para a hospedagem de conteúdos.

Endereço eletrônico: <https://sites.google.com/>

⁶⁹ Ferramenta digital gratuita e com vários recursos de edição. Só cobra para a hospedagem de conteúdos se for para criar um site personalizado.

Endereço eletrônico: <https://pt.wix.com/>

⁷⁰ Licença que se acessa pelo *link* https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt_BR, e se destina para fins de direitos autorais.

⁷¹ Título da *WQ* em inglês que significa: Ritmos Musicais: Uma Aventura na Web!

Figura 15 – Discussão com os alunos da turma pesquisada sobre o gênero textual *folder*.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Em todo o processo de exposição dialogada com as equipes, à luz do que a AC e a Abordagem TBL enfatizam em seus fundamentos teóricos, sinalizamos que esse produto seria construído a partir dos conhecimentos que os alunos fossem adquirindo ao longo da execução da *WQ* em LI, assim como do bom uso dos recursos tecnológicos na qual seriam convidados a explorar.

Ressaltamos, outrossim, que os alunos teriam liberdade de criar seus produtos quanto ao *layout*, imagens, cores, texto, considerando também as habilidades que estavam desenvolvendo no curso de *Design* de Móveis. Apenas destacamos que precisariam inserir os componentes essenciais de um *folder* para que fosse efetivamente construído nos moldes do referido gênero textual. Na ocasião, a explicação foi feita em português, com vistas aos alunos entenderem claramente cada componente desse gênero, assim como pela limitação do conhecimento deles quanto ao idioma.

A partir daquele momento, conversamos com os integrantes das equipes que a comunicação entre nós iria ocorrer por meio de dois alunos da turma, via o aplicativo *WhatsApp*, para fins de serem repassadas orientações prévias, lembretes, envios de textos que eles fossem produzindo.

Para fins de **incentivo**, acordamos com a professora da sala que as equipes seriam científicadas de que **todas as etapas da aplicação da MWQ em LI** integradas à Abordagem TBL seriam consideradas como **critérios de avaliação da**

disciplina LI, no segundo bimestre. Observamos que os alunos responderam positivamente aquela diretriz.

3.5.2 Durante a intervenção

Verificamos que, principalmente no início do processo da aplicação da MWQ, os alunos se mostraram um pouco inseguros em se expressar na LI, possivelmente por não terem maior prática e/ou conhecimento da língua-alvo.

No entanto, durante o processo, com os componentes das equipes no laboratório, percebemos que os alunos fizeram o possível para utilizar termos e/ou frases em inglês, apesar de não ter sido possível a comunicação integral no idioma. Constatamos ainda que, no momento da leitura das etapas da *WQ*, que estavam em inglês, eles se esforçaram por entender o que era solicitado.

No dia do início da aplicação da *WQ* em LI, com as equipes já divididas, os alunos iniciaram a aventura na *Web*, ao serem convidados a acessar a *Presentation*⁷² da *WQ*, conforme a Figura 16, a seguir.

Figura 16 – Componente *Presentation* da MWQ aplicada em LI.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

⁷² Termo em inglês, que significa Apresentação.

Primeiramente, é importante lembrar que toda a aplicação do produto final da pesquisa, bem como a elaboração textual perpassaram pela correlação dos componentes da MWQ com as fases apresentadas na Abordagem de Aprendizagem TBL, sendo essa última trabalhada nesse estudo à luz das proposições de Willis (1996), na forma adaptada para alunos iniciantes quanto ao conhecimento linguístico em LI.

A **primeira correlação** que fizemos foi entre o **componente *Introduction***⁷³ da **MWQ** com a chamada **pré-fase ou preparação para a tarefa**, da **TBL adaptada**. Nesse sentido, orientamos os alunos sobre o que seria demandado na chamada pré-fase ou preparação para a tarefa, que faz parte da abordagem TBL, visto que solicitamos que os componentes das equipes acessassem o componente *Introduction* da *WQ*, para fazer uma leitura rápida do texto de apresentação da personagem principal da aventura virtual, a María Luisa, que foi apelidada de Luli.

Com foco na utilização da Abordagem TBL, na perspectiva comunicativa, dispensamos algum tempo para que os alunos observassem a imagem e a associassem ao texto que estavam explorando. Fizemos algumas perguntas em inglês para as equipes, como: *What do you see?, Who is she?, What's her name? Where is she?*⁷⁴.

Na medida em que as equipes foram respondendo aos questionamentos, em clima de competição, em nível de *fair play*⁷⁵, os alunos foram dando suas contribuições respondendo de forma espontânea, pois o objetivo naquele momento não era explorar diretamente as estruturas gramaticais, apontadas na unidade 3 do livro, mas fazê-los se integrar à aventura virtual proposta pela personagem Luli.

Na **perspectiva comunicativa**, para o professor ser comunicativo na sala de aula com vistas a preparar os alunos para uma experiência linguística à luz da AC, segundo Almeida Filho (2007), implica em proporcionar experiências de aprendizado na língua-alvo que resultem na prática e no uso dessa língua pelo aluno, de forma que ele reconheça a usabilidade dessas experiências em sua formação e desenvolvimento intelectual.

⁷³ Termo em inglês, que significa Introdução.

⁷⁴ Perguntas em inglês cujas traduções são: O que você vê? Quem é ela? Qual é o nome dela?, Onde ela está?

⁷⁵ 1. Comportamento leal (ex.: o fair-play não era o seu forte).

2. Jogo franco e segundo as regras.

3. Respeito pelas regras e pela lealdade esportiva. = ESPORTIVISMO. (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2020a).

Nesse sentido, começamos a explorar as palavras cognatas ou as que as equipes conheciam ou reconheciam, por ordem de chamada de equipe para possibilitar as colocações de todas elas. Naquele momento, procuramos fazer com que os alunos trouxessem todo o **conhecimento prévio da língua** e fomos falando em voz alta as pronúncias das palavras, além de utilizar a comunicação não-verbal por meio de mímicas e demonstrações.

Para ilustrar, segue a Figura 17 do Componente *Introduction* da MWQ aplicada em LI.

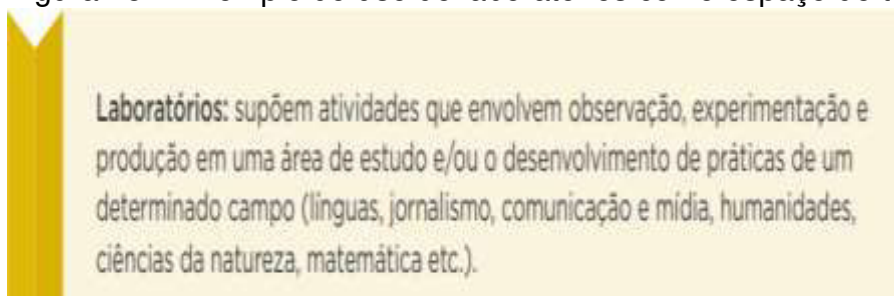
Figura 17 – Componente *Introduction* da MWQ aplicada em LI.

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Destacamos que, priorizamos a aplicação da MWQ em um laboratório do curso dos participantes da pesquisa para oportunizar a utilização da Rede em quase todo o processo, assim como para contemplar as proposições da **BNCC-EM**, no que tange à proposição de itinerários formativos, às quais asseveram que, “podem ser criadas situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo.” (BNCC, 2019, p. 472).

Dentre as possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento, nas quais a LI se insere, e os itinerários formativos, como oficinas, núcleos de estudos, etc., a BNCC exemplifica os laboratórios, conforme ilustramos na Figura 18.

Figura 18 – Exemplo do uso de laboratórios como espaço de trabalho colaborativo.



Fonte: BNCC (2019).

Vejamos o início da aventura dos componentes das equipes, conforme as Figuras 19 e 20 abaixo.

Figura 19 – Componentes das equipes no início da aventura da MWQ aplicada em LI.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Figura 20 – Componentes das equipes no início da aventura da MWQ aplicada em LI.



Vale lembrar que, quando da exploração da *WQ* em LI apresentada, apesar de não nos atermos especificamente ao ensino de estruturas gramaticais, a composição textual da *WQ* continha estruturas que estavam sendo exploradas na unidade 3 do livro didático dos alunos, como: Presente do Indicativo, Advérbios de Frequência e Pronomes Interrogativos, uma vez que esses assuntos faziam parte da unidade do livro didático. As estruturas gramaticais foram trabalhadas, verbal e contextualmente, no dia em que os alunos iniciaram a aventura virtual por meio da *WebQuest*.

Empregamos, na prática, o que versam os **fundamentos teóricos** da **Abordagem Comunicativa** e da **Abordagem TBL**, sendo essa última de forma adaptada, quando da **aplicação da *WQ* em LI**. Nessa lógica, constatamos que é possível correlacionar a MWQ com a Abordagem TBL, no que concerne às etapas

para a construção do conhecimento, apesar da MWQ não ter relação direta com as teorias para o ensino de línguas.

A **segunda correlação** adotada foi entre os **componentes *Task*⁷⁶, *Process*⁷⁷ e *Resources*⁷⁸** da MWQ com as intituladas **fase ciclo da tarefa, fase do planejamento e da execução do relatório**, de acordo com as proposições da **Abordagem TBL adaptada**.

Nesse sentido, a segunda etapa da WQ em LI, intitulada *Task*, apresentou mais informações sobre a personagem Luli e as equipes manifestaram interesse em conhecê-la. Pedimos que lessem com atenção a etapa, visto que na etapa seguinte, teriam que entender cada tarefa solicitada para que pudessem criar seus produtos. Naquela oportunidade, solicitamos que as equipes identificassem e registrassem as palavras, por categorias, em um caderno ou mesmo em um arquivo do *Word*. Esses registros iniciais serviriam como dados para a **produção escrita do gênero textual *folder***. Mantivemos a observação nos escritos dos componentes das equipes.

A partir do que estava solicitado no componente *Task* da WQ em LI, conforme a Figura 21, utilizamos a sugestão da Abordagem TBL, de acordo com o exposto na fase ciclo da tarefa, ao associarmos a tarefa intitulada *Classifying*⁷⁹, indicada em Willis (1996), para a ordenação das palavras por categoria. O objetivo foi fazer com que os alunos associassem a forma escrita das palavras identificadas por eles com as respectivas pronúncias dessas palavras.

⁷⁶ Termo em inglês, que significa Tarefa.

⁷⁷ Termo em inglês, que significa Processo.

⁷⁸ Termo em inglês, que significa Recursos.


⁷⁹ Este exemplo de tarefa, proposta por Willis, foi explicada na subseção 2.2.2, que tratou da fundamentação teórica sobre a Aprendizagem Baseada em Tarefas.

Figura 21 – Componente *Task* da MWQ aplicada em LI.

WebQuest em LI - UFMA

PRESENTATION | INTRODUCTION | **TASK** | PROCESS | RESOURCES | EVALUATION | CONCLUSION | CREDITS

TASK



María Luisa is a dance teacher and knows various types of dance and musical rhythms, such as jazz and tango. When she arrived in Brazil, particularly in São Luís in the state of Maranhão, she decided to create a bilingual folder about these types of dance: samba, reggae, jazz and tango. The bilingual folder is going to be written in English and Portuguese.

Now, she needs some information, such as:

- identify the origins of these dances;
- their main characteristics;
- the dance or rhythm representatives (famous ones or not);
- the main costumes (clothing);
- the main instruments used, others.

Let 's help Luli, shall we?

Go to Process!

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Nas etapas subsequentes, nomeadas *Process* e *Resources*, nos certificamos por meio de questionamentos, que os alunos entenderam o que precisariam executar, haja vista que iriam criar um produto final. Observamos que, em geral, as equipes responderam positivamente aos *links* disponibilizados na *WQ* aplicada em LI, e se empenharam por **navegar** e **buscar** as **informações** para criarem os *folders* bilíngues.

Para tanto, além de terem que entrar no universo da *Web 2.0*, para pesquisar e obter as informações propostas para realizar as tarefas, tiveram que **explorar a Web** de forma **proativa** e **sucinta**, para fins de garantir uma boa otimização do tempo na Rede e melhor **aproveitar** as **informações pesquisadas**, que deveriam ser coletadas nos materiais disponibilizados pelos *links*.

Orientamos que continuassem fazendo registros por escrito de seus “achados” linguísticos, por categorização. Utilizamos a palavra “achados” devido percebermos que os alunos se sentiam animados quando foram classificando adequadamente as palavras que iam reconhecendo e registrando. Naquele instante, caminhamos entre os grupos de alunos para dirimir dúvidas, questionar se as palavras categorizadas estavam classificadas na categoria correta e parabenizar seus avanços.

Em continuidade à associação dos componentes *Process* e *Resources* da *WQ* com a fase do ciclo da tarefa, fase planejamento e execução do relatório da TBL,

as equipes estavam mais familiarizadas com as palavras por eles apresentadas. Nessa etapa, as equipes foram orientadas a trazer **fonos de ouvido** para que escutassem **os áudios** quando acessaram os *links* disponíveis na *WQ* em LI, uma vez que iriam assistir aos vídeos para mergulharem no universo dos tipos de dança apresentados e toda a gama de informações advindas dos vídeos. Uma das intenções dessa tarefa foi a prática da **habilidade Listening**.


Vejamos, a seguir, as Figuras 22 e 23, que correspondem ao componente *Process* da MWQ executada.

Figura 22 – Componente *Process* da MWQ aplicada em LI.

WebQuest em LI - UFMA Pesquisar o site

PRESENTATION | INTRODUCTION | TASK | **PROCESS** | RESOURCES | EVALUATION | CONCLUSION | CREDITS

PROCESS



Let's have an adventure on the Web to find out more information about types of dance and musical rhythms that Luli needs to know to create her folder!

1st- Form small groups of five students;

2nd- Research on the types of dance, such as national types of dance (samba that represents Brazil and reggae that characterizes the state of Maranhão), and international types of dance – tango and jazz;

3rd- Research on the websites provided in the hyperlinks below and identify the origins of the dances, the main characteristics, the dance or rhythm representatives (famous ones or not), the costumes (clothing), the main instruments used, others;

Attention: Each team member may be responsible for one item requested for each dance or musical rhythm presented, such as the origin, the main characteristics, the costumes (clothing), the main instruments used, others (anything you consider important to insert);

4th- Register the information requested in questions 2 and 3, either in a notepad or in the Word editor;

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Figura 23 – Componente *Process* da MWQ aplicada em LI.

5th- Write the vocabulary you hear or read firstly into categories. Later, create a short text with the main information about the dances researched based on the items requested in question 3;

6th- Type this text in the Online text editor, where you will create the bilingual folder;

Link to the Online text editor:
<https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>

7th- Search for dance illustrations mentioned in the search engine site;

8th- Elaborate a bilingual folder about the types of dance – both the national dances (in Brazil and Maranhão- samba and reggae) and the international ones (jazz and tango). Follow the instructions available on the hyperlinks and also the link of the text about how to create a folder.

Link to access how to create a folder:
<https://cccclinap.wikisite.com/comofazerumfolder>

Go for it!!

Resources! Go to

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Ao longo do cumprimento de cada etapa das tarefas propostas, os alunos foram anotando suas dúvidas, evoluções, nas quais também foram discutindo entre eles e apresentando para a professora-pesquisadora. As equipes tinham a orientação de enviar suas colocações via o aplicativo *WhatsApp*, ferramenta digital que também foi utilizada nessa etapa da aplicação da pesquisa. Ao final da execução de cada etapa/ tarefa, as equipes apresentaram e compartilharam os resultados do que foram desenvolvendo.

Como essa fase demandou tempo por parte das equipes, os alunos puderam rever os recursos virtuais disponibilizados na *WQ*, em formato de vídeo e texto, posto que os componentes das equipes tiveram acesso ao *link* da *WQ*.

Destacamos que, os **vídeos selecionados** eram de **curta duração**, criteriosamente escolhidos nesse formato para não dispersar a atenção dos alunos nem perder o sentido da tarefa, visto que o propósito principal era eles captarem a ideia central dos vídeos, que se tratavam de tipos de danças, observar o contexto e imagens, reconhecer as palavras ou expressões escutadas e conseguir registrá-las em um bloco de anotações, no caderno, ou diretamente no programa *Word*, visto que aplicamos a MWQ em um laboratório do curso dos alunos.


Seguem as Figuras 24 e 25 do componente *Resources*.

Figura 24 – Componente *Resources* da MWQ aplicada em LI.

WebQuest em LI - UFMA Pesquisar o site

PRESENTATION | INTRODUCTION | TASK | PROCESS | **RESOURCES** | EVALUATION | CONCLUSION | CREDITS

RESOURCES



Take advantage of the opportunity and browse the Web about the types of national and international dances and musical rhythms that were showed to you!

Links for the 3rd question of the PROCESS section:

TYPES OF NATIONAL DANCES:

SAMBA:
Brief History of Samba by Prof de Salto (video):
<https://www.youtube.com/watch?v=g6cesbt3NYI&feature=share>

History of The Brazilian Samba (video):
<https://www.youtube.com/watch?v=wa8zhQYsgjA&feature=share>

History of Samba Music (text)
<https://www.brazilcultureandtravel.com/history-of-samba-music.html>

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Figura 25 – Componente *Resources* da MWQ aplicada em LI.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Vejamos pelas Figuras 26 e 27 outro momento da fase em que os componentes das equipes exploravam e executavam as tarefas propostas na *WQ* em LI, que correspondeu à etapa dos componentes *Process* e *Resources*.

Figura 26 – Componentes das equipes na fase da execução das tarefas (componentes *Process* e *Resources*) da MWQ aplicada em LI.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Figura 27 – Componentes das equipes na fase da execução das tarefas (componentes *Process* e *Resources*) da MWQ aplicada em LI.



Nas etapas acima explanadas, os **alunos** puderam **experienciar**, na prática, algumas **demandas da vida real**, conforme grifamos algumas delas de acordo com as enunciações da BNCC registradas a seguir:

[...] É fundamental que sejam garantidas aos estudantes oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a **articulação de conhecimentos**, o **planejamento de ações**, a **auto-organização** e a **negociação** em relação a metas. Tais oportunidades também devem ser orientadas para **a criação**, para o **encontro com o inusitado**, com vistas a ampliar os horizontes éticos e estéticos dos estudantes. (BNCC, 2019, p. 478). (grifos do autor).

A **terceira correlação** utilizada foi entre os **componentes *Evaluation*⁸⁰ e *Conclusion*⁸¹** da **MWQ** com a denominada **fase foco na língua**, em consonância com as proposições da **Abordagem TBL adaptada**.

Inicialmente, vale esclarecer que, apesar da última fase da Abordagem TBL adaptada para alunos iniciantes em LI, chamada fase foco na língua (análise e prática), não ter ocorrido diretamente mediante os alunos ouvirem gravações de outras tarefas sobre a temática abordada, palavras ou frases típicas em LI, elas foram trabalhadas por meio dos vídeos acessados e assistidos pelos componentes das equipes, ainda na etapa dos componentes *Process* e *Resources* da *WQ* em LI.

Por analogia, essas ações corresponderam ao momento *análise* da Abordagem TBL, pois os alunos examinaram os materiais dos *links* disponibilizados na *WQ* e fizeram as correlações das palavras, expressões e frases que tinham criado com os referidos materiais.

Na sequência das ações, as equipes utilizaram-se dos conhecimentos sobre o gênero textual *folder*, apresentado e explicado na fase inicial da pesquisa ainda em sala de aula, para focalizar e seguir na criação do produto final. Essa fase da intervenção correspondeu ao componente *prática* da Abordagem TBL, visto que correspondeu à elaboração do *folder* bilíngue. Houve o acompanhamento e *feedback* para as equipes sobre como estavam desenvolvendo o texto tanto em português quanto em inglês.

As Figuras 28 e 29, a seguir, representam a fase na qual os componentes das equipes desenvolveram **os *folders* bilíngues**, que foram **os produtos finais** propostos na ***WQ* em LI**.

⁸⁰ Termo em inglês, que significa Avaliação.

⁸¹ Termo em inglês que significa Conclusão.

Figura 28 – Componentes das equipes na fase da criação dos *folders* bilíngues da MWQ aplicada em LI.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Figura 29 – Componentes das equipes na fase da criação dos *folders* bilíngues da MWQ aplicada em LI.



Nessa fase, os alunos foram estimulados a utilizar frases nas quais pudessem usar o *Simple Present Tense*, *Adverbs of Frequency* e *WH-Questions* com as palavras ou expressões advindas de todo o processo da aplicação da MWQ associada à Abordagem TBL, em termos comunicativos.

Em geral, durante a construção textual, que ocorreu de forma gradual, as equipes se envolveram positivamente e passaram a pôr em prática conhecimentos sobre os elementos principais do gênero textual *folder*, além de terem a possibilidade de integrar outros saberes advindos das disciplinas do curso *Design de Móveis*. Com isso, puderam desenvolver habilidades para conseguirem produzir o *folder* bilíngue, como por exemplo: resumir informações, utilizar elementos de *design* (cores, fontes, fundo, imagens, *layout*), e trabalhar a criatividade. Seguimos revisando suas produções ora em sala de aula, ora via e-mail.

Vale enfatizar que, as ações empreendidas em todo o processo da intervenção da pesquisa também primaram por estimular os alunos a se envolver no contexto da MWQ em LI e do tema das tarefas, considerando que a Abordagem TBL prima por encorajar os alunos a participar, uma vez que valoriza cada passo dado por eles, sem pressionar, em um primeiro momento, para a produção linguística que possam vir a criar e apresentar.

Nesse sentido, de acordo com a proposta de Willis (1996), no que tange ao posicionamento do professor perante alunos iniciantes, concordamos com a referida autora, quando ela sinaliza que o professor deve priorizar:

- Establishing a relaxed, anxiety-free atmosphere in the classroom;
- Providing a lot of exposure that learners can make approximate sense of;
- Building on what they know, but without expecting perfection;

Not forcing them to speak at first if they prefer not to;
Reassuring them of their progress, and generally boosting their confidence.⁸²
(WILLIS, 1996, p. 118).

Ademais, utilizamos linguagem corporal e frases ou expressões adequadas ao contexto da tarefa para estimular os componentes das equipes. Observamos que, ao darmos autonomia para os alunos, porém com a sinalização de que estaríamos ao lado deles para esclarecer quaisquer dúvidas, propiciamos um espaço para uma aprendizagem significativa que, conforme Bacich e Moran (2018, p. 224):

[...] é um exercício de autonomia; sem a construção da autonomia, esse tipo de aprendizagem não pode existir. Na perspectiva pessoal, um indivíduo autônomo consegue identificar interesses e valorizá-los - criar sua própria identidade e também perceber como se aprende -, com planejamento, foco, objetivos/metast e avaliação (identificação de eventuais dificuldades), aumentando sua capacidade de se estruturar.

Em seguida, na etapa *Evaluation*, os alunos já tinham finalizado a criação do produto final da *WQ* em LI, ou seja, o *folder* bilíngue. Ainda no **laboratório do curso**, as equipes foram estimuladas a fazer uma **autoavaliação de desempenho**, pois tiveram que decidir, conjuntamente, por uma das opções de desempenho que se apresentavam em cada coluna que constava no componente *Evaluation* da *WQ*.

Após os componentes das equipes decidirem sobre as respostas, eles fizeram o somatório dos quatro tópicos sobre o desenvolvimento do desempenho deles enquanto equipe e puderam converter e constatar os resultados por meio de valores tanto numéricos, quanto conceituais.

Registramos, conforme seguem, as Figuras 30, 31 e 32 do componente *Evaluation*, que fez parte da *MWQ* executada em LI.


⁸² Estabelecer uma atmosfera relaxada e sem ansiedade na sala de aula; proporcionar muita exposição ao idioma para que os alunos possam assimilá-lo; fazê-los evoluir na língua com base no que eles sabem, sem esperar perfeição; não obrigá-los a falar se não se sentirem à vontade; enfatizar o progresso deles na língua e, de forma geral, estimular a confiança deles. (WILLIS, 1996, p. 118). (tradução nossa).

Figura 30 – Componente *Evaluation* da MWQ aplicada em LI.

WebQuest em LI - UFMA Pesquisar o site

PRESENTATION | INTRODUCTION | TASK | PROCESS | RESOURCES | EVALUATION | CONCLUSION | CREDITS

EVALUATION



Take a self-assessment of how you have conducted your research, have used the English language, have produced the bilingual leaflet and have felt concerning the final result of this adventure.
Mark the items presented in letters A to D which refer to this WebQuest, by mutual agreement. Thus, choose an option for each concept presented in the columns below:

WebQuest - Musical Rhythms: A Web Adventure!	We could improve	Good	Very Good
A-According to the search engine site	We did not browse all sites	We've browsed the proposed sites. However, we didn't read them all.	We've browsed all the proposed sites and we've read them carefully.

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Figura 31 – Componente *Evaluation* da MWQ aplicada em L

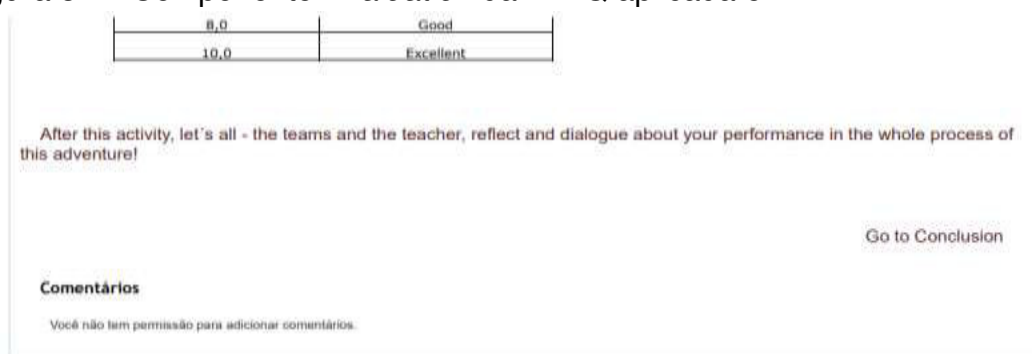
B- According to the use of the English language in an interactive, motivating and effective way.	We haven't made any effort to speak and write in the English language.	We've tried to use the English language when speaking and writing, but we've ended up using the Portuguese language.	We've made some effort to speak and write in the English language.
C- According to the elaboration of a bilingual leaflet	We haven't made any effort to create a good leaflet.	We've created the leaflet, but it could have got better.	We've made a leaflet according to its characteristics, layout and information.
D-According to the result of the adventure	We haven't learned to the satisfaction of the subject.	We've learned a little about the types of dance presented, but we haven't learned everything.	We've learned a lot about the types of dance, both the national dances (in Brazil and Maranhão) and the international ones.
Value for each column response	1,75	2,0	2,5
Total amount per column	7,0	8,0	10,0

Source: The author

NUMBER VALUE	CONCEPTUAL VALUE
7,0	Regular

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Figura 32 – Componente *Evaluation* da MWQ aplicada em LI.



[Fazer login](#) | [Atividade recente no site](#) | [Denunciar abuso](#) | [Iniciar sessão](#) | [Tecnologia](#) [Google Sites](#)

Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Em sala de aula, retomamos os procedimentos didáticos do componente *Evaluation* da MWQ, que foi associada à Abordagem TBL, na qual os componentes das equipes fizeram a **apresentação oral e expositiva** do **produto final da WQ em LI**, que foram **os folders bilíngues** sobre **tipos de danças** (nacional e internacional). Os alunos expuseram suas criações e refletiram, conjuntamente, sobre todo o processo de realização da WQ em LI. Cabe também registrar que, os *folders* bilíngues foram postados no *site* da WQ em LI explorada pelas equipes.

A seguir, expomos as Figuras 33, 34, 35 e 36 de quatro das cinco equipes, no momento das apresentações dos produtos finais da MWQ aplicada em LI.

Figura 33 – Componentes das equipes na fase da apresentação dos produtos finais da MWQ aplicada em LI.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Figura 34 – Componentes das equipes na fase da apresentação dos produtos finais da MWQ aplicada em LI.



Figura 35 – Componentes das equipes na fase da apresentação dos produtos finais da MWQ aplicada em LI.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Figura 36 – Componentes das equipes na fase da apresentação dos produtos finais da MWQ aplicada em LI.



Além disso, os componentes das equipes falaram sobre as impressões deles sobre a experiência, bem como a evolução da construção do conhecimento e execução das tarefas propostas na *WQ* em LI utilizada para que pudessem criar o *folder* bilíngue. Escutamos também a opinião da professora sobre todo o processo.

Segue Figura 37 dos alunos e da professora Liza Maria, no momento de suas reflexões sobre a experiência da pesquisa e após as apresentações dos componentes das equipes.

Figura 37 – Reflexões dos alunos e da professora sobre a experiência após as apresentações dos produtos finais pelas equipes.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Ilustramos o momento com a professora da turma, após ela participar para todos da turma e para nós sua opinião sobre a experiência da proposta da pesquisa. Vejamos na Figura 38, logo após professora Liza Maria fazer suas colocações.

Figura 38 – Professora Liza Maria após as apresentações dos produtos finais pelas equipes.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Nas Figuras 39 e 40, apresentamos alguns dos alunos da turma pesquisada logo após as reflexões, opiniões, críticas, sugestões sobre o que experienciaram com a execução da MWQ em LI. Outros alunos se abstiveram do registro fotográfico e respeitamos a vontade deles. Na ocasião, fizemos uma *farewell party*⁸³ para simbolizar a conclusão da pesquisa e entregamos para cada participante da pesquisa um mimo, em sinal de nosso agradecimento pela colaboração de todos.

Figura 39 – Componentes das equipes após a avaliação conjunta sobre a aplicação da MWQ em LI e da *farewell party*.

Figura 40 – Lembrancinhas em agradecimento aos participantes.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

⁸³ Termo em inglês que significa Festa de despedida.

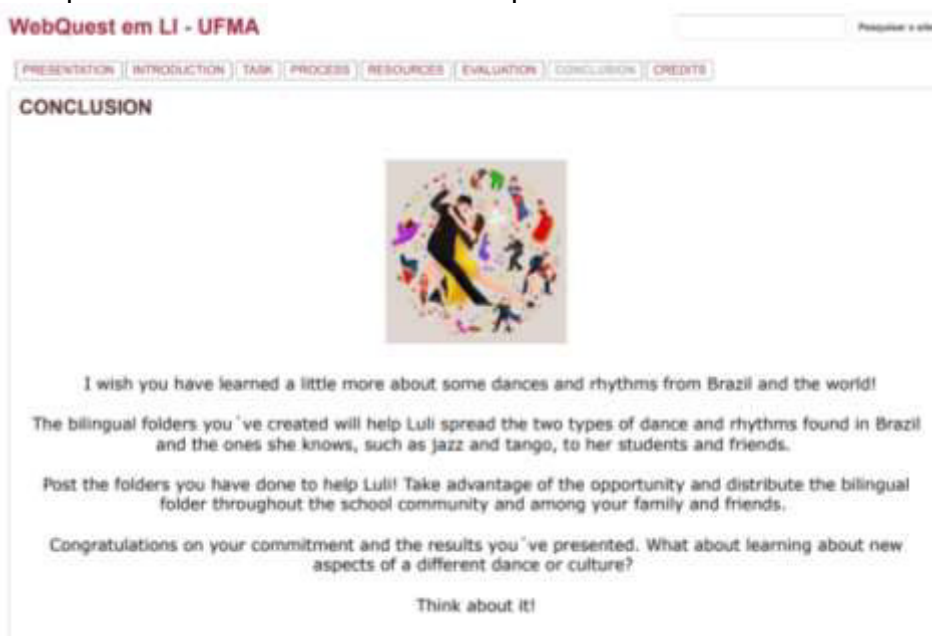
Vale destacar que, ao longo de todo o processo de execução das tarefas, os componentes das equipes puderam praticar até as quatro habilidades (*skills*) que podem ser trabalhadas em abordagens de ensino de línguas, em especial a LI, como: *Listening*⁸⁴, *Reading*⁸⁵, *Speaking*⁸⁶ e *Writing*.⁸⁷

Esclarecemos que, registramos a etapa da *WQ* chamada *Conclusion*, nessa sequência da exposição, para respeitar a lógica sequencial da apresentação de cada componente da *MWQ* aplicada em LI, mas a referida etapa foi executada ainda no laboratório.

Dito isso, ressaltamos que, em termos de ensino de LI, no momento do *wrap-up*⁸⁸, quando da aplicação do componente da *WQ* - *Conclusion* correlacionado à Abordagem TBL, suscitamos nos alunos o estímulo para que continuassem pesquisando, sempre em busca de novos conhecimentos e, principalmente, se permitissem navegar mais vezes pelos mares da *MWQ* voltada para o ensino de LI, ou seja, que participassem de outras aventuras que envolvessem tecnologias digitais e a Língua Inglesa.

Vejamos o componente *Conclusion* pela Figura 41, a seguir.

Figura 41 – Componente *Conclusion* da *MWQ* aplicada em LI.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

⁸⁴ Termo em inglês, que se refere à habilidade linguística de Compreensão auditiva.

⁸⁵ Termo em inglês, que se refere à habilidade de Leitura.

⁸⁶ Termo em inglês, que se refere à habilidade de Conversação.

⁸⁷ Termo em inglês, que se refere à habilidade de Escrita.

⁸⁸ Em uma situação de sala de aula de LI, o momento *wrap-up* significa que o professor vai fazer uma retomada sobre o que foi trabalhado na aula; é um resumo da aula.

Os *Credits*⁸⁹ e *References*⁹⁰ da *WQ* são elementos secundários dessa metodologia orientada de pesquisa, no entanto, apontamos ambos elementos por considerarmos registros importantes, visto que sinalizam as **pessoas** que **contribuíram** para a **criação da WQ**, nesse caso em LI, além das **fontes de informação**.

Seguem as Figuras 42 e 43 para ilustrar os componentes *Credits* e *References* da MWQ em LI.

Figura 42 – Componentes *Credits* e *References* da MWQ aplicada em LI.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

Figura 43 – Componentes *References* da MWQ aplicada em LI.



Fonte: A autora da pesquisa (2020).

⁸⁹ Termo em inglês que significa Créditos.

⁹⁰ Termo em inglês que significa Referências.

Em suma, ao final da descrição dos passos dados para a aplicação da *WQ* em LI, ressaltamos a importância de dar visibilidade para a *WQ* produzida por meio de um *site*, visto que fica o registro virtual do trabalho elaborado e pode contribuir para estimular novas práticas docentes.

3.5.3 Após a intervenção

Ao final da aplicação da pesquisa, elaboramos o **produto educacional** da pesquisa, um **Caderno de Orientações Didáticas**, no qual registramos as etapas percorridas pelas equipes, de acordo com as tarefas propostas nos componentes da *WQ* em LI e com as fases propostas pela Abordagem TBL.

Registramos ainda que, quando criamos o **nome do produto educacional** supracitado, utilizamos a **palavra aventura** por estar relacionada à *WQ*, **linguística** por tratarmos do **ensino de LI** e *Web* devido à **tecnologia digital** e às **metodologias ativas de ensino**. Além disso, as **cores lilás e azul** das capas fantasia e do produto fizeram alusão primeiramente à **Educação** e ao **Curso de Letras** e a segunda, à **Tecnologia Digital**.

A intenção, ao elaborarmos o Caderno de Orientações Didáticas, foi não apenas registrar a experiência da intervenção, por intermédio da *WQ* em LI correlacionada à Abordagem TBL, mas apresentar também um material que venha a ser trabalhado, revisitado, adaptado por professores de língua estrangeira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
Sem ela tampouco a sociedade muda.
Paulo Freire*

Acreditamos que se faz necessário avançar na prática docente de ensino de LI com a inserção de tecnologias digitais, particularmente nas escolas públicas brasileiras, visto que, a partir de nossa experiência, enquanto professora, e o que acompanhamos nas leituras, nos parece que o processo de ensino-aprendizagem de LI permanece nos moldes do ensino estruturalista, perpassando ora pelo Método Gramática-Tradução, ora pela Abordagem Audiolingual.

Percebemos também que, mesmo que o livro didático tenha se adequadado mais a metodologias que sinalizem priorizar o ensino comunicativo, sua utilização em associação com as TDIC ainda é um desafio em muitas escolas brasileiras, em particular, as escolas públicas.

Dessa forma, cremos ser relevante e oportuno acrescentar às abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, tecnologias emergentes que podem ser integradas na rotina da sala de aula, principalmente, a partir do cenário atual da educação, ou seja, em tempos de pandemia, na qual o fazer docente tem demandado o efetivo uso de ferramentas digitais.

Nesse sentido, essa pesquisa nos estimulou a enveredar pela seara do ensino de Língua Inglesa, primeiramente por ser nossa área de atuação, bem como porque acreditamos que o professor de LI da era digital precisa estar disposto a percorrer outros caminhos, a explorar novos olhares, com vistas a despertar nos alunos o estímulo para conhecer, estudar, pesquisar, desenvolver e transformar informações em conhecimentos adquiridos por meio do estudo da LI.

De acordo com as questões norteadoras dessa pesquisa, que balizaram a condução de todo o processo empírico e teórico-metodológico, bem como os procedimentos didático-pedagógicos, elencamos a seguir os principais resultados obtidos em associação também com o objetivo geral e os objetivos específicos.

No que se refere ao uso das TDIC e/ou metodologias ativas associadas a abordagens comunicativas contemporâneas de ensino e aprendizagem em LI, apuramos que a professora da turma pesquisada utilizava o livro didático com os alunos, com indicativo de uso da Abordagem Comunicativa. A condução das aulas

teve como ponto de partida o livro didático, que serviu como apoio e roteiro pedagógico, uma vez que os conteúdos e estruturas gramaticais foram trabalhados contextualmente e, em geral, os alunos responderam bem aos procedimentos didático-pedagógicos adotados pela professora. Além disso, houve o acréscimo de atividades extras, que contemplavam a inserção de tecnologias digitais, mesmo que sutilmente.

No que tange à metodologia *WQ*, instrumento utilizado nessa pesquisa para trabalharmos o ensino de LI na perspectiva comunicativa, ambos a professora e os alunos da turma investigada participaram que não a conheciam e demonstraram interesse em entender as proposições da *WQ* em LI, que se apresentaram por meio de tarefas desafiadoras e em associação à Abordagem TBL.

A partir do relato dos alunos, cuja faixa etária orbitava nos 15 anos, depreendemos que, a integração de tecnologias digitais, trabalho em grupos, tarefas que foram além de atividades rotineiras de sala de aula, aliadas ao fator desafio, fez com que os alunos se envolvessem e participassem, em geral, de forma positiva.

Constatamos que, os alunos um pouco agitados e dispersos da fase inicial da pesquisa, apresentaram comportamentos e atitudes diferentes ao longo da aplicação da *WQ* em LI, visto que, em geral, eles se envolveram e passaram a se sentir desafiados a resolver as tarefas propostas, a fim de elaborar e apresentar o produto final da *WQ*, que foi o *folder* bilíngue, elaborado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa. Cremos que o fator desafio fez a diferença no envolvimento da maioria dos componentes das equipes, pois eles tinham uma meta a cumprir.

Na sequência do que averiguamos sobre a aplicação da metodologia *WebQuest* associada à Abordagem TBL adaptada ao nível de conhecimento linguístico dos alunos, a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em LI, a maior parte deles relatou que gostaria de participar de outra proposta de uso da *MWQ* em LI, com outra temática, visto que eles a consideraram uma boa quebra de rotina das aulas. A professora da turma também manifestou interesse em conhecer mais sobre a *MWQ* e a Abordagem TBL, para poder aplicá-las em outras turmas.

No que concerne às contribuições das tarefas ou desafios propostos na *WQ* em LI, que foram criadas em consonância com temas/assuntos do livro didático utilizado pela turma e com fundamentos da Abordagem TBL, à luz de Jane Willis, na perspectiva comunicativa, verificamos que, ao criar, integrar e aplicar a *MWQ* com seus componentes estruturantes correlacionada à Abordagem TBL com suas fases

de aplicação, as necessidades iniciais e expectativas dos alunos quanto ao uso da LI foram contempladas, na medida em que os componentes das equipes se esforçaram e responderam às perguntas feitas pela pesquisadora na fase inicial e ao longo da aplicação da *WQ* em LI, na qual as estruturas da língua-alvo foram exploradas contextualmente por meio da personagem Luli e das demais imagens da *WQ*.

Além disso, apesar de constatarmos as dificuldades que os participantes da pesquisa apresentaram para se expressar em LI, via de regra, observamos que eles conseguiram responder às perguntas que lhes eram feitas, executar as tarefas propostas, pesquisar pelos *links* disponibilizados, assistir e escutar os áudios dos vídeos, transformar informações advindas da *Web* em conhecimento e produzir os *folders* bilíngues, a partir das etapas que foram transpondo.

Como parte final da intervenção da pesquisa, para a materialização das proposições experienciadas e aplicadas nesse estudo e que se apresentaram por meio das questões norteadoras, objetivo geral e objetivos específicos, elaboramos um produto educacional intitulado *Uma aventura linguística na Web! - Caderno de Orientações Didáticas*, que resultou da aplicação da metodologia *WQ* em LI associada à Abordagem TBL, para que possa ser utilizado pelo professor de LI.

A intenção e expectativa da elaboração desse Caderno de Orientações Didáticas também foi apresentar o passo a passo que seguimos durante a aplicação da pesquisa, a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em LI, principalmente em turmas iniciantes.

Dentre as adversidades encontradas, registramos que, no início da pesquisa, iríamos investigar duas turmas do primeiro ano do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, com duas professoras que ministram aulas de ILE. Fizemos todos os procedimentos iniciais da pesquisa, como por exemplo: iniciar o processo do pedido de aplicação da pesquisa na escola, contactar a coordenação do DAL e os professores para explicar o propósito geral da pesquisa.

No entanto, ainda nessa fase da pesquisa, tivemos que cancelar a continuidade da aplicação mediante atrasos que impactaram no planejamento previsto, entre os quais: fatos adversos ocorridos na vida pessoal da pesquisadora e devido ao calendário acadêmico do *Campus* apresentar uma organização de semestre diferenciada da escola particular, uma vez que o início do primeiro semestre letivo de 2019 se iniciou em 02 de abril de 2019 e foi concluído em 25 de setembro de 2019.

Desse modo, não teríamos tempo suficiente para aplicar a *WQ* em LI a contento, podendo comprometer tanto a aplicação, quanto a interpretação e análise dos dados coletados. Diante dos fatos supracitados e, principalmente, para aplicarmos a pesquisa devidamente, conforme planejado, decidimos retomá-la em outra turma.

Verificamos também que, apesar da escola ter uma boa infraestrutura e apoio técnico para o acesso à Internet, houve poucos dias nas quais a oscilação de conexão com a Rede comprometeu a aplicação a *MWQ* em LI no laboratório.

Relatamos ainda que, gostaríamos de ter dado continuidade ao levantamento de informações mediante o Estado da Arte, que iniciamos sobre a aplicação da *MWQ* em LI em associação aos fundamentos da Abordagem TBL no Brasil, no entanto, não foi possível devido fatores pessoais na vida da pesquisadora. De qualquer forma, pretendemos retomar essa investigação e produzir novos conhecimentos, a partir da temática ora apresentada.

Nesse sentido, registramos que, pelo menos no *Campus* pesquisado, foi a primeira vez que houve a aplicação da *MWQ* voltada para o ensino de Língua Inglesa e em associação à Abordagem TBL. Essa assertiva nos motiva a divulgar o conhecimento adquirido nesse estudo para os demais profissionais da área de línguas, em especial, os de LI.

Dito isso, face ao que foi pesquisado, analisado e explicitado nessa pesquisa, esperamos que ela possa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de LI, na medida em que estimule ainda mais o uso das tecnologias digitais e suas contribuições para o fazer docente, uma vez que acreditamos que o uso produtivo dos recursos digitais a serviço da Educação faz toda a diferença.

Ratificamos, pois, que é possível a integração de TDIC e/ou metodologias ativas de ensino, como é o caso da *MWQ*, com abordagens comunicativas contemporâneas, como a Abordagem TBL, visto que essa proposição de pesquisa proporcionou experiências motivantes, integradoras e desafiadoras, com vistas à aprendizagens significativas para os alunos.

Por fim, almejamos que os professores se sintam incentivados a utilizar novas práticas, novos procedimentos didático-pedagógicos que contemplem e explorem as potencialidades das tecnologias digitais a favor do ensino de LI, para que se tornem ainda melhores *digital teachers*⁹¹.

⁹¹ Termo utilizado na página inicial do site da *Cambridge English* (2020a).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Oda C. P. **Ferramentas da web 2.0 e o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 1. ed. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2017. 248p.

ALMEIDA, Hugo. **Mas afinal de contas, o que é TICS?** Instituto SENAI de Inovação em Tecnologia da Informação e Comunicação. [Publicado em: 01 jul. 2019]. Disponível em: <https://isitics.com/2019/07/01/mas-afinal-de-contas-o-que-e-tics/> Acesso em: 10 ago. 2019.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, UNICAMPI, Campinas, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. 75p.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. 130p.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. Série Pesquisa, v. 13. 68p.

ARANHA, Marize B. R. Origem da língua inglesa e gênese do seu ensino como língua estrangeira no Brasil. In: CAVALCANTE, Luciana R. *et al.* **Ensino de línguas e discurso: reflexões e práticas**. São Luís: EDUFMA, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. 238p.

BARATO, Jarbas N. A alma das *webquests*. In: BARBA, Carme; CAPELLA, Sebastià (orgs.). **Computadores em sala de aula: métodos e usos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 103-16.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BLOOM, Benjamin *et al.* **Taxonomy of Educational Objectives: the classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain.** USA: Longman, 1956. Disponível em: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

BORRULL, Alba Solé. **O que é a geração alfa, a 1ª a ser 100% digital.** 2019. BBC News Mundo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48438661>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BOTTENTUIT JUNIOR, João B. Análise de WebQuests em língua portuguesa disponíveis on-line: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 102-21, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/922>. Acesso em: 19 out. 2018.

BOTTENTUIT JUNIOR, João B. **Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de WebQuests em Língua Portuguesa.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho Instituto de Educação, Portugal, 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11889/1/tese.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BOTTENTUIT JUNIOR, João B.; COUTINHO, C. P. Recomendações de qualidade para o processo de avaliação de *WebQuests*. **Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/754/524>. Acesso em: 19 out. 2018.

BOTTENTUIT JUNIOR, João B.; SANTOS, Camila G. Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQuest. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Henrique/Downloads/564-1353-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Henrique/Downloads/564-1353-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases.** 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - PCNEM. Língua Estrangeira.** Brasília: MEC; SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 6 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Mestrado Profissional**. 2009. Disponível em: http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16112018_PortariaNormativa_nº17.pdf. Acesso em: 5 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 4th ed. Longman: New York, 2001.

CAMBRIDGE DICTIONARY. **Digital Teacher**. 2020a. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/resources-for-teachers/general-english-resources/>. Acesso em: 30 set. 2020.

CAMBRIDGE DICTIONARY. 2020b. **Emoticon**. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/emoticon>. Acesso em: jul. 2020.

CAMBRIDGE DICTIONARY. 2020c. **Feedback**. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/feedback>. Acesso em: jul. 2020.

CAPELLA, Sebastià. Criar uma *Webquest*. In: BARBA, Carme; CAPELLA, Sebastià CAPELLA (orgs.). **Computadores em sala de aula**: métodos e usos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 124-30.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2. ed. United States of America: Cambridge University Press, 2003. Disponível em: http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_A s_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

DAMASCENO, Rafaela. **Língua estrangeira, materna, segunda língua... qual o significado?** [Publicado em: 20 jul. 2017]. Disponível em: <https://cacs.org.br/linguas/lingua-estrangeira/>. Acesso em: nov. 2019.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2008-2020a. **Fair-play**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/fair%20play>. Acesso em: 05 jul. 2020.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2008-2020b. **Globalização**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/globaliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 jan. 2020.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2008-2020c. **Ipsis Litteris**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ipsis+litteris>. Acesso em: 05 jul. 2020.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2008-2020d. **Layout**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/layout>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2008-2020e. **Língua-alvo**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/l%C3%ADngua-alvo>. Acesso em: 01 set. 2020.

DODGE, Bernie. WebQuests: A Technique for Internet: based learning. BARATO, Jarbas Novelino (trad.). **The Distance Educator**, v. 1, n. 2, 1995. Disponível em: <https://cse.google.com.br/cse?q=DODGE,+B.+WebQuests:+A+Technique+for+Internet+%E2%80%93+Based+Learning.+The+Distance+Educator.+v.1,+n.+2,+1995.&cx=partner-pub-5568454470404202:7858881579&ie=UTF-8>. Acesso em: 19 out. 2018.

DODGE, Bernie. **Building Blocks of a WebQuest**. 1997. Disponível em: <http://projects.edtech.sandi.net/~staffdev/buildingblocks/p-index.htm>. Acesso em: 19 out. 2018.

DODGE, Bernie. FOCUS: five rules for writing a great *WebQuest*. **Learning & Leading with Technology**, v. 28, n. 8, 2001. Disponível em: <http://www.iste.org/LL/28/8/index.cfm>. Acesso em: 19 out. 2018.

DODGE, Bernie. **WebQuest Taskonomy**: a taxonomy of tasks, 2002. Disponível em: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>. Acesso em: 08 dez 2019.

DONNINI, Livia *et al.* **Ensino de Língua Inglesa**. Coleção Ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.123p.

FAZENDA, Ivani Catarina A. *et al.* Interdisciplinaridade na pesquisa científica. *In:* FAZENDA, Ivani Catarina A.; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Hermínia P. (orgs.). **As diversas abordagens e os tipos de pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 2017. Dicionário de português online. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/cibercultura>. Acesso em: 18 nov. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOSSÁRIO DO CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Professor mediador**. 2017. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/glossario/professor-mediador/>. Acesso em: 5 nov. 2018.

GOOGLE IMAGENS. **Processo que ocorre pelo uso das metodologias ativas de ensino**. [Publicado em: 2017]. Disponível em: https://www.google.com.br/search?tbm=isch&sxsrf=ALeKk03o-h1kFhEA2kl8I6nQRD_ejrSzRg%3A1609799543869&source=hp&biw=1280&bih=610&ei=d5fzX7fnMoC75OUPuZyhiAo&q=Processo+que+ocorre+pelo+uso+das+metodologias+ativas+de+ensino.&oq=... Acesso em: 10 dez. 2020.

GOOGLE IMAGENS. **Taxonomia de Bloom conforme o domínio cognitivo**. 2020. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=Taxonomia+de+Bloom+conforme+o+dom%C3%ADnio+cognitivo&tbm=isch&ved=2ahUKEwjg1lrSgoPuAhUuNLkGHZn4BI8Q2-cCegQIABAA&oq=Taxonomia+de+Bloom+conforme+o+dom%C3%ADnio+cognitivo&gs_lcp=... Acesso em: 10 dez. 2020.

GÓIS, Samara O. de. **Leitura sócio interativa em Língua Inglesa: uma proposta metodológica de ensino à luz da Linguística Aplicada**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019, 201p. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3015>. Acesso em: 1 ago. 2020.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Learning**. England: Pearson, Longman, 2007. 448p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2014 – 2018/IFMA. São Luís, 2014. 193 p. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/2015/04/15/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-firma-compromissos-do-ifma-ate-2018/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). 2015a. **Integrado, Concomitante e Subsequente**. Disponível em: <https://montecastelo.ifma.edu.br/cursosoferecidos/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). 2015b. **Estrutura Física**. Disponível em: <https://montecastelo.ifma.edu.br/estrutura-fisica/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). 2018a. **Cursos oferecidos**. Disponível em: <https://montecastelo.ifma.edu.br/cursosoferecidos/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). 2018b. **Histórico**. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>. Acesso em: 18 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). 2019. **PDI 2019-2023**. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/IFMA-PDI-PRINCIPAL-v18-20190626-visualizacao.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). 2020. **Aluno**. Disponível em: <https://montecastelo.ifma.edu.br/aluno>. Acesso em: 08 jun. 2019.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. University of Southern California. 1982 (printed edition). July, 2009 (internet edition). Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: FACINTER, 2003. p. 55-56.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. 324p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2005.

LIMA, Ivonaldo P. de; VIANA, Maria Aparecida P. Prática docente com uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: possibilidades e limites. *In*: Luís P. L. MERCADO *et al.* (orgs.). **Estratégias didáticas e as TDIC**. Maceió: EDUFAL, 2018. 376p.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa qualitativa**. UNESP: São Paulo, 2012. Disponível em:
http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo *et al.* **Estratégias didáticas e as TIC: ressignificando as práticas na sala de aula**. Maceió: EDUFAL, 2018. 376p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. 6. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. 200p.

MUSSIO, Rogéria Albertinase Pincelli. **A geração Z e suas respostas comportamental e emotiva nas redes sociais virtuais**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017, 204p. Disponível em:
file:///C:/Users/User/Downloads/mussio_rap_me_rcla.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do; SOUSA, Flávio Luís L. **Metodologia da pesquisa científica, teoria e prática: monografia, dissertação, tese, artigo**. 2. ed. Fortaleza: INESP, 2016. 390p.

NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998. 211p.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. A www e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001. Disponível em:
<http://www.veramenezes.com/www.htm>. Acesso em: 03 dez. 2019.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.) **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/MESTRADO%20UFMA%20EDUC%20BÁSICA/Vera%20Lucia%20Paiva-artigo.pdf>. Acesso em: 2 out. 2017.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. *et al.* **Alive High**: inglês 1º ano: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

PENA, Rodolfo F. Alves. Era da informação. *In*: **Mundo Educação**. 2020. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/era-informacao.htm>. Acesso em: 05 fev. 2020.

POLIDÓRIO, Valdomiro. O ensino de Língua Inglesa no Brasil. **Revista UNIOESTE**, Travessias (PR), v. 8, n. 2, p. 340-6, 2014. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FaH3TOTijRyrcBMlyJbhJgD6ROjZSMnU/view>. Acesso em: 2 dez. 2018.

RHEINGOLD, Howard. The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier. **Harper Perennial Paperback**. USA. 1993. Disponível em: <http://www.well.com/user/hlr/vcbook/index.html>. Acesso em: 30 out. 2018.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006. 222 p.

SELBACH, Simone *et al.* **Língua estrangeira e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.166p.

SILVA, Edna Marta O. da. A webquest na internet: o novo material didático. **Revista FAE**, Curitiba, v. 11, n. 2, p. 79-86, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/328>. Acesso em: 03 jul.2020.

SILVA, Nataniel M. da. **A metodologia Webquest na aula de Literatura**: um estudo de caso com alunos do 3º ano do ensino médio do IFMA. Dissertação (Mestrado

Interdisciplinar) Pós Graduação Cultura e Sociedade – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015, 132p. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1504/2/NatanielMendesSilva.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

TORRES, Isabel P. *Webtask*. In: BARBA, Carme; CAPELLA, Sebastià (orgs.). **Computadores em sala de aula: métodos e usos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 172-86.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP). Processo de ensino-aprendizagem. [Publicado em: abr. 2012]. Disponível em: <https://www2.unifap.br/midias/files/2012/04/O-Processo-Ensino-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory**. 12. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2005. 357p.

VANDRESEN, Ana Sueli Ribeiro. **Web 2.0 e educação: usos e possibilidades**. 2011. p. 12657-67. Disponível em: educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5752_3325.pdf. Acesso em: 09 out. 2018.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. FIGUEIRA, Vinícius (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2009. 141p.

VIÉGAS, Amanda. **O que são metodologias ativas e como implementá-las?** [Publicado em: 25 out. 2018]. Disponível em: <https://www.profseducacao.com.br/2018/10/25/o-que-sao-metodologias-ativas-e-como-implementa-las/>. Acesso em: 5 jul. 2019.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <http://www.ufpe/nehte/artigos/Letramento%20digital%20ensino.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

WALLACE, Michael J. **Action research for language teachers**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

WILLIS, Jane. **A framework for task-based learning**. London: Longman, 1996. 183p.

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professora)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
professora do Departamento Acadêmico de Letras/DAL, do Curso de *Design* de Móveis/Integrado, turma _____, turno matutino, do **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA, Campus São Luís-Monte Castelo**, concordo em responder a um **questionário** e conceder **entrevista**, **no início e/ou no final da pesquisa**, para **Cláudia Cristina Cólins Pereira**, integrante do **Mestrado Profissional** do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**, da **Universidade Federal do Maranhão**, para a **pesquisa** intitulada: **"O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA WEBQUEST EM SALA DE AULA: um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo"**, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marize Barros Rocha Aranha.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que, por intermédio deste Termo, são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) ser mantido meu anonimato, pois a divulgação dos resultados será feita sem a identificação dos voluntários; (3) não ter quaisquer gastos decorrentes de minha participação; (4) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões, ou a fornecer informações que julgue prejudiciais à minha integridade física, moral e social, ou descontinuar minha participação, sem penalização alguma ou prejuízo de qualquer natureza.

São Luís/MA, ____/____/2019.

Assinatura da professora

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (aluno - pais e/ou responsáveis)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Prezado Responsável ou Responsável Legal,

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o (a) menor _____, aluno (a) do Curso *Design de Móveis/ Integrado*, turno matutino, do IFMA - Campus São Luís-Monte Castelo, responder, voluntariamente, a questionário(s) e conceder entrevista(s) para Cláudia Cristina Cólins Pereira, integrante do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, com a pesquisa intitulada: **"O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA *WEBQUEST* EM SALA DE AULA:** um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo", sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Marize Barros Rocha Aranha. A pesquisa tem por objetivo principal investigar os resultados advindos da aplicação da metodologia *WebQuest* voltada para o ensino de Língua Inglesa, mediante o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, com a implementação de algumas abordagens de ensino contemporâneas para a efetiva aquisição dessa língua no processo de ensino-aprendizagem.

Esclarecemos que, por intermédio deste Termo, são garantidos os seguintes direitos ao menor: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ser mantido seu anonimato, pois a divulgação dos resultados será feita sem a identificação dos voluntários; (3) não ter quaisquer gastos decorrentes de sua participação; (4) ter ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões, ou a fornecer informações que julgue prejudiciais à sua integridade física, moral e social, ou descontinuar sua participação, sem penalização alguma ou prejuízo de qualquer natureza.

Desde já agradecemos a atenção, colaboração e participação, e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº _____, declaro, portanto, estar ciente da participação voluntária do meu/minha filho(a), dos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

São Luís/MA, ____/____/2019.

Assinatura do Responsável ou Responsável Legal

Anexo C – Página do Livro *High Alive 1* (Unidade 3)

UNIT 3 YOU'VE GOT THE MOVES

LANGUAGE IN ACTION

- Talk about body movements
- Discuss topics related to losing weight
- Learn to talk about things that happen regularly
- Write a short profile



Performance of a Russian folk dance group at a street festival in Vologda, Russia, 2013.



Dancers of a Hungarian contemporary group perform on stage in Budapest, Hungary, 2013.

ROBERT ANDERSON

Country: USA

Sport: Paralympic Judo

Height: 6' 0"

Weight: + 100kg

Classification: B3

DOB: December 24, 1993

Current Residence: Park Forest, IL



Photo: Justin Trapp / AP/Wide World Photos

Adapted from <http://www.usajudo.org/paralympic/judo/robert-anderson/>. Accessed on January 26, 2016.



Indians from Yawalapiti tribe during the Kuaraipi ritual in Gaúcha do Norte (MT), Brazil, 2013.



Dancers perform at Russian Cup Wheelchair Dance Sport 2012, in Saint Petersburg.



Team USA celebrates Parapan Am Wheelchair Basketball Final in Toronto, Canada, 2015.

42

Não escreva no livro.

Anexo D – Página do Livro *High Alive 1* (Unidade 4)

VOCABULARY CORNER

1. Look at the image below and read the names of the musical instruments in the box.

acoustic guitar	electronic keyboard	flute	banjo	bongo drums
electric guitar	piano	bass guitar	tambourine	violin
drums	harmonica	saxophone	triangle	accordion



a) Now, in your notebook, choose some instruments and make sentences with the correct information.
See an example: The acoustic guitar is pink.

DO YOU KNOW...?

Some Brazilian instruments have African heritage. Do you know these instruments?

Imagem: shogoforum.com.br/imagens/afrobrasil/afrobrasil.jpg. Acesso em: 20 May 2016.

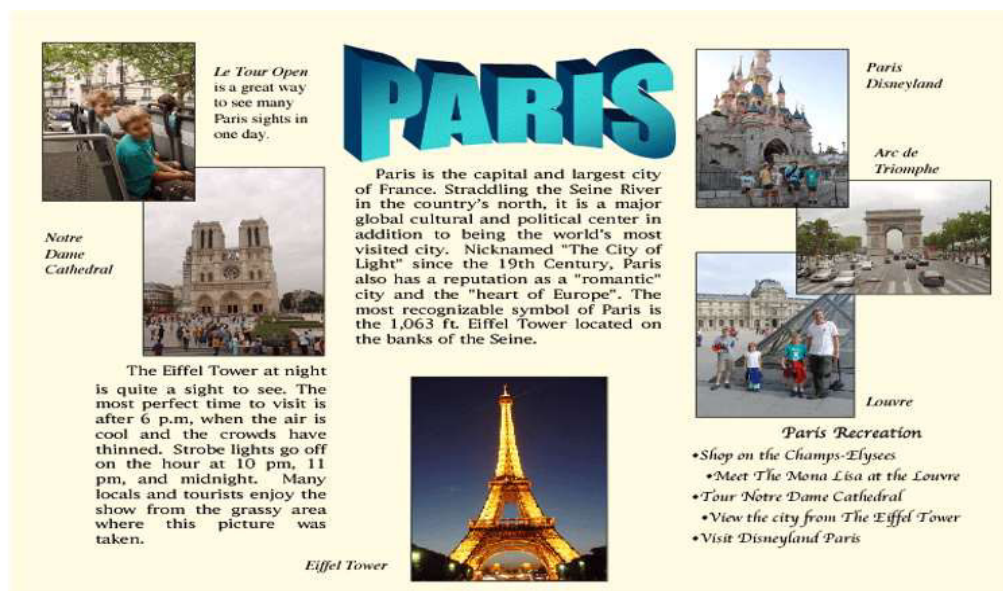
			
afôô	agôô	berimbau	atquerê/shequerê

Imagem: shogoforum.com.br/imagens/afrobrasil/afrobrasil.jpg. Acesso em: 20 May 2016.

Anexo E – Exemplos de *Folders* (apresentados para as equipes)



Fonte: Google imagens acesso em ago 2019



Fonte: Google imagens acesso ago. 2019

Apêndice A – Carta de Apresentação (Requerimento para o Diretor Geral do Campus para concessão da pesquisa)

REQUERIMENTO

São Luís (MA), 07 de fevereiro de 2019.

Prezado Senhor Diretor Geral do Campus São Luís-Monte Castelo,

Cláudio Leão Torres,

Eu, **Cláudia Cristina Cólins Pereira**, professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica, deste IFMA/ Campus São Luís Monte Castelo, sob nº **SIAPE 1497776**, venho por meio desse, solicitar de V. S.^a a **concessão para realização de pesquisa de campo** para desenvolver a pesquisa de conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica ao qual estou cursando pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Pretendo investigar as potencialidades da aplicação da metodologia *WebQuest* associada ao uso de material didático e a algumas abordagens de ensino contemporâneas junto ao corpo discente do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo para a efetiva aquisição da Língua Inglesa no processo de ensino-aprendizagem.

Considero pertinente a realização dessa pesquisa no campus de minha atuação profissional, posto que ela está voltada a contribuir para a melhoria de meu desempenho enquanto professora bem como para compartilhar o que for investigado para meus pares e para os demais servidores.

Dessa forma, reitero pedido supracitado e aguardo deferimento.

Atenciosamente,

Cláudia Cristina Cólins Pereira
Professora EBTT
IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo

Apêndice B – Roteiro didático-pedagógico para a aplicação da *WebQuest*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



<i>WebQuest Musical Rhythms: A Web Adventure!</i>	
Personagem principal da WebQuest (WQ)	María Luisa ou Luli (apelido).
Objetivo Geral	Reconhecer tipos de danças e discutir tópicos relacionados à dança para se expressar e produzir registros linguísticos em Língua Inglesa, por meio da utilização da metodologia <i>WebQuest</i> e da execução de tarefas em nível básico, de modo comunicativo e com autonomia.
Objetivos Específicos	Conhecer e identificar tipos de danças (nacionais e internacionais) e tópicos relacionados a ela; Compreender o passo a passo da Metodologia <i>WebQuest</i> (MWQ) e aplicar as orientações sobre os componentes da <i>WQ</i> e da Abordagem de Aprendizagem Baseadas em Tarefas (TBL) para a resolução de tarefas; Utilizar as orientações advindas da MWQ e da TBL para a elaboração do produto final da <i>WQ</i> – um <i>folder</i> bilíngue, em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa, sobre tipos de danças e tópicos relacionados a ela; Apresentar o <i>folder</i> bilíngue de forma oral e escrita.
Público-alvo	Alunos do 1º ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.
Local de aplicação da WQ	Laboratório do curso.
Área(s) de Conhecimento/ Disciplina (s)	Linguagens / Língua Inglesa e Língua Portuguesa.
Conteúdos	Vocabulários relacionados às danças; conteúdo gramatical: <i>Simple Present Tense, Adverbs of Frequency e WH-Questions</i> .
Procedimentos Metodológicos	Textos, pesquisas na <i>Web</i> , vídeos, debate.
Procedimentos Avaliativos	Avaliação processual, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e os que serão construídos, de forma interativa, durante o processo de ensino e aprendizagem, tais como: atividades orientadas de pesquisa virtual, resolução de tarefas, registros escritos (por categorização de palavras e/ou expressões), autoavaliação e produção textual.
Preparação para a aplicação da WQ	03 aulas.
Duração da aplicação da WQ	05 semanas.
Tipo de WQ	Longa.
Produto Final da WQ	Elaboração de um <i>folder</i> bilíngue em formato impresso e digital.

Apêndice C – Texto Explicativo sobre o Gênero Textual *Folder*



FOLDER

Quais informações um folder escolar deve conter?

O **folder escolar** é um material, um gênero textual, que pode ter diferentes formatos, de acordo com a quantidade de informações a serem apresentadas sobre o conteúdo trabalhado na disciplina.

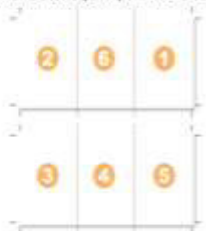
As informações devem ser apresentadas de forma resumida em função da limitação de espaço.

Alguns **componentes estruturais** de um **folder** são: título, ilustração da capa, "corpo" do texto, imagens ou fotografias, formatação, revisão e produção final.

Observem, enquanto equipe, os **dois modelos de folders** (que serão entregues em sala de aula) e se articulem para discutimos, de forma breve, sobre os componentes estruturais que cada equipe identificou em cada um deles.

Continuemos!

Um **folder** pode apresentar 2 dobras (3 abas) conforme a estrutura, a seguir:



Fonte: disponível em <https://www.bibliotecas.com.br/blog/materiais-impresos/quais-informacoes-um-folder-deve-conter.html> acessado em nov. 2023.

A **lâmina** (ou parte do folder) com os números 2, 6 e 1 é a **frente** e a com os **números 3, 4 e 5** é o **miolo**.

A numeração abaixo representa cada parte de um **folder** (de 6 partes), conforme imagem acima.

1 - CAPA

A capa de um **folder** pode conter:

- Título (em fonte maior, em uma frase curta);
- Subtítulo (um complemento para a sua chamada, explicando-a, caso necessário);
- Uma imagem, foto ou ilustração que represente o que você está apresentando ou divulgando (pode ser criado por um dos componentes da equipe);
- Logo de sua escola/ campus.

Obs.: Sugerimos que a **definição do título** seja criada após a **produção do texto**, pois a função do título é a de oferecer uma informação resumida do assunto apresentado. Desse modo, é melhor ficar para o final. Além disso, recomendamos que o título seja criado e definido, por votação, entre os componentes da equipe.

2- APRESENTAÇÃO

Apresente, de forma abreviada e em geral, sobre o assunto que irá tratar, ou seja, sobre tipos de danças ou ritmos musicais. Não esqueça que esse **folder** é **bilíngue!**

3, 4 e 5 - AS INFORMAÇÕES DOS COMPONENTES DO ASSUNTO APRESENTADO

A área interna do **folder** é normalmente destinada para se apresentar as informações do assunto que se quer apresentar.

No caso de nosso **folder**, ele se apresentará em **formato bilíngue**. Fique atento (a) em inserir as devidas informações sobre os **tipos de danças ou ritmos musicais**, só que em **inglês** e em **português**.

Observe **alguns componentes estruturais**, a seguir:

- Apresentar as informações de uma maneira organizada;
- Seguir o texto pela ordem de leitura, ou seja, da esquerda para direita;
- Subdividir seus tópicos em 3 ou 6 grupos, respeitando as dobras do folder.
Por exemplo: ao apresentar os tipos de dança do Brasil, apresente primeiramente uma dança para, em seguida, expor a outra. Faça do mesmo modo quanto às danças internacionais;
- Usar fotos, desenhos, gráficos ou ilustrações para facilitar a compreensão do seu público-alvo.

6 - VERSO / CONTATOS

O verso de um folder resume os dados da escola ou da turma.

Por exemplo, você pode incluir:

- Marca (caso queira criar uma marca para seu trabalho, mas não é obrigatório);
- Nome da Disciplina;
- Nome completo do (a) Professor (a);
- Nome da escola/ campus onde estuda;
- Componentes da equipe com a inserção dos nomes completos;
- Nome de quem contribuiu para a realização do folder/ trabalho;
- E-mail de contato da turma ou da equipe;
- Ano de realização do folder/ trabalho;
- Logo de sua escola/ campus.

Não se esqueça de:

- Revisar todo o texto do folder;
- Rever sua formatação antes de imprimi-lo porque, algumas vezes, o folder se desconfigura.

Ao criar um folder, **evite**:

- Utilizar mais do que três fontes diferentes no mesmo material;
- Escolher cores vibrantes e muito contrastantes em cada uma das linhas do texto;
- Usar fotos muito pequenas (o material já é suficientemente pequeno);
- Dificultar a leitura dos dados de contato usando fontes muito pequenas;
- Colocar muito texto em grandes blocos, deixando o seu material cansativo para leitura;
- Imprimir em um papel muito fino. Folders precisam ter papéis mais consistentes.

Ao final da criação do folder, articule-se para fazer a **divulgação e distribuição** de seu folder pela escola, entre amigos e familiares!

Sejam criativos e nos
surpreendam! Bom trabalho!

Referências:

- Disponível em <https://atividadeatividades.blogspot.com/2011/04/olavo-de-aula-folder.html> acesso em nov. 2019.
- Disponível em https://3.be.blogspot.com/_ehm408Q_1/SuPAgtZ8/AAAAAAAAAQ/PT2cvt5CAI/51692-f/informative_geral.jpg acesso em nov. 2019.
- Disponível em https://www.google.com.br/search?q=folder+escola+sobre+PC3%40neus+releas&btn=c:8eQI4B44&oeq=folder+escola+sobre+PC3%40neus+releas&es=3_img:3_2607126566_26596_0.0_0.1763295.021...0_0_gw+ve:me_009005200830_45013FM8e=OPU&w:600x500&pe=22oA&bih=576&biw=1218&hl=pt-BR&imgref=sapeWWW1_C&itk=1 acesso em nov. 2019.
- Disponível em <http://portaldeprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?ula=20214> acesso em nov. 2019.

Apêndice D – Ficha de Observação (observação não participante)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



FICHA DE OBSERVAÇÃO (observação não participante)

Objetivo: orientar a atividade de observação não-participante da turma de *Design* de Móveis (DM) / Integrado - _____ (nº da turma), para fins de coleta de dados para a pesquisa de Mestrado intitulada “**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA WEBQUEST EM SALA DE AULA:** um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo” sob a gestão do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da turma de 2018.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE:

1. Na rotina da aula de Língua Inglesa, de que forma a professora estimula a participação oral dos alunos nos três momentos – início, durante e no final?
2. Qual/Quais material (materiais) e/ou recurso (s) didático(s) a professora utiliza em suas aulas?

a. () livro didático	g. () lousa de vidro
b. () <i>handouts</i> (atividades extras)	h. () lousa digital ou interativa
c. () atividades no caderno	i. () aparelho de som
d. () <i>datashow</i> (somente slides)	j. () outros: _____
e. () <i>datashow</i> (slides com outros recursos)	
f. () <i>Internet</i>	
3. Quais estratégias de ensino a professora se utiliza?

a. () aula expositiva dialogada	g. () dinâmicas e/ou brincadeiras
b. () <i>brainstorming</i> (tempestade de ideias)	g. () vídeo
c. () trabalho individual	h. () tecnologias digitais
d. () trabalho em duplas	(<i>Smartphones, tablets, etc.</i>)
e. () trabalho em equipes	i. () Estudo dirigido
f. () resolução de tarefas	j. () Outros: _____
4. A professora solicita atividades de pesquisa realizadas na Internet?
5. A professora faz uso de tecnologias digitais nos formatos:

a. Ferramentas digitais:	() lousa digital	() <i>Youtube</i>	() <i>Instagram</i>
	() <i>Podcast</i>	() <i>WhatsApp</i>	() Outros: _____
b. Equipamentos Móveis:	() Celulares	() <i>Iphones</i>	() <i>Tablets</i>
	() <i>Ipod</i>	() Outros: _____	
6. Qual/Quais critério (s) de verificação da aprendizagem a professora utiliza em suas aulas?

a. () atividade escrita	() assiduidade
b. () atividade oral	() pontualidade
c. () participação oral	() avaliação oral
d. () pesquisa(s)	() avaliação escrita
e. () visualização prévia de vídeo/texto (para discussão em sala)	
f. () <i>homework</i> (atividades para casa)	

Apêndice E – Ficha de Observação (observação participante)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



FICHA DE OBSERVAÇÃO (observação participante)

Objetivo: orientar a atividade de observação participante da turma de *Design* de Móveis (DM) / Integrado - ____ (nº da turma), para fins de coleta de dados para a pesquisa de Mestrado intitulada “**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA WEBQUEST EM SALA DE AULA:** um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo” sob a gestão do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da turma de 2018.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PREPARAÇÃO DOS ALUNOS NA FASE INICIAL DA PESQUISA E DA APLICAÇÃO DA *WEBQUEST MUSICAL RHYTHMS: A WEB ADVENTURE!* COM OS ALUNOS:

1. Os alunos participaram da atividade de explanação dos componentes de um *folder*? Fizeram questionamentos para elucidar suas dúvidas?
2. Os alunos se interessaram por compreender as etapas da *WQ* aplicada?
3. Os alunos manifestaram interesse em seguir executando cada etapa da *WQ*? Apresentaram muitas dúvidas?
4. Os alunos estavam motivados em utilizar a Língua Inglesa durante a aplicação da *WQ*?
5. Como as equipes reagiram às tarefas solicitadas na fase Processo da *WQ*?
6. As equipes mostraram-se dispostas a trabalhar de forma colaborativa?
7. As equipes se dedicaram quando elaboraram o produto final da *WQ*, que foi o *folder* bilíngue? Quais habilidades eles mais utilizaram?
8. A professora da turma manifestou interesse em conhecer e participar da(s) etapa(s) da metodologia *WQ*?

Apêndice F – Questionário (Alunos)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CORRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



Prezado (a) aluno (a),

Sua participação nessa pesquisa, ao responder esse questionário, irá contribuir para o desenvolvimento de minha pesquisa intitulada **O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA WEBQUEST EM SALA DE AULA: um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA Campus São Luís-Monte Castelo, do Curso de Mestrado Profissional em Gestão da Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão**, que visa investigar os resultados obtidos da aplicação da metodologia WebQuest voltada para o ensino de Língua Inglesa, mediante o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, com a implementação de algumas abordagens de ensino contemporâneas para a efetiva aquisição dessa língua, no processo ensino-aprendizagem.

Sóbito que respondi com prioridade cada questão, e sei que os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos e expostos em eventos acadêmicos. Outrossim, sua identidade será preservada, ou seja, seu nome não será identificado na divulgação dos dados.

Agradeço a sua colaboração e estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida pelos contatos abaixo disponibilizados.

Professora-pesquisadora: Cláudia Cristina Côlins Pereira
Profª de Língua Inglesa do IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)
Contatos:
Telefone: (91) 991423006 **E-mail:** claudiacolins@fma.edu.br
Orientadora: Profª Drª Maria Nereza Rocha Araujo.

QUESTIONÁRIO SOBRE LÍNGUA INGLESA E TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O MESTRADO DO PPGEEB-UFMA

*Required

- 1- Você aceita participar desta pesquisa? *
- Sim
- Não

OUTRA ETAPA

*Required

IDENTIFICAÇÃO

- 2 - **Gênero** *
- Feminino

- Masculino
- Outros

2.1- Se você selecionou "Outros", especifique:

3- **Idade** *

- Abaixo de 15 anos
- 15 anos
- Acima de 15 anos

OUTRA ETAPA

*Required

PERFE

- 4- Você se interessa por idiomas? *
- Sim
- Não
- Provavelmente

5- Você se identifica com a disciplina Língua Inglesa? *

- Sim
- Não

6- Há quanto tempo você estuda Língua Inglesa? *

- Há pouco tempo
- Há 5 anos
- Há mais de 5 anos
- Nunca estudei

OUTRA ETAPA

*Required

SOBRE A INTERNET

- 7- Você utiliza a Internet? *
- Sim
- Não

ASPECTOS QUANTO AO USO DA INTERNET

8- Com que frequência você utiliza a Internet? *

- Até 2h por dia
- Entre 2-5h por dia
- Mais de 5h por dia
- Algumas vezes por semana
- Raramente
- Nunca conectada

9- Para quais fins você utiliza a Internet? *

- Fins pessoais
- Fins acadêmicos
- Fins pessoais e acadêmicos

10- Qual equipamento você **mais utiliza** para acessar a Internet? *

- Celular / Smartphone / iPhone
 Computador
 Notebook
 Tablet
 Outros

10.1- Se você selecionou "Outros", especifique:

OUTRA ETAPA

*Required

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

11- Quando estudou no Ensino Fundamental (do 5º a 9º Anos), você fez alguma disciplina na qual houve a integração de tecnologias digitais na Educação? *

- Sim
 Não
 Não me lembro

12- Nas aulas de Língua Inglesa, houve a inserção de ferramentas digitais (Youtube, Instagram, Podcast, WhatsApp, Twitter, Mapas Conceituais, etc.) e/ou o uso de equipamentos móveis (Celulares, Smartphones, iPhones, Tablets, Ipad, etc.)? (caso queira, você pode marcar mais de uma opção) *

- Sim
 Não
 Raramente
 Não me lembro

13-O IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo disponibiliza suporte pedagógico para seus alunos em sala de aula ou para complementar as atividades em sala de aula? (caso queira, você pode marcar mais de uma opção) *

- Internet para toda a comunidade acadêmica (alunos, professores, técnicos administrativos, etc.)
 Internet em sala de aula com velocidade suficiente para atender à necessidade dos alunos
 Internet em sala de aula com velocidade insuficiente para atender à necessidade dos alunos
 Laboratório de Informática com computadores suficientes e Internet funcionando
 Laboratório de Informática com computadores suficientes e Internet não funcionando
 Laboratório de Informática com computadores insuficientes e Internet funcionando
 Laboratório de Informática com computadores insuficientes e Internet não funcionando
 Notebooks para alunos
 Tablets para alunos

Lousa digital ou Lousa interativa (muito grande parecida com um tablet, na qual se insere um computador e um projetor multimídia)

14- Com que frequência seu professor de inglês utiliza ferramentas digitais (Youtube, Instagram, Podcast, WhatsApp, Twitter, Mapas Conceituais, etc.) e/ou o uso de equipamentos móveis (Celulares, Smartphones, iPhones, Tablets, Ipad, etc.) em suas aulas? *

- Todas as aulas
 Frequentemente
 Raramente
 Nunca

15- Quais das metodologias de ensino abaixo você costuma participar quando há a integração de ferramentas digitais (Youtube, Instagram, Podcast, WhatsApp, Twitter, Mapas Conceituais, etc.) e/ou o uso de equipamentos móveis (Celulares, Smartphones, iPhones, Tablets, Ipad, etc.) em suas aulas? (caso queira, você pode marcar mais de uma opção) *

- Aula expositiva dialogada (exposição de conteúdo da disciplina de forma oral e/ou escrita, na qual o aluno recebe as informações, havendo alguma interação)
 Gamificação (No contexto de sala de aula, usa as ideias e mecanismos de jogos com regras, pontuações, rankings e premiações, para incentivar os alunos a resolver problemas por desafios propostos nos jogos)
 Atividades baseadas em Projetos
 Atividades em duplas
 Atividades em equipes
 Sala de Aula Invertida (recursos didáticos sobre os conteúdos, como slides, vídeos, áudios, etc., na qual estudo ou me preparo em casa, que podem ser acessados pelo celular, tablet, computador ou laptop e, quando em sala de aula, faço atividades práticas sobre os conteúdos e esclareço minhas dúvidas com o professor)
 Disponibilização de materiais didáticos (livros, artigos, E-books) para me auxiliar nos estudos
 Há uma combinação de diferentes metodologias, tanto presenciais quanto virtuais
 Outros

15.1- Se você selecionou "Outros", especifique:

16- Você costuma receber atividades de seu professor de Língua Inglesa para serem feitas em casa, por meio de ferramentas digitais (Youtube, Instagram, Podcast, WhatsApp, Twitter, Mapas Conceituais, etc.) e/ou o uso de equipamentos móveis (Celulares, Smartphones, iPhones, Tablets, Ipad, etc.) em suas aulas? *

- Sim
 Não
 Raramente

METODOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

17- Suas aulas de Língua Inglesa apresentam algumas dessas

características? *

as experiências de aprendizagem apresentam atividades relevantes, conteúdos e tarefas de real importância e/ou necessidade para o meu aprendizado na língua. Há foco na prática.

as aulas se restringem a apenas o livro didático, apresentação de estruturas gramaticais, atividades de compreensão auditiva, apresentação de diálogos em pares ou em pequenos grupos.

há a utilização do livro didático em sala de aula com a apresentação de partes dele, na qual meu professor seleciona textos, vocabulários, atividades, que são contextualizados de forma que me faz realizar ações de verdade, que seriam aplicadas em uma situação real de comunicação com um falante de Língua Inglesa.

apresenta momentos de atividades orais com informações de uso real dentro e fora do contexto escolar, com informações que me motivam a querer ler o texto, no entanto, não desconsidera a explicação de tópicos gramaticais.

há o incentivo ao aluno para expressar aquilo que ele deseja ou de que sinta a necessidade de falar, respeitando tanto as variáveis individuais (cada aluno é de um jeito) quanto as variáveis afetivas (timidez, ansiedade, empatia com a cultura da Língua Inglesa, etc.).

18- Você já ouviu falar da metodologia WebQuest? *

Sim

Não

Possivelmente

19- Em sua opinião ou suposição, a metodologia WebQuest se baseia em quê? (caso queira, você pode marcar mais de uma opção) *

Somente em aula expositiva dialogada por meio de slides

Apenas na busca de informações na Internet

Na apresentação de etapas de execução das tarefas/ desafios na qual, ao final, os alunos devem apresentar o resultado de suas pesquisas, apenas por escrito.

Na apresentação de etapas de execução das tarefas/ desafios na qual, ao final, os alunos devem apresentar o resultado de suas pesquisas da maneira que o grupo de alunos acredita ser viável.

As tarefas podem ser realizadas de forma livre, sem direcionamento

Na seleção, organização do conhecimento e resolução de tarefas

Em trabalhar atividades em grupos e estimular a busca de informações para a resolução das tarefas/desafios

20- Você gostaria de participar de alguma atividade que envolvesse pesquisa orientada, computador, internet, trabalho em grupo e trabalho colaborativo (quando você participa de todas as etapas do processo, da atividade proposta)?

Sim

Não

Possivelmente

Grata por sua valiosa colaboração!

Você deseja receber, por e-mail, os resultados dessa pesquisa?

Apêndice G – Roteiro de Entrevista Inicial com a Professora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



Entrevista inicial sobre Língua Inglesa e Tecnologias Digitais para o Mestrado do PPGEEB/UFMA para a pesquisa intitulada **O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA *WEBQUEST* EM SALA DE AULA**: um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA, do Curso de Mestrado Profissional em Gestão da Educação Básica (PPGEEB/ UFMA).

PARTICIPANTE: PROFESSORA EBTT DO IFMA/CAMPUS SÃO LUÍS-MONTE CASTELO DE UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO.

OBJETIVO DA ENTREVISTA: identificar a formação acadêmica e a prática em sala de aula da professora, a partir da metodologia e/ou abordagem de ensino trabalhado(s), do planejamento didático e da inserção das tecnologias digitais na Educação.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

IDENTIFICAÇÃO

- 1 Qual é a sua idade?

FORMAÇÃO ACADÊMICA

- 2 Qual foi o curso de sua formação acadêmica e a instituição que você se graduou?
- 3 Em que ano você se formou?
- 4 Há quanto tempo você atua na profissão docente?
- 5 Você fez ou faz algum curso de Pós-graduação?

METODOLOGIA E/OU ABORDAGEM DE ENSINO E PLANEJAMENTO DIDÁTICO

- 6 Qual metodologia e/ou abordagem de ensino você utiliza em suas aulas?
- 7 A partir dessa metodologia e/ou abordagem utilizada, como você planeja as aulas de Língua Inglesa em sua turma?

- 8 Como você considera o envolvimento e desempenho de seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, a partir dos procedimentos didáticos e recursos utilizados?
- 9 Dentre as abordagens que existem para se trabalhar o ensino de línguas, você já considerou trabalhar ou já trabalhou com a Abordagem Baseada em Tarefas?

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

- 10 Você considera importante o uso da Internet por meio da utilização de ferramentas digitais e/ou equipamentos móveis?
- 11 Quais suportes pedagógicos, em geral, o IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo disponibiliza em sala de aula ou fora dela, para o desenvolvimento de seu trabalho?
- 12 Em suas aulas, há ou já houve a inserção de ferramentas digitais, equipamentos móveis, para trabalhar temas ou conteúdos, ou para aplicar alguma atividade em sala de aula, ou então para os alunos fazerem suas atividades em casa?
 - 12.1 Se houve, quais foram utilizados?
 - 12.2 Em que momento do planejamento eles foram inseridos?
- 13 Você conhece a metodologia *WebQuest*?
- 14 A partir dos esclarecimentos iniciais acerca da pesquisa, quais são suas expectativas quanto à aplicação da metodologia *WebQuest* como instrumento didático para o ensino de Língua Inglesa?

Apêndice H – Roteiro de Entrevista Final com a Professora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



Entrevista final sobre Língua Inglesa e Tecnologias Digitais para o Mestrado do PPGEEB/UFMA para a pesquisa intitulada **O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA *WEBQUEST* EM SALA DE AULA**: um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA, do Curso de Mestrado Profissional em Gestão da Educação Básica (PPGEEB/ UFMA).

PARTICIPANTE: PROFESSORA EBTT DO IFMA/CAMPUS SÃO LUÍS-MONTE CASTELO DE UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO.

OBJETIVO DA ENTREVISTA: investigar as impressões da professora da turma pesquisada, advindas da aplicação da metodologia *WQ* voltada para o ensino de LI.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1- Com relação à metodologia *WebQuest*, que foi aplicada nessa pesquisa para contribuir para o ensino de Língua Inglesa, qual sua opinião acerca dessa atividade orientada de pesquisa?

2- Dentre os componentes da estrutura da *WebQuest* aplicada e executada pelas equipes, qual ou quais etapas você achou mais interessante?

2.1- O que você considerou relevante nessa etapa que você mencionou?

2.2- Houve alguma etapa na qual você não achou interessante ou que apresentou alguma fragilidade?

3- Qual sua opinião acerca da experiência das equipes trabalharem de forma integrada em busca de informações, a partir também de recursos da *Web*, para a resolução das tarefas?

4-Você considerou pertinente a explanação sobre os componentes de um *folder* para a realização da etapa na qual as equipes tiveram que construir seu produto, ou seja, o *folder* bilíngue que apresentaram?

5-Como você avalia a apresentação dos *folders* bilíngues pelas equipes, a partir dos pressupostos da Abordagem Comunicativa?

6-Você aplicaria a metodologia *WebQuest* em sua prática docente?

Apêndice I – Roteiro de Entrevista por Grupo Focal (alunos)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



Pesquisa: **O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA WEBQUEST EM SALA DE AULA:** um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo.

Turma: Design de Móveis (DM) / Integrado - ____ (nº da turma)

Professora- pesquisadora: Cláudia Cristina Cólins Pereira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)

Orientadora: Prof^a Dr^a Marize Barros Rocha Aranha

GRUPO DE ALUNOS DA TURMA DM/ (nº da turma) DA PESQUISA APLICADA NO IFMA/ CAMPUS SÃO LUÍS-MONTE CASTELO:

PARTICIPANTES:

5 alunos - 1 representante de cada uma das equipes da pesquisa, que foram identificados por nomes fictícios;

1 facilitador – a pesquisadora.

OBSERVAÇÕES INICIAIS PARA A CONDUÇÃO DA ENTREVISTA:

- a) Falamos a finalidade e o formato da discussão antes de iniciar a sessão;
- b) Avisamos que a entrevista seria gravada, e que lhes seria assegurado anonimato e uso exclusivo das gravações para as finalidades da pesquisa;
- c) Participamos que a discussão seguiria um roteiro, mas que os alunos ficassem à vontade para expressar suas opiniões e que divergências de opiniões eram bem-vindas;
- d) A cada pergunta, todos os entrevistados foram respondendo por ordem acordada antes do início da entrevista.

OBJETIVO DA ENTREVISTA: investigar os resultados parciais advindos da aplicação da metodologia *WQ* voltada para o ensino de LI, de acordo com a opinião de alguns alunos da turma pesquisada por meio da técnica Grupo Focal.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1- Em geral, como você observa as aulas de Língua Inglesa no que se refere à apresentação dos conteúdos e condução das atividades?

2- Nas aulas de Língua Inglesa, há ou já houve a inserção de ferramentas digitais, ou o uso de equipamentos móveis para trabalhar temas, conteúdos ou atividades em sala de aula ou para fazer em casa?

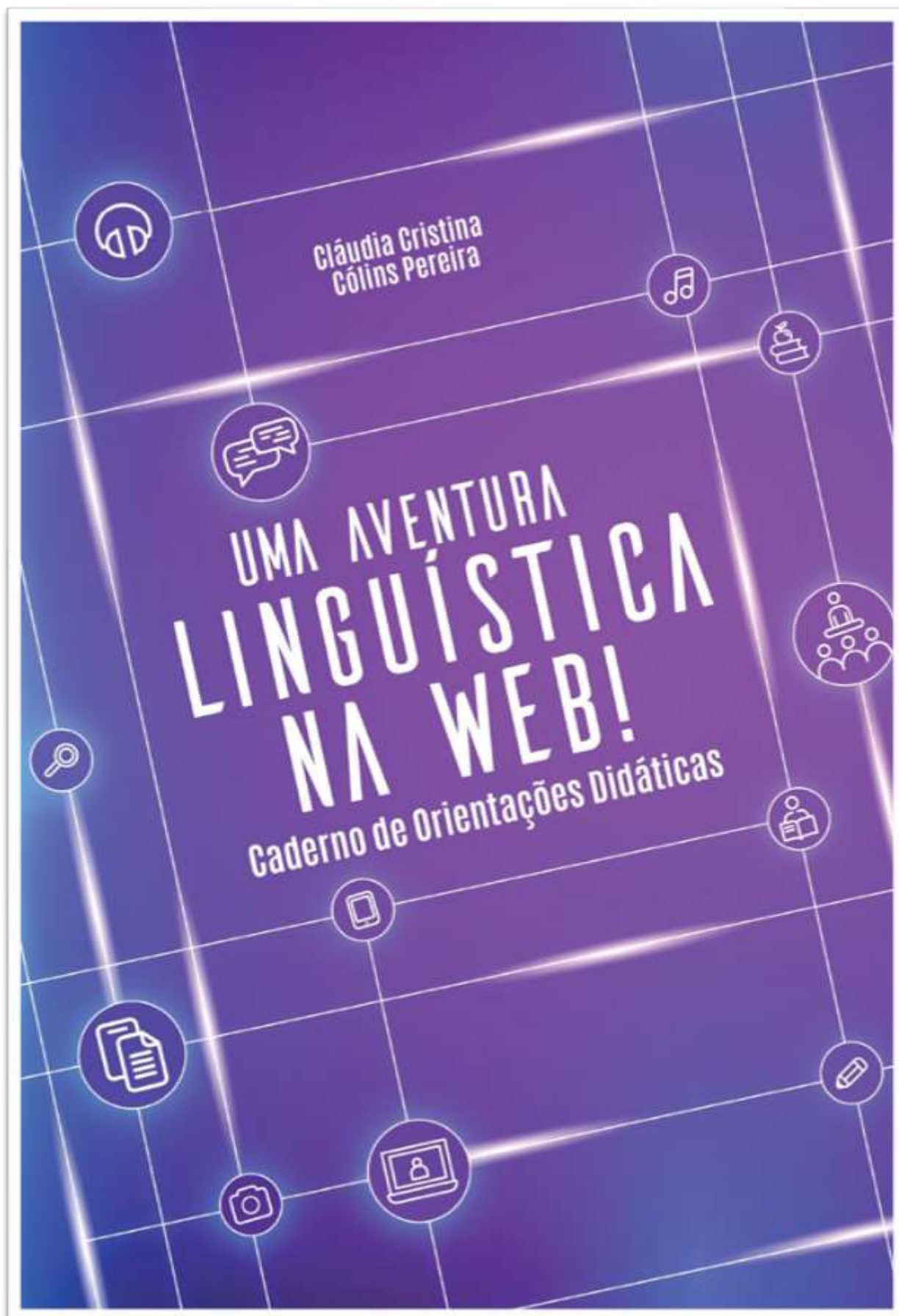
3- Com relação à metodologia *WebQuest*, que foi aplicada nessa pesquisa, qual sua opinião acerca dessa atividade digital?

4- Dentre as etapas das tarefas que você e sua equipe foram executando, que foram Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Avaliação e Conclusão, qual ou quais etapa(s) você achou mais interessante?

5- Como foi a experiência de trabalhar atividades em grupo e buscar informações para a resolução das tarefas de forma colaborativa, ou seja, com a integração de todos os componentes da equipe?

6- Você participaria de alguma outra atividade que envolvesse o uso da *WebQuest*?

Apêndice J – Produto Educacional da Pesquisa





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

CLÁUDIA CRISTINA CÓLINS PEREIRA

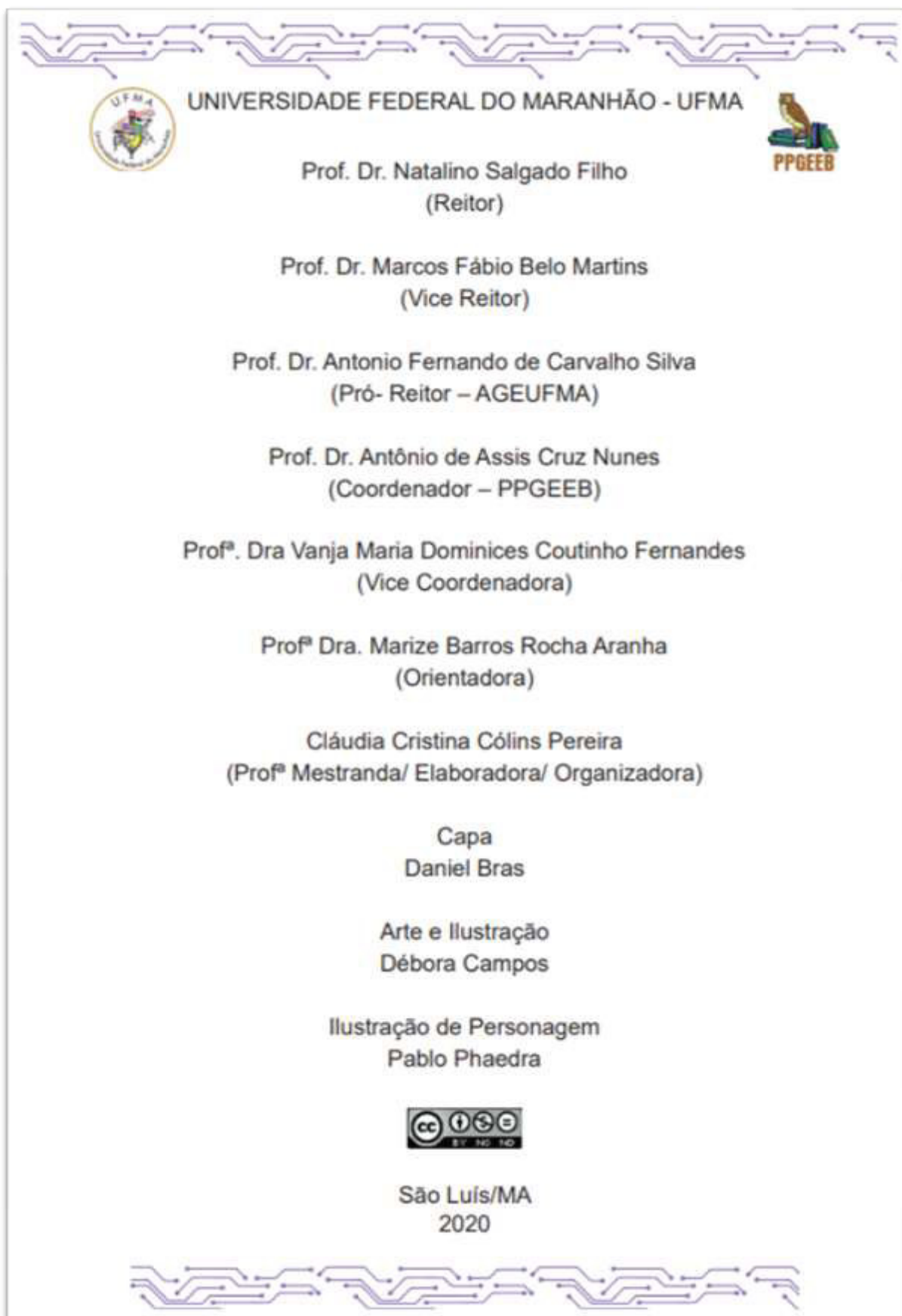
UMA AVENTURA LINGÜÍSTICA NA WEB!

Caderno de Orientações Didáticas

São Luís

2020







SUMÁRIO

1 Apresentação.....	04
2 Introdução.....	05
3 Organização Didática para a Correlação da Abordagem de Aprendizagem Baseada em Tarefas com os Componentes da Metodologia <i>Webquest</i>	08
3.1 Um caminho norteador para uma pesquisa orientada na <i>Web</i> na perspectiva comunicativa.....	08
3.2 Preparando os alunos para uma aventura comunicativa.....	12
4 A aplicação da metodologia <i>WebQuest</i> associada à Abordagem de Aprendizagem Baseada em Tarefas em termos comunicativos em Língua Inglesa.....	14
4.1 Correlação das etapas da MWQ e da abordagem TBL com suas principais características na aplicação da <i>WQ</i>	14
4.2 Sugestão de aplicação da MWQ e da abordagem TBL integradas à Língua Inglesa a partir de um modelo.....	18
5 Considerações Finais.....	34
Referências.....	35





APRESENTAÇÃO

O papel docente mais relevante é ajudar os estudantes a aprender de forma profunda, ampla, experiencial, reflexiva.

José Moran

Caro(a) Professor(a),

Este Caderno de Orientações Didáticas, intitulado *Uma aventura linguística na Web!*, é parte integrante de uma pesquisa de mestrado profissional, intitulado Mestrado em Gestão da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que originou um produto educacional advindo da pesquisa realizada com uma turma do 1º ano do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, de uma escola de ensino profissionalizante.

Este material visa contribuir com proposições para a prática de professores de Língua Inglesa, de turmas iniciantes no estudo da língua-alvo¹, com o desenvolvimento de tarefas instigantes e desafiadoras, que associem o uso da Língua Inglesa e as tecnologias digitais em Educação.

Dessa forma, apresentaremos duas abordagens de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, chamadas Abordagem Comunicativa e Aprendizagem Baseada em Tarefas e uma metodologia orientada de pesquisa, nomeada *WebQuest*, que se propõe fazer uso de tecnologias digitais.

Vale destacar que nosso objetivo não é integrar literalmente as bases teóricas das abordagens ou da metodologia acima mencionadas, mas apresentá-las de forma adaptada, ao nível linguístico dos alunos e ao contexto de sala de aula. Como parte integrante deste Caderno de Orientações Didáticas, deixaremos sugestões que facilitarão ao professor conduzir o desenvolvimento das tarefas associando tanto as abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, neste caso específico Língua Inglesa, quanto a Metodologia *WebQuest*.

Esperamos contribuir com você, professor, para promover a prática da Língua Inglesa com seus alunos, por meio de resolução de tarefas, de forma dinâmica, efetiva, instigante, participativa e integradora, bem como incentivar o uso de recursos digitais.

Assim, convidamos você a participar dessa aventura linguística. Boa leitura!

A autora

1. [Linguística] Língua para a qual se quer traduzir um texto ou enunciado= LÍNGUA DE CHEGADA 2[Linguística] Língua que um falante pretende aprender ou dominar. (PRIBERAM, 2020).





INTRODUÇÃO

A crescente necessidade do ser humano estar conectado com o mundo por meio da *Web* e com os contínuos avanços tecnológicos, torna relevante que se considere essa realidade no contexto educacional. Desse modo, pensar na integração entre as tecnologias digitais e as propostas didático-pedagógicas de uma escola e, principalmente do professor, é efetivamente uma necessidade.

Nessa perspectiva, a Língua Inglesa se destaca como a língua global de comunicação, bem como a língua universal da Internet. (CRYSTAL, 2003). Nesse sentido, a importância e urgência em se aprender esse idioma faz com que professores-pesquisadores e a comunidade educacional procurem formas de abordagem que viabilizem o processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz.

O fato é que, em geral, professores de línguas de escolas brasileiras, principalmente de escolas públicas, buscam formas de conduzir sua prática docente, no que tange ao desenvolvimento linguístico de seus alunos, a fim de lhes propiciar uma aprendizagem significativa e que faça sentido.

Com o intuito de promover a integração das tecnologias digitais no âmbito educacional, particularmente no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, cremos que a aplicação da metodologia *WebQuest* (MWQ) associada a algumas abordagens comunicativas contemporâneas de ensino e aprendizagem contribuem para a aquisição da língua-alvo.

Dentre as formas de abordagem que contribuem para o processo de ensino- aprendizagem de uma língua, a Abordagem Comunicativa (AC) propõe um ensino comunicativo, que prioriza as experiências de aprendizado com a utilização de tarefas ou atividades relevantes e de real interesse e/ou necessidade do aluno, uma vez que incentiva a participação ativa do aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem. (ALMEIDA FILHO, 2007).





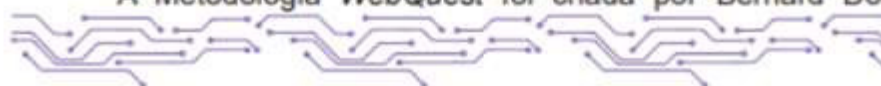
Além da Abordagem Comunicativa, a Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT) se apresenta como uma boa abordagem para estimular o aprendizado do aluno em uma língua-alvo. Esta abordagem, que se baseia na perspectiva comunicativa, considera que o ensino de um idioma ocorre por meio das tarefas apresentadas durante o desenvolvimento da aula e, a partir delas, ocorrem os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Caso os alunos se envolvam em torno de tarefas comunicativas, que façam sentido para eles, isso poderá implicar serem capazes de aprender a estrutura da língua de uma forma mais natural e significativa. (WILLIS, 1996).

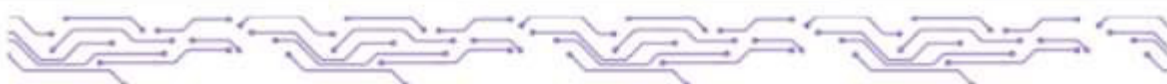
Vale ressaltar que, a Aprendizagem Baseada em Tarefas é, normalmente, identificada pela sigla TBL, que significa *Task Based Learning*. Neste Caderno de Orientações Didáticas preferimos utilizar a sigla TBL, visto ser a forma mais empregada nos referenciais teóricos. Destacamos ainda que, apesar de haver variados teóricos e estudiosos sobre abordagens comunicativas contemporâneas de ensino e aprendizagem, nos fundamentamos na proposta de Jane Willis, para tratar sobre a TBL. No entanto, a expusemos de forma adaptada ao ensino de Língua Inglesa e, principalmente, ao nível de conhecimento linguístico dos alunos.

A estrutura da TBL, de Willis (1996), apresenta componentes do ciclo de tarefas, que se caracterizam por três fases: a pré-tarefa, o ciclo de tarefa (tarefa/ planejamento do relatório/ relatório) e o foco na língua (análise e prática). Contudo, a referida autora sugere a aplicação da TBL, com algumas adequações para alunos iniciantes no estudo da língua-alvo. Neste sentido, é esta estrutura de TBL, que consideramos neste Caderno de Orientações Didáticas.

Para que haja a integração das tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como a Língua Inglesa, a metodologia de ensino, chamada *WebQuest*, se apresenta como uma boa opção pedagógica.

A Metodologia *WebQuest* foi criada por Bernard Dodge,
7





em 1995, com o apoio de seu ex-aluno de graduação Thomas March. Resumidamente, a MWQ é uma metodologia de pesquisa orientada, que estimula a aprendizagem por meio da produção de materiais autênticos e incentiva a autonomia dos alunos. Para isso, o professor apresenta um tema com objetivos claros, na qual os alunos fazem pesquisas utilizando links sobre alguma temática, de forma orientada, que resulte na resolução de tarefas ou desafios possíveis de serem executados e que contribuam para a construção do conhecimento, pois ao final, os alunos devem apresentar o resultado de suas pesquisas com a criação e apresentação de um produto final. (DODGE, 1995; BOTTENTUIT JUNIOR, 2009).

De acordo com a proposta original de Dodge, uma *WebQuest* possui seis elementos estruturantes. O formato mais recente se apresenta na seguinte sequência: Introdução, Tarefa, Processo, que indica os Recursos, Avaliação, Conclusão, Créditos e Referências. (DODGE, 2002), e as proposições sugeridas neste Caderno de Orientações Didáticas expõem os elementos acima mencionados em correlação com a TBL, adaptada para alunos iniciantes no estudo de Língua Inglesa.

Após essa breve exposição dos principais aportes teóricos que fundamentamos neste material, esperamos que possamos estimular você a se conectar mais e mais com as tecnologias digitais e suas variadas ferramentas, e a se desafiar a criar conteúdos digitais associados a abordagens comunicativas para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, que incentivem a pesquisa, o desenvolvimento e a resolução de tarefas instigantes, presenciais ou virtuais, pelos seus alunos.



ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA PARA A CORRELAÇÃO DA ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS COM OS COMPONENTES DA METODOLOGIA *WEBQUEST*

Um caminho norteador para uma pesquisa orientada na *Web* na perspectiva comunicativa

Para se efetivar a aplicação da metodologia *WebQuest* com seus componentes correlacionados à Abordagem de Aprendizagem Baseada em Tarefas, elaboramos um roteiro didático-pedagógico para a aplicação da *WebQuest* produzida. Vale lembrar que chamaremos a metodologia *WebQuest* de MWQ e a Aprendizagem Baseada em Tarefas de TBL.



Fontes: Google Imagens (2020)

Primeiramente, elaboramos o roteiro abaixo para a aplicação da *WebQuest* intitulada *Musical Rhythms: A Web Adventure!* com os alunos e, concomitantemente, integramos às orientações que fazem parte da MWQ, as fases que compõem a abordagem TBL, sendo que, de forma adaptada para alunos da fase inicial de estudo da Língua Inglesa. Disponibilizamos o roteiro utilizado em nossa pesquisa como sugestão de modelo a ser adequado à sua prática docente.

Roteiro didático-pedagógico adaptado para a aplicação da MWQ e da TBL

WebQuest Musical Rhythms: A Web Adventure!	
Personagem principal da WebQuest (WQ)	María Luisa ou Luli (apelido)
Objetivo Geral	Reconhecer tipos de danças e discutir tópicos relacionados à dança para se expressar e produzir registros linguísticos em Língua Inglesa, por meio da utilização da metodologia WebQuest e da execução de tarefas em nível básico, de modo comunicativo e com autonomia.
Objetivos Específicos	Conhecer e identificar tipos de danças (nacionais e internacionais) e tópicos relacionados a ela; Compreender o passo a passo da Metodologia WebQuest (MWQ) e aplicar as orientações sobre os componentes da WQ e da Abordagem de Aprendizagem Baseadas em Tarefas (TBL) para a resolução de tarefas; Utilizar as orientações advindas da MWQ e da TBL para a elaboração do produto final da WQ – um folder bilingue, em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa, sobre tipos de danças e tópicos relacionados a ela; Apresentar o folder bilingue de forma oral e escrita.
Público-alvo	Alunos do 1º ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.
Local de aplicação da WQ	Laboratório do curso.
Área(s) de Conhecimento/ Disciplina (s)	Linguagens / Língua Inglesa e Língua Portuguesa.
Conteúdos	Vocabulários relacionados às danças; conteúdo gramatical: Simple Present Tense, Adverbs of Frequency e WH-Questions.
Procedimentos Metodológicos	Textos, pesquisas na Web, vídeos, debate.
Procedimentos Avaliativos	Avaliação processual, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e os que serão construídos, de forma interativa, durante o processo de ensino e aprendizagem, tais como: atividades orientadas de pesquisa virtual, resolução de tarefas, registros escritos (por categorização de palavras e/ou expressões), autoavaliação e produção textual.
Preparação para a aplicação da WQ	03 aulas
Duração da aplicação da WQ	05 semanas
Tipo de WQ	Longa
Produto Final da WQ	Elaboração de um folder bilingue em formato impresso e digital.



Relembramos que este Caderno de Orientações Didáticas não se propõe apresentar o planejamento e a elaboração de uma *WebQuest* e sim, sugerir como você poderá utilizar esta metodologia ativa de ensino para contribuir para o ensino de Língua Inglesa, principalmente em turmas iniciantes.

De qualquer forma, indicamos para você algumas leituras sobre o assunto tanto nas referências deste material como a seguir, pois elas irão lhe ajudar a entender a dinâmica do desenvolvimento da MWQ, seus principais componentes e sua aplicação.

Dicas de pesquisa:

CAPELLA, Sebastiã. Criar uma Webquest. Carme BARBA; Sebastiã CAPELLA (Orgs.). **Computadores em sala de aula: métodos e usos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 124-130.
 DODGE, B. **Building Blocks of a WebQuest**. 1997.
 Disponível em: <<http://projects.edtech.sandi.net/~staffdev/buildingblocks/p-index.htm>> Acesso em Acesso em: 19 out. 2018.
 SILVA, Edna Marta O. Da. A webquest na internet: o novo material didático. **Rev. FAE**. Curitiba, v. 11, n. 2, p- 79-86, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/328> Acesso em: 03 jul.2020.

Logo que esteja *expert* quanto à parte teórica, sugerimos duas plataformas digitais que poderão ser utilizadas para você criar sua *WebQuest* e aplicar as sugestões que registraremos mais adiante sobre como associar os componentes da MWQ com a abordagem comunicativa de aprendizagem TBL.

Não perca mais tempo! Acesse as plataformas *Google Sites* e/ou *Wix*.

Google Sites

Ferramenta digital gratuita; ela não cobra para a hospedagem de conteúdos.

Endereço eletrônico:

<https://sites.google.com/>

Wix

Ferramenta digital gratuita e com vários recursos de edição. Só cobra para a hospedagem de conteúdos se for para criar um site personalizado.

Endereço eletrônico:

<https://pt.wix.com/>

Ambas as plataformas digitais apresentam orientações claras e intuitivas tanto para a criação de uma *WebQuest*, quanto para sua edição. Não se esqueça também que, para acessar o *Google Sites*, você precisa ter um e-mail do *Gmail*. Caso prefira a *Wix*, você terá que fazer seu cadastro mediante a conta de um e-mail.





Quando criamos a WQ, utilizamos a plataforma *Google Sites*. Se você decidir usar esta plataforma, acesse pelo *link* <https://sites.google.com/site/webquesttecnologiaseducativas/processo/recursos> e inicie essa primeira aventura digital, que é a criação de uma WQ.

DICA IMPORTANTE:

Ao final da criação de sua *WebQuest*, não deixe de acessar este *link* e registrar sua WQ, para fins de direitos autorais

https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt_BR

Antes de criar sua WQ na plataforma digital, sugerimos que você inicie um esboço dela em um processador de texto, como o *Word*, por exemplo, para agilizar seu trabalho de inserção das informações de cada componente de sua WQ no *site* que você irá criar.

Não esqueça de criar um nome para sua *WebQuest*! Pense em um título que instigue a curiosidade dos alunos.

Outra dica:

Como você precisará selecionar as fontes de pesquisa que deverão estar disponibilizadas no componente *Recursos* da WQ e essa ação demanda tempo, recomendamos que faça isso também antes de criar a WQ. Você poderá inserir materiais virtuais por meio de *links* de vídeos, textos, revistas, jornais, *sites*, etc., como também levar materiais físicos ou impressos, quando iniciar a aplicação da MWQ.

O importante é que o aluno tenha a oportunidade de ter um percurso de pesquisa, com qualidade de informação, e que seja adequado à idade, ao nível linguístico dele e à realidade de sua sala de aula. O que queremos, nessa etapa, é que seja apresentado ao aluno





diferentes pontos de vista, informações ou opiniões sobre a temática ou tópico trabalhado, para que ele mesmo possa construir seu entendimento sobre o assunto. (SILVA, 2008).

Preparando os alunos para uma aventura comunicativa

Para a preparação prévia dos alunos, antes da aplicação da metodologia *WebQuest* associada à TBL, em uma perspectiva comunicativa, adotamos alguns procedimentos que facilitaram o entendimento e rendimento dos alunos no momento de sua aplicação.

Seguimos estes passos...

- Apresentamos a ideia do que seria uma *WQ*;
- Discutimos sobre a temática² que abordaríamos na *WQ*, ou seja, tipos de danças/ ritmos musicais;
- Expusemos para os alunos algumas opções de danças internacionais, advindas da unidade do livro didático, entre as quais: *folk, waltz, tango, jazz, ballroom*, como também apresentamos algumas opções de danças típicas do Maranhão e do Brasil, a seguir: *bumba-meu-boi, tambor de crioula, reggae, samba*, etc;
- Exploramos o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática;
- Escutamos as opiniões dos alunos e delimitamos as danças a duas da cultura internacional, uma da cultura nacional e outra da cultura local.

Paralelamente...

A *WebQuest* foi sendo construída, a partir das conversas e decisões, conjuntamente com os alunos, das danças que estariam na *WQ*.

Lembrete:

Utilizamos a temática sobre danças para integrar o que iria ser apresentado na unidade do livro didático adotado na escola.

2. Como sugestão, você pode também fazer um levantamento prévio de temáticas que interessem seus alunos, como por exemplo: redes sociais, músicas, culinária, aspectos interculturais, etc.





A turma decidiu a temática. E agora, o que fazer?

Continuamos com a preparação da turma para iniciar, de fato, a aventura orientada na Web!

- Os alunos foram divididos em equipes de, no máximo, cinco componentes cada;
- Apresentamos cópias de modelos de *folders* para que os componentes das equipes os visualizassem e discutissem entre si quais elementos textuais e visuais eles conseguiriam identificar;
- Após esse *warm-up*, entregamos para cada aluno um texto explicativo sobre o gênero textual *folder*, discutimos sobre o assunto e elucidamos dúvidas;
- Esclarecemos às equipes que as informações dos componentes principais do gênero textual *folder* iriam ser utilizadas quando eles fossem criar o produto final - um *folder* bilíngue, em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa, e que iriam apresentá-lo ao final da exploração e execução das tarefas da WQ;
- Ressaltamos que teriam liberdade de criar seus produtos (*layout*, imagens, cores, fontes), mas que precisariam inserir os componentes essenciais de um *folder*.

Um incentivo a mais para as equipes:

Todas as etapas da aplicação da MWQ e da abordagem TBL seriam consideradas como critérios de avaliação da disciplina Língua Inglesa naquele bimestre. Observamos que os alunos responderam positivamente àquela informação.

Na minha escola, não dispomos de laboratório, isto é um empecilho?

Na realidade, o importante é que os alunos tenham acesso à Internet para que possam acessar as informações disponibilizadas na WQ criada. Eles podem fazer as pesquisas em um ambiente fora de sala de aula, no entanto, para que haja interação entre os componentes das equipes e a resolução conjunta das tarefas, é melhor estarem todos juntos.



A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA *WEBQUEST* ASSOCIADA À ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS EM TERMOS COMUNICATIVOS EM LÍNGUA INGLESA

O aluno é incentivado a desenvolver trabalhos colaborativos, principalmente, por meio de trabalho em grupo.



O papel do professor é de mediador. Ele desafia o aluno a pesquisar e produzir materiais autênticos.

O processo de construção do conhecimento linguístico é incentivado pela resolução de tarefas com o registro do vocabulário em Língua Inglesa, inicialmente, por categorias.

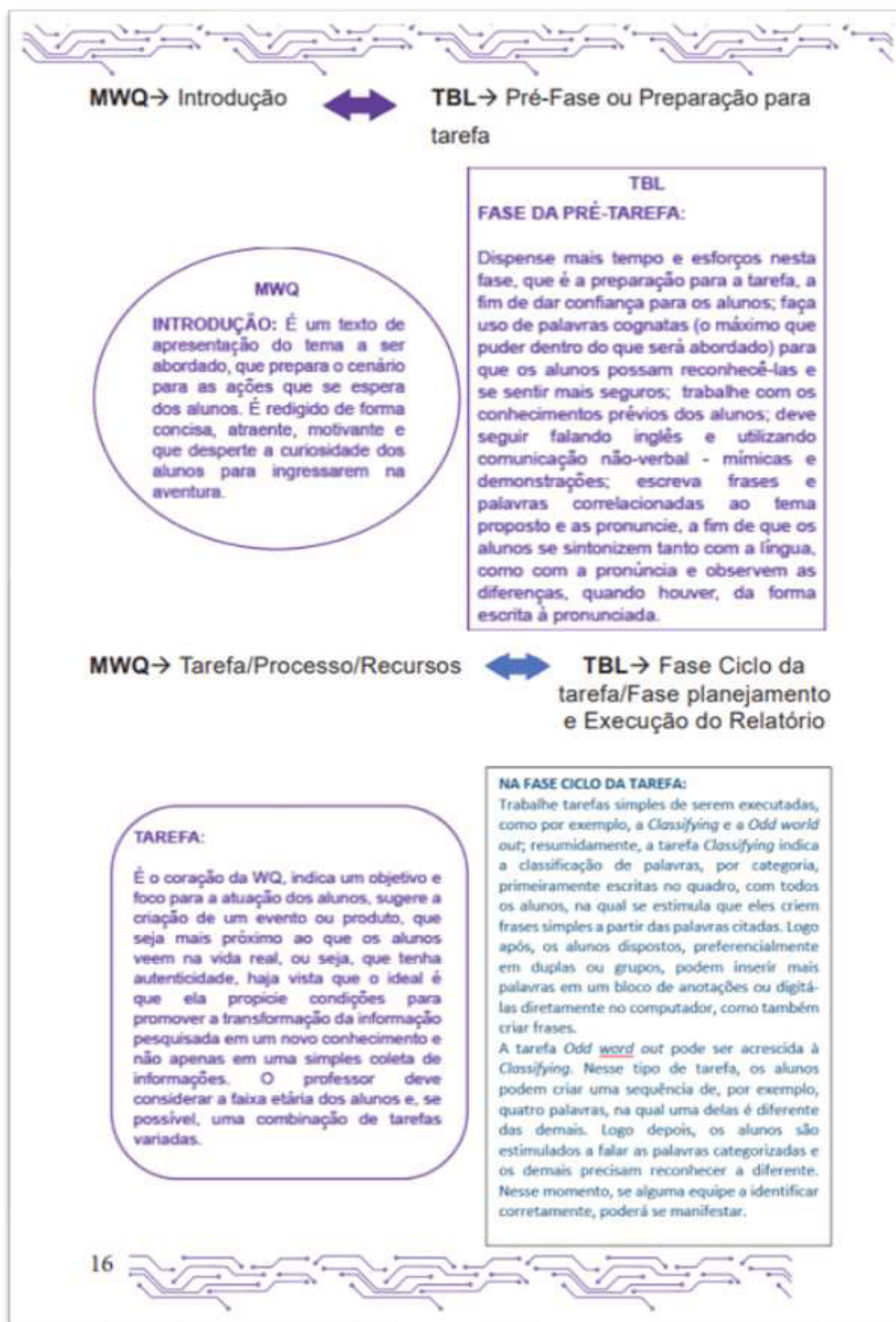
Fontes: Google Imagens (2020)

Correlação das etapas da *MWQ* e da abordagem *TBL* com suas principais características na aplicação da *WQ* em LI:

Primeiramente, relembramos você que os elementos estruturantes do formato mais recente de uma *WebQuest* são: Introdução, Tarefa, Processo, que indica os Recursos, Avaliação, Conclusão, Créditos e Referências. (DODGE, 2002).

Os componentes do ciclo de tarefas, propostos por Willis (1996), se apresentam por três fases: a pré-tarefa, o ciclo de tarefa (tarefa/ planejamento do relatório/ relatório) e o foco na língua (análise e prática).

Para a utilização da **MWQ**, as proposições abaixo advêm dos seguintes estudiosos: Dodge (1995; 1997; 2002), Capella (2012), Bottentuit Jr; Coutinho (2012), Barato (2012), Silva (2015). E a **TBL**, de Willis (1996).





Dando continuidade...

PROCESSO/ RECURSOS:

O Processo fornece e descreve o passo a passo que os alunos devem seguir para a execução da tarefa com links e/ou fontes de pesquisa previamente analisadas e selecionadas pelo professor; requer instruções claras, bem estruturadas e condizentes com as necessidades cognitivas dos alunos; prima pela organização dos alunos em trabalho de grupo, na qual os membros das equipes assumirão variadas responsabilidades no trabalho ao longo da aplicação da MWQ ou também ter suas ações distribuídas para os membros da equipe, priorizando sua autonomia; sua função é orientar os alunos nas buscas, para que otimizem seu tempo com pesquisas significativas e que contribuam para a realização das tarefas.

Os Recursos servem para fornecer informações aos alunos para que possam resolver as tarefas da WQ e se apresentam em sites e/ou materiais impressos, apesar de ser priorizado o uso da Internet.

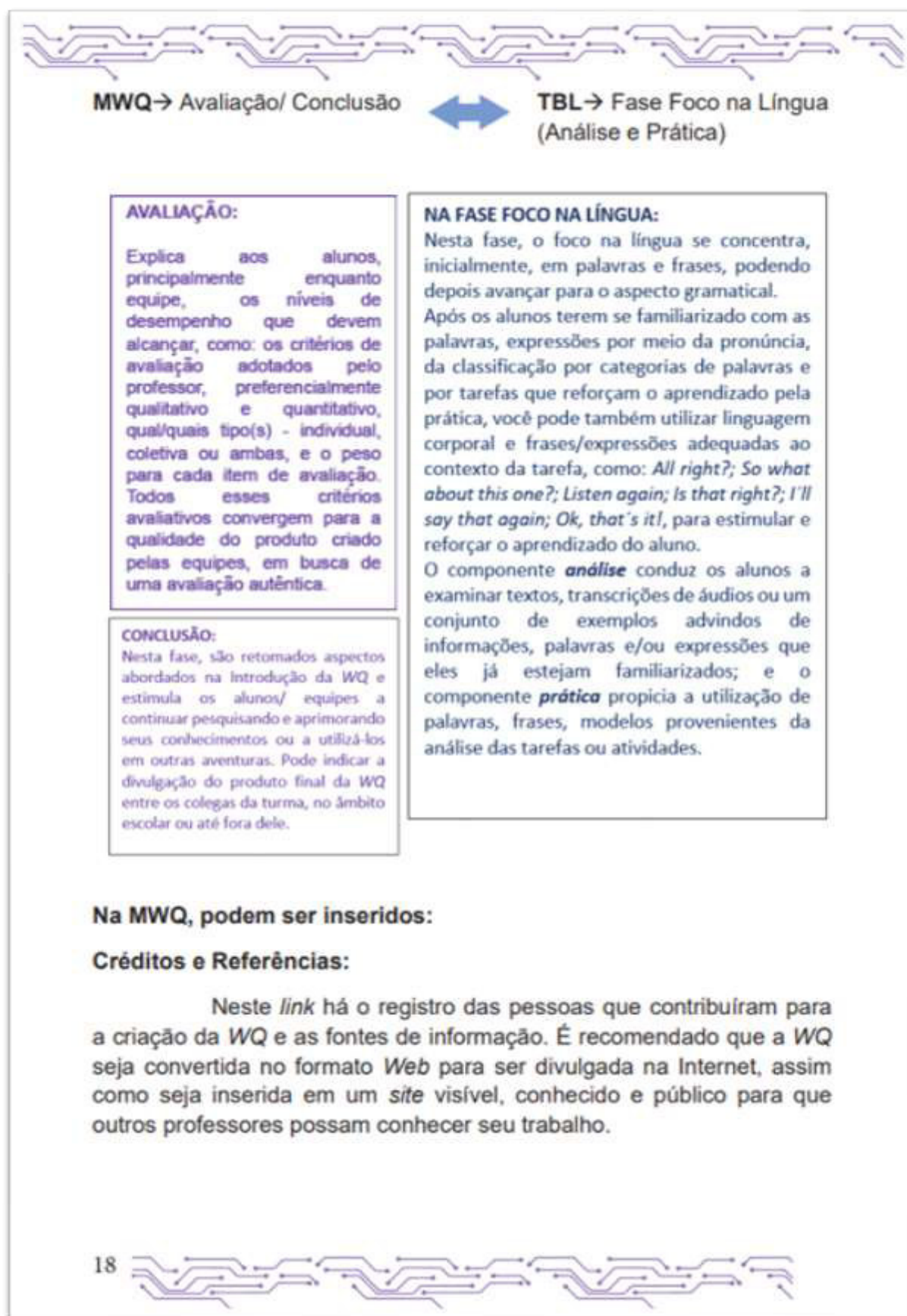
FASE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DO RELATÓRIO:

Devido aos alunos estarem em fase de evolução no desenvolvimento da Língua Inglesa, assim como ganhando confiança para se expressar, você pode suprimir ou reduzir esta fase. Contudo, é importante que você dê um *feedback* sobre suas impressões da forma como as equipes estão desenvolvendo as tarefas, ou seja, você deve observar a ação dos alunos e contribuir com as produções deles.

Breve esclarecimento sobre as tarefas *Classifying* e *Odd word out*:

- ***Classifying Task***: Exemplo de tarefa simples, que significa "Classificando", para indicar uma tarefa na qual os alunos trabalham o vocabulário por classificação.
- ***Odd word out Task***: Exemplo de tarefa simples, que significa "Palavra diferente", ou seja, a palavra que está fora do contexto da sequência de palavras apresentadas.





Sugestão de aplicação da MWQ e da abordagem TBL integradas à Língua Inglesa a partir de um modelo


Apresentamos, a seguir, o passo a passo da correlação que fizemos para trabalhar o ensino da Língua Inglesa, a partir da MWQ ancorada na abordagem TBL.

Seguem imagens do modelo da *WebQuest* que criamos e aplicamos em uma turma do 1º ano do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, de uma escola de ensino profissionalizante, de nível inicial de conhecimento linguístico em Língua Inglesa. O título da referida *WebQuest* é ***Musical Rhythms: A Web Adventure!***

A página de **Apresentação (Presentation)** da *WQ* não é obrigatória, mas é o cartão de visitas da *WQ*. Desse modo, sugerimos que ela seja criada.

Página da Apresentação (*Presentation*) da *WQ* no site






MWQ → Introdução ↔ **TBL** → Pré-Fase ou Preparação para a tarefa

Inicialmente, as estruturas gramaticais da unidade trabalhada no livro didático dos alunos estarão inseridas no texto da *WQ* explorada. Elas devem ser trabalhadas, verbal e contextualmente, a partir do primeiro dia de aplicação da aventura virtual com os alunos.

Inicie a aplicação da *WQ*, com as equipes já divididas, de preferência em um laboratório, com foco na Abordagem Comunicativa e utilização da abordagem de aprendizagem TBL. Primeiramente, oriente os alunos de acordo com a **pré-fase ou preparação para a tarefa**. Solicite que os componentes das equipes acessem o componente **Introdução (*Introduction*)** da *WQ*, para fazer uma leitura rápida do texto de apresentação da personagem principal da aventura. Neste modelo apresentado, a personagem se chama María Luisa, apelidada de Luli. Dispense algum tempo para que eles observem a imagem e a associem ao texto que irão explorar. Faça algumas perguntas, como: *What do you see?*, *Who is she?*, *What's her name?* *Where is she?*. Em seguida, comece a explorar as palavras cognatas ou não, que as equipes conheçam ou reconheçam, por ordem de chamada de equipe, para contemplar todas elas. Nesse momento, explore o conhecimento prévio dos alunos na língua e pronuncie as palavras em voz alta.

20



Veja o modelo da *WebQuest* criada e aplicada nas seguintes imagens:

Página da Introdução (*Introduction*) da *WebQuest* no site

The screenshot shows a web page titled "WebQuest em LI - UFMA". The main heading is "INTRODUCTION". Below the heading is an illustration of a woman dancing. The text on the page reads:

Musical Rhythms: A Web Adventure!

Merle Luisa, called Luli, came to visit Brazil, and when she arrived in São Luís, in the neighborhood of Praia Grande, she saw a lively samba circle as well as a group performing to the rhythm of reggae. She was enchanted by these types of dance and musical rhythms!

This dance teacher from Argentina was curious to learn about them! As a good dance teacher, she wants to learn about samba and reggae. She wants to create a folder about some types of dance, so she can show new musical rhythm to her students and friends.

Let's help Luli to learn more about samba and reggae to create her folder?

Go to Task!


MWQ → Tarefa/Processo/Recursos



TBL → Fase Ciclo da Tarefa/ Fase Planejamento e Execução do Relatório

Na etapa **Tarefa (Task)** da *WQ*, aparecem mais informações sobre a personagem Luli. Continue explorando a *WQ* com as equipes. Peça que os alunos leiam a etapa com atenção, visto que na etapa seguinte, eles terão que entender cada tarefa solicitada para criar seus produtos. Nesse momento, solicite que as equipes identifiquem e registrem as palavras, por categorias, em um caderno ou mesmo em um arquivo do *Word*. Esses registros iniciais servirão como dados para a produção do gênero textual *folder*. Siga observando os escritos dos alunos.

Página da Tarefa (Task) da WebQuest no site



WebQuest em LI - UFMA

TAREFA

Maria Luísa is a dance teacher and knows various types of dance and musical rhythms, such as jazz and tango. When she arrived in Brazil, particularly in São Luís in the state of Maranhão, she decided to create a bilingual folder about these types of dance: samba, reggae, jazz and tango. The bilingual folder is going to be written in English and Portuguese.

Now, she needs some information, such as:

- identify the origins of these dances;
- their main characteristics;
- the dance or rhythm representatives (famous ones or not);
- the main costumes (clothing);
- the main instruments used, others.

Let's help Luli, shall we?


[Go to Process!](#)

Comentários

Use o formulário para adicionar comentários.

22

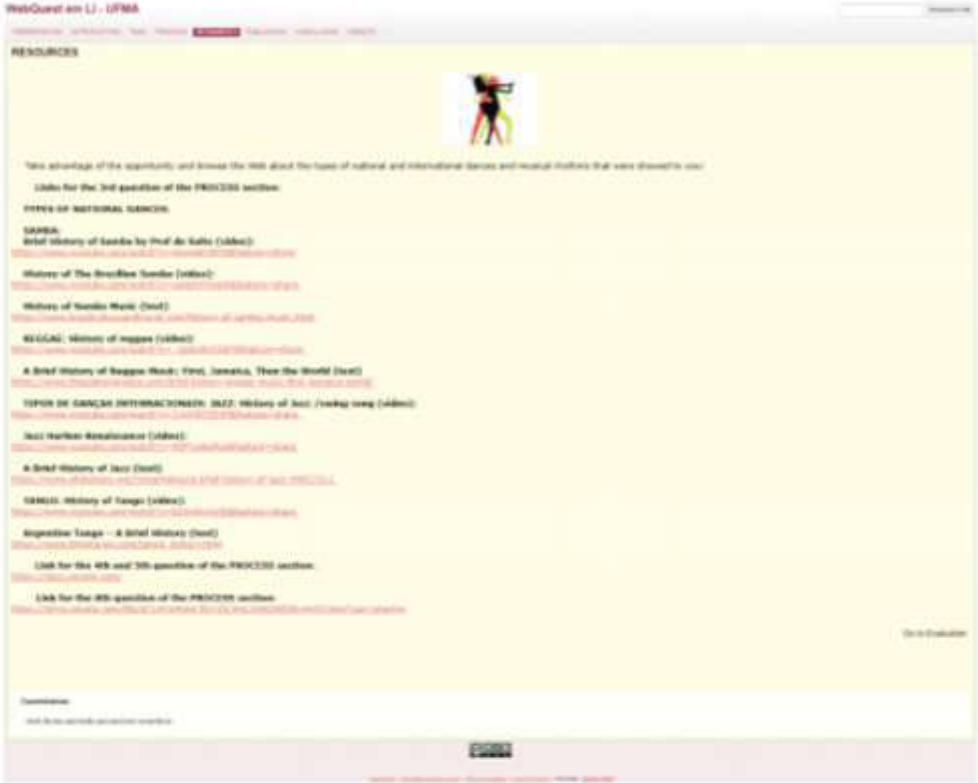
Página do Processo (Process) da WebQuest no site



Ao longo do cumprimento de cada etapa da(s) tarefa(s) proposta(s), os alunos podem anotar suas dúvidas, evoluções, nas quais poderão discutir entre si e depois apresentar para o professor. As equipes podem ser orientadas a enviar suas colocações via o aplicativo *WhatsApp*, ferramenta digital muito útil nessa etapa da aplicação da pesquisa. Ao final da execução de cada etapa/ tarefa, as equipes apresentam e compartilham os resultados do que foram desenvolvendo.


As equipes são estimuladas a assistir aos vídeos e ler os textos que se encontram nos *links* da etapa **Recursos (Resources)**, tanto em sala de aula como em algum momento fora do contexto da sala de aula. A partir desse momento, as equipes são orientadas a mostrar o que estão produzindo por escrito durante a aplicação da *WQ* em sala de aula e enviar seus esboços textuais via e-mail ou aplicativo *WhatsApp*.

Página dos Recursos (Resources) da WebQuest no site



The screenshot shows a web browser window with the title 'WebQuest em Língua Portuguesa'. The main content area is titled 'RECURSOS' and features a central image of a person in a red and black outfit. Below the image, there is a list of links to various educational resources, including 'Links for the 3rd question of the PRICISSE section', 'HISTÓRIA DO NORTHEAST BRASILEIRO', 'SARABÁ: Brief History of Samba by Prof. Dr. Gallo', 'History of The Brazilian Samba', 'History of Samba Music', 'REGGAE: History of reggae', 'A Brief History of Reggae Music: From Jamaica, Then the World', 'TOPIC DE GRAMÁTICA (ORTOGRAFIA) 002: History of São Paulo', 'São Paulo Revolution', 'A Brief History of São Paulo', 'GRAMÁTICA: History of Portuguese', 'Argentine Tango - A Brief History', and 'Link for the 4th and 5th question of the PRICISSE section'. At the bottom of the page, there is a 'Comentários' section and a 'Página 1 de 1' indicator.

Em geral, durante a construção textual, que é realizada de forma gradual, as equipes passam a pôr em prática conhecimentos sobre os elementos principais do gênero textual *folder*, que deve ser apresentado às equipes antes do início da aplicação da MWQ. Com isso, os alunos poderão desenvolver habilidades para conseguirem produzir o *folder* bilíngue, como por exemplo: resumir informações, utilizar elementos de *design* (cores, fontes, fundo, imagens, *layout*), trabalhar a criatividade. O professor deve seguir revisando as produções das equipes, seja em sala de aula, seja via *e-mail*.

MWQ → Avaliação/ Conclusão  **TBL** → Fase Foco na Língua (Análise e Prática)

24

Na etapa da WQ chamada **Conclusão (Conclusion)**, há o estímulo para que os alunos/ equipes continuem pesquisando em busca de novos conhecimentos e, principalmente, participar de outras aventuras.

Página da Conclusão (Conclusion) da WebQuest no site

WebQuest em LI - UFMA

CONCLUSION

Now that you have learned a little more about some dances and rhythms from Brazil and the world!

The bilingual titles you've created will help Lull spread the best types of dance and rhythms found in Brazil and the ones she knows, such as jazz and tango, to her students and friends.

Put the titles you have done to help Lull! Take advantage of the opportunity and distribute the bilingual titles throughout the school community and among your family and friends.

Congratulations on your commitment and the results you've presented. What about learning about new aspects of a different dance or culture?

Think about it!

Before saying goodbye, let's visit the titles you've created to help Lull!

Folder By Year 1

WebQuest

Links

WebQuest

PRODUTO FINAL DA **WEBQUEST** APRESENTADO PELAS EQUIPES
FÔLDERES BILÍNGUES (BILINGUAL FOLDERS)



A vida é melhor quando você dança. Nesse sentido, iremos falar sobre alguns estilos musicais, como samba, reggae, jazz e tango.

Apresentaremos as origens, instrumentos, representantes, vestimentas e outras características.

Disciplina: Inglês
 Professora: Liza Maria

Componentes:

Larissa

Mirella

Giovanna Vitória

Maria Vitória

Isamara

Pesquisadora: Cláudia Cristina Côtes Pereira

IFMA/ São Luís- Monte Castelo.

São Luís/MA

2020



ESTILOS MUSICAIS



REGGAE



- Origem: no Brasil, é um ritmo predominante no Maranhão.
- Vestimentas: bonas, roupas folgadas nas cores vermelho, verde e amarelo e pulseiras coloridas.
- Instrumentos: baixo, bateria e percussão.
- Representantes: Bob Marley, Jimmy Cliff, Ziggy Marley, entre outros.



JAZZ



- Origem: Harlem, em 1920.
- Características: apresenta improvisação, expressão pessoal, sensualidade e emoção.
- Vestimentas: trajes em cores fortes, com lapelas e por baixo roupas pretas.

- Instrumentos: piano, saxofone, contrabaixo.
- Representantes: Jelly Roll Morton, Fats Waller e Louis Armstrong.



SAMBA



- Origem: iniciou-se na África e migrou para o Rio de Janeiro / Brasil.
- Características: gustosa, saltitante, semba, alegre e sacada batida.
- Vestimentas: roupa masculina é calça branca e camisa listrada, e as mulheres usam roupas coloridas e com muito brilho.
- Instrumentos: cavaquinho, violão, pandeiro, tamborim, entre outros.
- Representantes: Martinho da Vila, Arlindo Cruz e Beth Carvalho.





TANGO



- Origem: iniciou-se na Argentina.
- Características: drama, paixão, sensualidade e a mulher sempre submissa.
- Vestimentas: antigamente, usavam chapéus e lenços no pescoço e botas de salto com laços enfiadas no cinto, hoje em dia, as mulheres usam blusas e vestidos decotados e as homens, camisa fina de seda, calças e sapatos de tango.
- Instrumentos: acordeão, violino entre outros.
- Representantes: Osvaldo Project, Carlos Gardel e Basilinda.








Life is better when you dance. Thus, we will show some musical styles, such as: samba, reggae, jazz and tango.

We will present the origins, instruments, representatives, clothing and other characteristics.


Subject: English
 Teacher: Liza Maria
 Components:
 Larissa
 Mirella
 Giovanna
 Maria Vitória

Researcher: Cláudia Cristina Côima Pereira.
 IFMA / São Luís - Monte Castelo.


São Luís/MA
 2020




MUSICAL STYLES




REGGAE



- Origin: in Brazil, it is a predominant rhythm in **Maracatu**.
- Clothing: berets, loose clothing in red, green and yellow, and colorful bracelets.
- Instruments: bass, drums, and percussion.
- Representatives: Bob Marley, Jimmy Cliff, Ziggy Marley, among others.




JAZZ




- Origin: **traces**, in 1920.
- Characteristics: it shows improvisation, expresses kindness, sensuality, and emotion.
- Clothing: clothes in strong colors, with sequins and underneath black clothes.


- Instruments: piano, saxophone, double bass.
- Representatives: Jelly Roll Morton, Fats Waller, and Louis Armstrong




SAMBA




- Origin: started in Africa and migrated to Rio de Janeiro/ Brazil.
- Characteristics: several strands, samba **arrastado**; striped samba.
- Clothing: men's clothing is white pants, striped shirt, women wear colorful and very shiny clothes.
- Instruments: shaker, guitar, tambourine, tambourine, among others.
- Representatives: Martinho da Vila, Arlindo Cruz, and Beth Carvalho.




TANGO



- Origin: started in Argentina.
- Characteristics: drama, passion, sensuality, woman always submissive.
- Clothing: in the past they wore hats and scarves around their necks and high heels boots with knives tucked into their belts; nowadays, women wear low-cut blouses and dresses and men wear silk shirts, pants and tango shoes.
- Instruments: accordion, violin, and others.
- Representatives: **Goffin** Project, Carlos Gardel, and **Bachito**.



28





<h2 style="text-align: center; color: red;">Reggae</h2> <p>O Reggae teve sua origem na Jamaica na década de 60. É uma mistura de vários estilos musicais. Bob Marley é o maior representante do reggae. Os instrumentos utilizados são baixo, bateria, metais, guitarra, teclado e percussão. A roupa é leve, mas sempre com a paleta do reggae.</p>  <p style="text-align: center; font-size: small;">Bob Marley (1945-1981)</p>	<p>Disciplina: Inglês</p> <p>Professora: Lisa Maria</p> <p>Responsáveis: Cláudia Cristina, Céliene Pereira</p> <p>Membros: Camilla</p> <p><u>Dúvida</u></p> <p><u>Exercício</u></p> <p>Levi Ricardo</p> <p><u>Ressalva</u></p> <p>Turma: Design de Móveis</p> <p style="text-align: center; margin-top: 20px;">São Luís - MA</p> <p style="text-align: center; margin-top: 5px;">2020</p> 	<h2 style="text-align: center; color: yellow;">Dança!</h2>  <h2 style="text-align: center; color: yellow;">Ritmos Musicais</h2> 
<h2 style="text-align: center; color: red;">Jazz</h2> <p>O jazz teve origem nos ritos negros. Os principais representantes são Duke Ellington e Benny Goodman. Os instrumentos utilizados são saxofone, trompete, trombone, clarinete, bateria e baixo. As danças são <u>swing</u>, <u>blues</u> e <u>swing</u>. As vestimentas para os homens são <u>trazer</u> e para mulheres vestidas <u>baixo</u>, <u>malas</u> de <u>malas</u> e <u>chicote</u> <u>aberto</u>.</p>  <p style="text-align: center; font-size: small;">Benny Goodman (1896-1986)</p>	<h2 style="text-align: center; color: green;">Samba</h2> <p>O samba teve sua origem no Brasil no século XIX, na cidade de Rio de Janeiro. Os instrumentos utilizados são os de percussão e cavaquinho. Os Soares e Martinho da Vila são dois dos principais representantes. As roupas masculinas são camisa listrada e calça branca e para as mulheres roupa leve. Existem vários estilos de samba, entre eles: <u>samba</u> <u>de</u> <u>rodas</u> <u>de</u> <u>café</u> <u>e</u> <u>de</u> <u>baixo</u> <u>de</u> <u>café</u>.</p>  <p style="text-align: center; font-size: small;">Rosa Soares (1937)</p>	<h2 style="text-align: center; color: red;">Tango</h2> <p>O tango possui origem desconhecida, mas se sabe que possui influência africana. A palavra "tango" possui dois significados, "tango fechado" ou "tango reservado". Os instrumentos são o piano, guitarra, baixo, violão e bandolim. Grandes influenciadores foram John Doe e Carlos Gardel. As roupas usadas pelas mulheres são, <u>vestido</u> <u>com</u> <u>fecho</u> <u>e</u> <u>malas</u> <u>curtas</u> <u>com</u> <u>deserto</u>, e para homens <u>camisa</u> <u>branca</u> <u>e</u> <u>calça</u> <u>escuras</u>. Usam como acessórios <u>argenteiros</u>, <u>colares</u> <u>e</u> <u>chapéus</u>.</p>  <p style="text-align: center; font-size: small;">Carlos Gardel (1890-1935)</p>



<h2 style="text-align: center; color: red;">Reggae</h2> <p>Reggae originated in Jamaica in the 1960s. It is a mixture of several musical styles. Bob Marley is the greatest representative of reggae. The instruments used are bass, drums, vocals, guitar, keyboard and percussion. <u>Chantez à Braz, but always with the reggae system.</u></p>  <p style="text-align: center; font-size: small;">Bob Marley (1945-1981)</p>	<p>Disciplina: <u>English</u></p> <p>Teacher: <u>Lira Maria</u></p> <p>Responsible: <u>Cláudia Cristina</u> <u>Cláudia Pereira</u></p> <p>Members: <u>Carmila</u></p> <p><u>Cláudia</u></p> <p><u>Francisca</u></p> <p><u>Luís Ricardo</u></p> <p><u>Stábelly</u></p> <p><u>Coordenador: Engraça de Menezes</u></p> <p style="text-align: center;">São Luís - MA</p> <p style="text-align: center;">2020</p> 	<h2 style="text-align: center; color: yellow;">Dance!</h2>  <h2 style="text-align: center; color: yellow;">Music Rhythms</h2> 
<h2 style="text-align: center; color: red;">Jazz</h2> <p>Jazz originated in New York. The main representatives are Duke Ellington and Benny Goodman. The instruments used are saxophones, trumpets, trombones, clarinets, drums and bass. The dances are Jitterbug, Lindy Hop and Swing Dance. The clothing for men is the suit and tie and for women, short dresses, silk scarves and open slippers.</p>  <p style="text-align: center; font-size: small;">Benny Goodman (1896-1986)</p>	<h2 style="text-align: center; color: green;">Samba</h2> <p>Samba had its origin in Brazil in the 19th century, in the city of Rio de Janeiro. The instruments used are percussion and shakle. Ella Scanes and Marliete do Vale are two of the main representatives. The man's clothes are striped shirt and white pants, and for women, bathos clothes. There are several styles of samba, among them are samba rock and "bossa nova".</p>  <p style="text-align: center; font-size: small;">Ella Scanes (1947)</p>	<h2 style="text-align: center; color: red;">Tango</h2> <p>Tango has an unknown origin, but it is known that it has African influences. The word "tango" has two meanings, "closed place" or "inclosed wife." The instruments used are the piano, guitar, bass, violin and mandolin. Great influencers were John Doe and Carlos Gardel. The clothes for women used are long skirts with slits and short blouses with neckties, and for men, thin shirts and tattered trousers, used as independent, worn and hot.</p>  <p style="text-align: center; font-size: small;">John Doe (1890-1960)</p>

30 





Jazz

Origem


Este tipo de dança é originário dos Estados Unidos e evoluiu, sob vários aspectos, para o jazz moderno, sendo caracterizado por movimentos rápidos e precisos.

Características

Trata-se de uma dança que se caracteriza por movimentos rápidos e precisos, com uma forte influência da música jazz.

Artistas

Mary Pickens, Katherine Dunham, etc.





DISCIPLINA: Inglês
PROFESSORA:

INVESTIGADORA: Cibelle Cristina Gomes Pereira


MEMBROS:
Fátima
Isabel
Karyn
Janet
Wenderson

CLASSE: Design de Móveis 2020
IFMA CAMPUS SÃO LUIS - MONTE CASTELO
ANO: 2020





Ritmos Musicais



Samba

Origem


É uma dança e um gênero musical brasileiro caracterizado por movimentos rápidos e precisos.

Características

Trata-se de uma dança que se caracteriza por movimentos rápidos e precisos, com uma forte influência da música samba.

Artistas

Isis Nova, Adilson Batista, Sérgio do Sino, Padilha de São Paulo, etc.



Reggae

Origem


Trata-se de um gênero musical originário da Jamaica, caracterizado por movimentos rápidos e precisos.

Características

Trata-se de um gênero musical originário da Jamaica, caracterizado por movimentos rápidos e precisos.

Artistas

Bob Marley, Wailers, etc.



Tango

Origem


É um gênero musical originário da Argentina, caracterizado por movimentos rápidos e precisos.


Características


Trata-se de um gênero musical originário da Argentina, caracterizado por movimentos rápidos e precisos.

Artistas

Alfredo Le Pera, Astor Piazzolla, etc.







Jazz

Origin


Jazz emerged with the combination of African and European rhythms, which gave rise to ragtime, blues and spiritual.

Characteristics

It normally includes a solo instrument accompanied by a rhythmic section and harmonic instruments. The soloist has usually made of female members.


Artists


Billie Holiday, Miles Davis, Charlie Parker, etc.




SUBJECT: English
TEACHER:

RESEARCHER: Cláudia Cristina Calves Pereira
MEMBERS: Fátima, Isaque, Kayan, Jandiel, Walysson
CLASS: Design de Movimentos 2020
IFMA CAMPUS SÃO LUIS - MONTE CASTELO
YEAR: 2020







Musical Rhythms



Samba



Reggae



Tango

Origin

It is a dance and of the Brazilian musical genre considered one of the most representative elements.

Characteristics

Fruit of the miscegenation between African and European music in the North and in Brazil.

Artists

Isaac Pinto, Adonir Batista, Bezerra do Rio, Yedda do Rio, Heath Street, Marlene Costa, among others...

Origin

It emerged in Jamaica in the 1960s and its main characteristics are satisfaction in social equality, justice and change.

Characteristics

Emphasis on social inequality, justice and change.

Artists

Bob Marley, Wailers, Buena Vista Social Club, among others.

Origin


Tango was a present collector expression and was manifested mainly in traditional houses, bars and cafes.

Characteristics

Tango music theme: justice, social, aggression, and it is strongly rhythmic.

Artists

Alfredo La Rocca, Angel Villoldi, Carlos Gardel, Astor Piazzolla, Carlos Gardel, Carlos Gardel, Egberto Gismonti, among others.



(gêneros afro)
Cosmic love and peace.
(amor cósmico e paz)

re-recorded songs

Piano and drums

reggae beats

Bob Marley

Peter Tosh

Voice of the black people.
(voz do povo negro)

Disciplina: Inglês

Prof:

Orientadora: Cláudia Cristina Colins Pereira

Equipe: Pedro Lucas, Gebele Rayla, Heitor Villela, Helton Jonas, Karen Lorranny

Gêneros Musicas

INSTITUTO FEDERAL
Maranhão

São Luís - MA
2020

Samba
(Brasil)

Açaita → Brasil (Brasil)

African masks

Drum

Pixy Ode

One of the most influential figures for the rise of Samba in Rio.

Ukulele

Guitar

Tambourine

Tambo

Mandolin

Jazz
(EUA)

12 a 25 músicos: saxofone, trombeta, trombone, clarinete, baixo de pé e bateria

saxophone, trumpet, clarinet, bass guitar, drums

Duke Ellington

COTTON CLUB
DUKE ELLINGTON

• King of swing •
(Rei do balango)

Tango
(Argentina (Século XIX))

Carlos Gardel
TANGO

Originou-se em pequenas boites de classe baixa
(It originated in small low-class clubs)

sexy and sensual dance
(dance sexy e sensual)

violin
(violino)

Grand piano
(piano)

Bass
(baixo)

São Luís - MA
2020

Samba:

- > O Samba foi criado no Brasil e originário das batidas de batucada trazidas por negros escravizados, misturadas com ritmos europeus, como polka, valsa, mazurka, minuetto, etc.
- > É uma mistura entre batidas africanas e estilos de música europeus.
- > Representantes: Ismael Silva, Tom Jobim, João Gilberto.
- > Instrumentos: bumbo, elementos de bateria, trombone, instrumentos de corda e piano.
- > Roupas: As roupas masculinas mais usadas são calças brancas, camisa listrada ou jaqueta branca, chapéu ou boina. Entre as roupas femininas, as mais usadas são saia rodada, blusa de renda, pano de fundo e muitos colares e pulseiras.

DISCIPLINA: DANÇA
PROFESSORA LUIZA MAGALHÃES
 PESQUISADORA: CLAUDIA CRISTINA COELHO FERREIRA
 MEMBROS:
 MAGALHÃES
 NICOLA LISA
 DANIELA BARRELLI
 DANIELA BARBARA
 THAYSA REBECA
 TURMA: DESIGN DE **MOBILIDADE**
 SINA / CAMPUS SÃO LUIS - MONTE CASTELO

2020

Ritmos musicais: uma aventura na web

• Este folhêr é baseado na WebQuest, que apresenta Maria Luísa, "Luli", professora de dança (tango e jazz) de Argentina. Ao chegar ao Brasil, especificamente São Luís, no Maranhão, ficou encantada com o samba e o reggae. Logo, quer descobrir os aspectos desses ritmos musicais.

Jazz:

- > O jazz é uma manifestação artística musical originada nas comunidades de Nova Orleans, nos Estados Unidos.
- > Com Abrange muitas características derivadas de misturas culturais-religiosas, como improvisação.
- > Representantes: Duke Ellington, Benny Goodman.

- > Instrumentos: Bumbo, tarola, elementos de bateria, trombone, instrumentos de corda, piano.
- > Roupas: material flexível, colorido e com lantejoulas.

Reggae:

- > O reggae é um gênero musical, que tem origem na Jamaica.
- > Dança sensual: estilo que luta contra a violência, pobreza, racismo e opressão do governo.
- > Representantes: Bob Marley, Jimmy Cliff.
- > Instrumentos: baixo, bateria, órgão, metais, escala, guitarra, tambor de aço.
- > Vestuário: As roupas são muito coloridas ou escuras, sem muitas costuras, lembrando blusas. As cores típicas são amarelo, vermelho, preto e verde. Os acessórios mais utilizados são bonés e pulseiras.

Tango:

- > Algumas hipóteses são consideradas para explicar a origem do tango, o melhor é que essa dança nasceu nos bordões de Buenos Aires.
- > Dança que expressa tristeza. É uma mistura de outros estilos musicais trazidos por imigrantes europeus.
- > Representantes: John Doe, Carlos Gardel.
- > Instrumentos: acordeão, bandoneon, piano, guitarra, contrabaixo.
- > Roupas: As mulheres usam saias longas, com fendas, blusas e, geralmente, vestidos decotados, meia arrastão e flores.

34

 <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <h3 style="text-align: center;">Samba:</h3> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Samba was created in Brazil and its origin is from the drumbeats brought by enslaved blacks, mixed with European rhythms, such as polka, waltz, mazurka, minuet, etc. ➤ It's a mix between African beats and European music styles. ➤ Representatives: Irmal Silva, Tom Jobim, João Gilberto. ➤ Instruments: bass drum, drum elements, trombone, cark instruments and piano. ➤ Clothing: The most used male clothing is white pants, striped shirt or white jacket, hat or beret. Among the women's clothing, the most used is the round skirt, lace robes, backcloth, and many necklaces, bracelets and bangles. 	<p>SUBJECT: DANCE</p> <p>TEACHER: LIZA MANDA</p> <p>RESEARCHER: CLAUDIA CRISTINA COQUE PEREIRA</p> <p>MEMBERS:</p> <p>IGRACIANE</p> <p>MONIA LISA</p> <p><u>MARCA SARELY</u></p> <p><u>MAYRA BARBARA</u></p> <p>THANILA REBECA</p> <p>CLASSE: DESIGN DE NOVIOS</p> <p>ESCOLA: CAMPUS SÃO LUÍS - MONTE CASTELO</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;"> <p>2020</p>  </div>	<h3 style="text-align: center;">Musical Rhythms:</h3> <h4 style="text-align: center;">A web adventure</h4> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>
<ul style="list-style-type: none"> • This folder is based on a WebQuest, which features Maria Luísa, "Lulú", a dance teacher (tango and jazz) from Argentina. Once arriving in Brazil, specifically São Luís, in Maranhão, she was delighted with samba and reggae. Therefore, she wants to discover the aspects of these musical rhythms. <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <h3 style="text-align: center;">Jazz:</h3> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Jazz is a musical artistic manifestation originated from the communities of New Orleans in the United States. ➤ Encompasses many characteristics derived from cultural-religious mixtures, such as improvisation. ➤ Representatives: Duke Ellington, Benny Goodman. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instruments: Bass drum, snare drum, drums elements, trombone, cark instruments, piano. ➤ Clothing: Flexible, brightly colored and sequined clothing material. <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <h3 style="text-align: center;">Reggae:</h3> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reggae is a musical genre, and its origin is in Jamaica. ➤ Sensual dance. Style that fights against violence, poverty, racism and government oppression. ➤ Representatives: Bob Marley, Jimmy Cliff. ➤ Instruments: bass, drums, organ, brass, escalette, guitar, steel drum. ➤ Clothing they are very colorful loose, without many seams, resembling tunics. The typical colors are yellow, red, black and green. The most used accessories are caps and bracelets. 	<div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <h3 style="text-align: center;">Tango:</h3> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Some hypotheses are considered to explain the origin of tango, the best known is that this dance was born in the brothels of Buenos Aires. ➤ Dance that expresses sadness. It is a mix of other music styles brought by European immigrants. ➤ Representatives: John Doe, Carlos Gardel. ➤ Instruments: Accordion, bandoneon, piano, guitar, double bass. ➤ Clothing: Woman wear long, slit skirts, blouses, and often low-cut dresses, fishnets, and flowers.



Os Créditos (Credits) e Referências (Referencies) da WQ são elementos importantes dessa metodologia orientada de pesquisa, pois indicam o registro das pessoas que contribuíram para a criação da WQ, além das fontes de informação.

**Página da Créditos (Credits) e Referências (References)
da WebQuest no site**



Por fim, é importante dar visibilidade à WQ criada mediante a criação do *site*, uma vez que fica o registro virtual do trabalho aplicado e pode contribuir para estimular novas práticas docentes.

Convidamos você a conhecer nossa WQ produzida em Língua Inglesa. Acesse o link <https://sites.google.com/site/webquestemliufma/home> e navegue nessa ideia!

Boa aventura linguística!





Considerações Finais

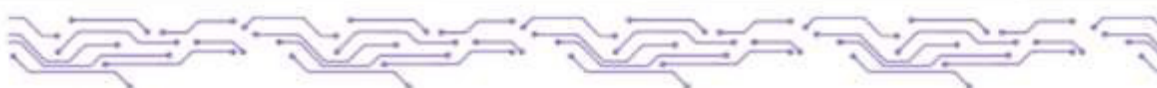
Esperamos que a proposta de aplicação da metodologia *WebQuest* associada à Abordagem de Aprendizagem Baseada em Tarefas voltada para o ensino comunicativo, seja um incentivo para você, professor de línguas, em especial de Língua Inglesa, conduzir seu trabalho em parceria com as tecnologias digitais.

Temos muitos desafios a serem transpostos no contexto do ensino de línguas, particularmente no Brasil, uma vez que não basta apenas querer aplicar práticas diferentes em sala de aula e em conexão com as variadas ferramentas do universo digital, mas sobretudo, ter condições de capacitação, de acesso a materiais, de infraestrutura, entre outros, para sua efetiva implantação.

De qualquer forma, deixamos o registro de que é possível a integração de ferramentas digitais como recursos de ensino ou mesmo de metodologias ativas de ensino, como é o caso da MWQ, em sintonia com abordagens comunicativas contemporâneas, como foi proposto com a aplicação da abordagem de aprendizagem TBL. Nossa constatação foi de que é possível proporcionar experiências ricas, motivantes, integradoras, bem como aprendizados significativos para nossos alunos por meio da parceria entre tecnologias digitais e o ensino de Língua Inglesa.

Ensejamos que este Caderno de Orientações Didáticas contribua para o surgimento de outras ideias na sua prática docente e que possa ser só o início dessa vasta e significativa experiência, que é agregar metodologias ativas de ensino e abordagens comunicativas contemporâneas de ensino e aprendizagem para a efetiva prática da Língua Inglesa pelos alunos.





Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. 75p.

BOTTENTUIT JUNIOR, João B. Análise de WebQuests em língua portuguesa disponíveis on-line: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade*. **Estudos RBEP**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 90, n. 224, p. 102-121, jan./abr. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/An%C3%A1lise%20de%20WebQuestsem%20l%C3%ADngua.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

CAPELLA, Sebastião. Criar uma *Webquest*. Carne BARBA; Sebastião CAPELLA (Orgs.). **Computadores em sala de aula: métodos e usos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 124-130.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2.ed. United States of America: Cambridge University Press, 2003. Disponível em: http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf Acesso em: 10 dez. 2019.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/l%C3%ADngua-alvo> Acesso em: 11 set. 2020.

DODGE, B. WebQuests: A Technique for Internet: based learning. 1995. Tradução Jarbas Novelino Barato **The Distance Educator**, v.1, n. 2, 1995. Disponível em: <<https://cse.google.com.br/cse?q=DODGE,+B.+WebQuests:+A+Technique+for+Internet+%E2%80%93+Based+Learning.+The+Distance+Educator.+v.1,+n.+2,+1995.&cx=partner-pub-5568454470404202:7858881579&ie=UTF-8>>. Acesso em: 19 out. 2018.





DODGE, B. **Building Blocks of a WebQuest**. 1997. Disponível em: <<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>> Acesso em 19 out. 2018.

DODGE, B. FOCUS: five rules for writing a great *WebQuest*. **Learning & Leading with Technology**, v. 28, n. 8), May 2001. Disponível em: <<http://www.iste.org/LL/28/8/index.cfm>>. Acesso em: 19 out. 2018.

DODGE, B. **WebQuest Taskonomy: a taxonomy of tasks**, 2002. Disponível em: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html> Acesso em 08 dez 2019.

LÍNGUA-ALVO. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2020. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/l%C3%ADngua-alvo>>. Acesso em: 01 set. 2020.

SILVA, Edna Marta O. Da. A webquest na internet: o novo material didático. **Rev. FAE**. Curitiba, v. 11, n. 2, p- 79-86, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/328> Acesso em: 03 jul.2020.

WILLIS, Jane. **A framework for task-based learning**. London: Longman, 1996.183p.





A Autora

Cláudia Cristina Cólins Pereira é mestranda do Programa de Pós -Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB (Mestrado Profissional), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Letras - Português e Inglês, pela UFMA. Especialista em Planejamento Educacional, pela Universidade Salgado de Oliveira (RJ). Capacitada em curso de Metodologia para o aperfeiçoamento no Ensino de Língua Inglesa pela Universidade do Texas em Austin, nos Estados Unidos da América. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa - Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD) e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Línguas Estrangeiras (GEPLÉ), pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA)-Campus São Luís-Monte Castelo. Atualmente, é professora EBTT, do IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, principalmente, em Inglês como Língua Estrangeira e Inglês para Fins Específicos (IFE). Já atuou como professora de cursos de línguas, com foco em Língua Inglesa e Português para Estrangeiros; como coordenadora pedagógica de cursos de inglês; como professora de Língua Inglesa e IFE, no ensino superior em faculdade e universidade; e como professora-substituta, de Língua Inglesa, na UFMA.



A orientadora

Marize Barros Rocha Aranha é Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente, é Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Letras (PGLetras) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB-Mestrado Profissional), da UFMA. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD). Exerceu o cargo de Pró-Reitora de Extensão e Empreendedorismo, de 2012 a 2015, na UFMA. Desde novembro de 2019, exerce o cargo de Chefe de Gabinete da Reitoria da UFMA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Línguas, Análise do Discurso - de linha francesa, Linguística Cognitiva, Linguística Textual, Gêneros, Metáfora e Argumentação.