

## WEBQUESTS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE L2 NO MEIO ONLINE

Reinildes Dias - UFMG

*Learning is by nature a social process* (Adaptado de HYLAND, 2004)

### INTRODUÇÃO

A Internet deixou de ser apenas uma ferramenta de busca de informações para se transformar em um espaço privilegiado para discussões, troca de experiências e co-construção de conhecimentos, oferecendo possibilidades de aprendizagem colaborativa online no âmbito de aprender a ler e a escrever em L2. Os recursos disponíveis viabilizam o desenvolvimento das duas noções básicas da aprendizagem colaborativa, o compartilhamento e o empréstimo de conhecimento entre os envolvidos (HYLAND, 2004). A noção de compartilhamento (“shared knowledge”) refere-se à idéia de que alunos aprendendo juntos aprendem mais do que indivíduos trabalhando separadamente. A outra, a de empréstimo (“borrowed knowledge”), está relacionada à idéia de que alunos aprendendo com um par mais competente entendem melhor as tarefas de aprendizagem e, em consequência, aprendem de uma maneira mais eficiente. Essas noções apóiam-se na perspectiva vygotskiana que preconiza que a interação social é de importância vital no desenvolvimento cognitivo por ser considerada mediadora desse processo. Aprender, na verdade, é um processo de interação em práticas sociais e culturais situadas em contextos de comunicação entre indivíduos. Em seu trabalho seminal, Vygotsky (1996) identifica dois níveis de desenvolvimento na aprendizagem da criança: o real e o potencial.<sup>1</sup> O primeiro caracteriza-se pela sua habilidade de execução de um número de tarefas de maneira independente. O segundo, o nível potencial, engloba as funções que a criança é capaz de realizar com o auxílio de alguém mais experiente, envolvendo artefatos como a linguagem e os recursos tecnológicos, por exemplo.

A diferença entre o que é capaz de realizar sozinho e o que consegue fazer com a ajuda de um par mais competente cria a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). As ações de *scaffolding*<sup>2</sup> (andaime ou suporte) são essenciais no trabalho de mediação social que ocorre na ZDP. No contexto da educação formal (que é a enfatizada neste capítulo), pode-se afirmar que o aluno progride do real para o potencial por meio das interações com um par mais competente ou mesmo entre



Figura 1: A ZDP

colegas da mesma sala. Os recursos dos ambientes de aprendizagem online, incluindo as WebQuests, por exemplo, podem também ser fundamentais nas interações significativas entre os participantes para a progressão de um nível para outro. Para Lantolf (2000: 17, apud FIGUEIREDO, 2005:14) “[a] ZDP [...] é mais apropriadamente concebida como a construção colaborativa de oportunidades” para aprender com o apoio das estruturas de suporte (“scaffolding”). A FIG. 1, com base em Hyland (2004: 123), sintetiza tais idéias.

Este capítulo tem por objetivo discutir e refletir sobre um ambiente de aprendizagem virtual denominado WebQuest, um artefato tecnológico que promove o desenvolvimento do aprendiz crítico, a co-construção de conhecimento e a reflexão do que foi aprendido e transferência para outros domínios da vida acadêmica e pessoal dos envolvidos. Em linhas gerais, trata-se de um

<sup>1</sup> Embora Vygotsky tenha se dedicado à investigação da aprendizagem de crianças, sua teoria vem exercendo grande influência nos estudos sobre aprendizagem de L2 nos últimos anos.

<sup>2</sup> *Scaffolding* (termo cunhado por Wood, Bruner e Ross, 1976) refere-se ao processo que possibilita ao aprendiz solucionar problemas ou realizar tarefas, os quais sozinhos não conseguiriam, mas que são possíveis diante da ajuda de outra pessoa.

ambiente que envolve grupos de alunos trabalhando juntos para resolver uma situação-problema presente na tarefa “quest” proposta. Pretendo, em primeiro lugar, definir esses ambientes com mais detalhes fundamentada principalmente nas diretrizes fornecidas pelo seu criador, Bernie Dodge, 2009 (<http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/index.htm>) que os idealizou em colaboração com Tom March, 2009 (<http://www.tommarch.com/ozblog/>). Em seguida, continuo tecendo comentários sobre as WebQuests do ponto de vista de seus atributos principais para, então, centrar na “taskonomy” desenvolvida por Dodge (2002) visando a uma análise detalhada dos vários tipos de tarefa que podem ser criadas. Sua “taskonomy” nos remete à taxonomia de Bloom (1956) que classifica os domínios de aprendizagem em categorias de competências, das mais simples até as mais complexas (<http://www.coun.uvic.ca/learning/exams/blooms-taxonomy.html>). O professor de inglês tem no documento de Dodge um valioso recurso para escolhas mais informadas das WebQuests que vai selecionar para os seus alunos de L2 e para criá-las tendo em vista o seu contexto de atuação. É preciso esclarecer que esses ambientes não foram criados especificamente para o ensino de língua estrangeira, mas para vivências significativas de pesquisa online tendo as estruturas de suporte fornecidas ao longo do trabalho como “andaimes” para apoiar o trabalho colaborativo online. Em seguida, tendo ainda por base a página principal de WebQuests em San Diego University, esclareço sobre os mecanismos de busca desses ambientes e discuto brevemente como postá-los online. Finalmente, teço alguns comentários sobre os benefícios pedagógicos de Webquests, na perspectiva do processo de aprendizagem de L2, incluindo o desenvolvimento do letramento digital dos alunos. Relaciono-os principalmente a teorias socioculturais (LANTOLF, 2000 <http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/catalogue/0-19-442160-0-a.pdf>; VYGOTSKY, 1996) e a aspectos sobre a aprendizagem colaborativa online (FIGUEIREDO, 2005; PALLOFF & PRATT, 2006; VEADO, 2008).

### **Webquests: o que são**

WebQuests podem ser definidas como ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa online que permitem o desenvolvimento de projetos de pesquisa pelo uso da web e seus recursos. O objetivo de tais projetos centra-se na busca de informações sobre determinado assunto com base em fontes recomendadas na própria Webquest por meio de links (um dos tipos de “scaffolding” oferecido) no processo de solução da tarefa colocada como desafio a ser cumprido. Tal tarefa é autêntica e motiva a participação dos alunos que são incentivados a alcançar objetivos comuns de aprendizagem pela co-construção do conhecimento, transformando informações recém-adquiridas em apropriação de relações significativas. Membros do grupo se conscientizam de que o sucesso na realização da tarefa depende da colaboração de todos que podem se afundar (*sink*) ou nadar juntos (*swim together*<sup>3</sup>) dependendo do envolvimento ou não de todos os participantes. Como afirmam Palloff e Pratt (2005), essa posição caracteriza a noção básica de colaboração, *quando sou bem sucedido, o sucesso é de todos nós do grupo* (“when I succeed, we succeed”, p.4).

A tarefa ou “quest” a ser cumprida envolve também os aspectos mais relevantes da teoria sociocultural (LANTOLF, 2000), por oferecer amplas oportunidades para múltiplas perspectivas de solução, opiniões diversas, controvérsias, negociações e chegada a um consenso. Ao designar papéis para cada um dos membros do grupo, os alunos se situam em comunidades online de participantes reais em que exercem uma função no grupo a que pertencem (PAIVA, 2006), motivando-os a interagirem para a solução do desafio, assumindo co-responsabilidade pela solução da “quest”. Uma webquest envolve também o desenvolvimento das dimensões da aprendizagem sob o ponto de vista de Bloom (1956): a cognitiva, a afetiva e a motora (<http://www.coun.uvic.ca/learning/exams/blooms-taxonomy.html>). Propicia ainda oportunidades para o desenvolvimento das múltiplas inteligências preconizadas por Gardner (1985) (<http://www.howardgardner.com/index.html>), especialmente as intra e inter-pessoais. É importante ressaltar que uma WebQuest favorece a mediação por meio de interações significativas (“scaffolding”) na zona de desenvolvimento proximal entre os envolvidos, contribuindo para a progressão do aluno do nível real para o potencial (VYGOTSKY, 1996). Ao propiciar o envolvimento dos alunos num trabalho colaborativo, as WebQuest propiciam também o

---

<sup>3</sup> Conforme Johnson e Johnson (2000, apud PALLOFF & PRATT, 2005:4), ou os envolvidos na tarefa se afundam (*sink*) ou nadam juntos (*swim together*), tendo em vista os objetivos a serem atingidos.

desenvolvimento da autonomia dos alunos por terem de gerenciar a própria aprendizagem, serem responsáveis por ela e pela dos colegas com os quais interagem online.

O modelo WebQuest foi criado por Bernie Dodge (1995), do Departamento de Tecnologia Educacional da San Diego State University com a colaboração de Tom March e continua sendo explorado e divulgado pelos dois idealizadores e por milhares de educadores no mundo inteiro. Foi inicialmente pensado como roteiro de pesquisa para que os alunos (principalmente aqueles em processo de desenvolvimento de sua autonomia e de seu letramento digital) não ficassem perdidos no mar de informações da web e que pudessem cumprir, por meio das estruturas de suporte oferecidas (“scaffolding”), o objetivo principal da busca (“quest”) na Internet. Uma WebQuest é, pois, um modelo de pesquisa orientada focada na busca de informações para resolver uma situação problema, realizada no espaço da Internet – não representa apenas uma busca, mas a co-construção do conhecimento. A figura 2 mostra a página principal do site desse ambiente de aprendizagem colaborativa online. Sugiro o acesso a ele e aos links disponíveis.



Figura 2: Página principal  
Fonte: <http://webquest.org/index.php> (DODGE, B., 2007)

### ATRIBUTOS DE UMA WEBQUEST

Os atributos essenciais ou blocos construtores de uma webquest são os seguintes: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e página do professor (ver figura 3). Opcionalmente, pode-se acrescentar mais um bloco, o de créditos. Cada um desses atributos assume uma função específica que juntos contribuem para a compreensão da tarefa e a sua realização por meio de interações online e envolvimento ativo de todos os participantes.



Figura 3: Atributos de uma WebQuest  
(adaptado de <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm> - San Diego City Schools)

A **Introdução** tem por objetivo orientar o aprendiz sobre o que será feito e vivenciado durante a *WebQuest*. Deve despertar o seu interesse, a fim de envolvê-lo ativamente em todas as fases do processo de investigação e descobertas de uma *WebQuest*.

A **tarefa** descreve o que será feito no percurso da *WebQuest*, com ênfase na apresentação da situação-problema que será investigada colaborativamente pelos participantes. Deve ser factível de ser realizada, assim como seu sentido para a vida real deve ser especificamente delineado – segundo Dodge (2002), é o atributo mais importante. pois dela

depende o envolvimento e a motivação dos participantes. Ao transformar as informações investigadas em um “produto” que vai ser lido, vivenciado e utilizado pelo público a que se destina, os alunos percebem que se envolveram em uma situação real de comunicação que pode ser compartilhada com pessoas diferentes do mundo inteiro e comentários poderão lhe ser enviados por pessoas residentes em várias partes do planeta (DIAS, 2004; VEADO, 2008).

Aqui é também o espaço para a atribuição de papéis aos participantes do grupo que vão trabalhar colaborativamente para resolver a tarefa proposta. Em uma Webquest sobre a produção de um guia turístico a um país da América do Sul, por exemplo, os seguintes papéis podem ser atribuídos aos participantes, o de historiador para levantar os aspectos históricos relevantes, o de turismólogo para buscar informações sobre os pontos turísticos mais importantes, a rede hoteleira e gastronômica, o de fotógrafo (que deve trabalhar junto com os dois primeiros) para selecionar fotos necessárias para a apresentação do país e o de *designer* para a confecção do guia que vai precisar da colaboração de todos os outros para o cumprimento da tarefa. Fica claro, então, que a tarefa tem de ser co-construída online com todos colaborando para uma solução bem-sucedida.

### **Processo**

Descreve com clareza os passos a serem seguidos, fornece indicações valiosas sobre o que deve ser feito, lista as páginas da web para ajudar e orientar os aprendizes na realização da *WebQuest*. Se há papéis diferentes a serem assumidos, o suporte é fornecido para cada um deles. Tendo o checklist de Dodge, 2002 (<http://webquest.sdsu.edu/processchecker.html>) como base, estes são alguns dos pontos cruciais deste atributo a serem observados durante a sua produção (pelo responsável por sua criação) ou pelo professor no processo de seleção de uma WebQuest para ser utilizada com seus alunos:

- os papéis devem ser bem definidos, ficando claro quem faz o que, com qual propósito, para quem, de que modo, onde.
- a logística da organização dos grupos de trabalho tem de ser claramente definida.
- recursos de apoio (sites da web e outros) devem ser fontes claras e significativas de “scaffolding” para o grupo dos envolvidos
- como parte das estruturas de “scaffolding”, diretrizes ou normas de procedimento devem ser claramente fornecidas.
- as diretrizes presentes no processo (“scaffolding”) devem apoiar as ações na zona de desenvolvimento proximal, de modo a propiciar a progressão do nível real para o potencial dos envolvidos.

### **Recursos**

Este atributo fornece os recursos necessários para completar a tarefa proposta. Tem como objetivo apoiar os participantes no processo de solução da situação-problema. Funciona também como estruturas de suporte (“scaffolding”).

### **Avaliação**

Estabelece os critérios pelos quais o grupo vai ser avaliado, ao final do cumprimento da tarefa. Considero a rubrica de avaliação como um tipo de “scaffolding”, pois o grupo envolvido pode ter neles o apoio para irem se auto-avaliando ao longo do trabalho, servindo, pois, como um tipo de avaliação formativa ou avaliação em processo<sup>4</sup>. Os critérios estabelecidos alinham-se com a exigência e os requisitos da tarefa a ser cumprida pela aventura vivenciada online.

### **Conclusão**

Faz o fechamento da *Quest*. Evidencia o que foi aprendido no percurso do processo colaborativo online. Incentiva o aluno a estender a experiência de aprendizagem a outros domínios.

### **Créditos**

Nessa parte as referências são citadas e agradecimentos aos envolvidos no processo são evidenciados.

---

<sup>4</sup> RIOS, M. P. G. (2005). *A avaliação formativa como procedimento de qualificação docentes*. Disponível em <http://www.pucsp.br/curriculum/> (Acesso 21 Jan 2009)

ZACHARIAS, V.L.C. (s.d.) Avaliação formativa e seu sentido de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/avaforma.htm> (Acesso 21 Jan 2009)

Uma página para os professores é usualmente fornecida. Tal parte inclui os seguintes componentes; introdução, objetivos que serão alcançados pela WebQuest, o processo, os recursos, a avaliação e a conclusão.

Resumindo, uma WebQuest se compõe de seis blocos ou componentes: (1) uma introdução clara e concisa que fornece informações relevantes, deixando claro o que vai ser desenvolvido em colaboração com os participantes; (2) uma tarefa factível, interessante e desafiadora; (3) o processo que será vivenciado pela equipe de participantes através de uma descrição passo a passo do que deve ser feito; (4) os recursos necessários para o cumprimento da tarefa; (5) uma rubrica com os itens de avaliação; (6) uma conclusão que revê o que foi feito e incentiva trabalhos futuros e, opcionalmente, um bloco de créditos onde as referências utilizadas são colocadas, assim como os agradecimentos aos que contribuíram para a realização do projeto. A página principal de uma WebQuest apresenta-se, mais ou menos, no formato abaixo, sendo que os seis atributos e a parte do professor podem estar dispostos verticalmente à esquerda ou horizontalmente, na parte de baixo ou de cima do site (Ver exemplo na figura 4).

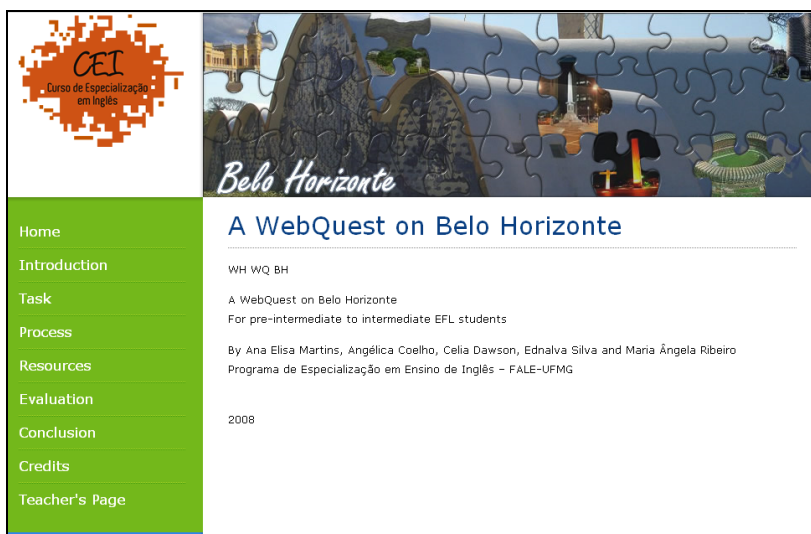


Figura 4: Página principal de uma WebQuest  
Fonte: [http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/meet\\_bh.htm](http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/meet_bh.htm)

## TAXONOMIA DE TAREFAS E EXEMPLIFICAÇÕES

Em sua “taskonomy”, uma taxonomia de tarefas Dodge (2002b) propõe uma classificação para as tarefas de uma WebQuest (<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>). São estes os tipos de tarefas em sua “taskonomy”: tarefas de reconto ou de reorganização de informações (“retelling tasks”), de compilação (“compilation tasks”), de solução de mistérios (“mystery tasks”), jornalísticas (“journalistic tasks”), as de design (“design tasks”), as criativas (“creative tasks”), as consensuais (“consensus tasks”), as persuasivas (“persuasive tasks”), as de auto conhecimento (“self-knowledge tasks”), as analíticas (“analytical tasks”), as de julgamento (“judgement tasks”) e as cientistas (“scientist tasks”) (Ver figura 5). Sua classificação baseia-se nos tipos de envolvimento cognitivo e na complexidade de cada tipo de tarefa. Embora útil no processo de seleção e criação de uma WebQuest para os nossos alunos de acordo com os seus níveis de conhecimento anterior e a proficiência na língua estrangeira, nem sempre é fácil utilizar sua “taskonomy” devido a sobreposições de características entre um ou mais tipos de tarefas.

Tarefas científicas	“Scientist tasks”
Tarefas de julgamento	“Judgment Tasks”
Tarefas analíticas	“Analytical tasks”
Tarefas de auto-conhecimento	“self-knowledge tasks”
Tarefas persuasivas	“persuasive tasks”
Tarefas consensuais	“consensus tasks”
Tarefas criativas	“creative tasks”
Tarefas de design	“design tasks”
Tarefas jornalísticas	“journalistic tasks”
Tarefas de solução de mistérios	“mystery tasks”
Tarefas de compilação	“compilation tasks”
Tarefas de reconto ou de organização de informações	“retelling tasks”

Figura 5: WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks (DODGE, 2002).

Nas de reconto ou reorganização de idéias (“retelling tasks”), os alunos produzem apresentações em PowerPoint, cartazes ou em breves relatórios sobre o que aprenderam durante o processo colaborativo de pesquisa online. Muitas das WebQuests produzidas seguem esse padrão de organização que, embora não seja o mais desafiador, envolve discussão, negociações, decisões consensuais etc. Na minha perspectiva, este tipo de WebQuest pode ser muito adequado ao desenvolvimento da competência em leitura e escrita de uma língua estrangeira por meio das estruturas de suporte (“scaffolding”) oferecidas pela própria WebQuest, pelo professor e pela colaboração entre os envolvidos no processo. A tarefa da Webquest, proposta por Moureau e Rabalis, 1998, <http://asterix.ednet.lsu.edu/~edtech/webquest/maori.html>, serve como exemplo fornecido por Dodge deste primeiro tipo. As tarefas destas WebQuests, “Prom gramming a party” (QUEIROGA et al., 2008) [http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/prom\\_introduction.html](http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/prom_introduction.html) e “Unforgettable summer”, (CORDEIRO et al., 2008), <http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/unforgettable.html>), desenvolvidas pelos participantes de uma disciplina que ministrei em um curso de especialização da UFMG (DIAS, 2008) podem também ser classificadas como “retelling tasks”

As tarefas de compilação (“compilation tasks”) fornecem indicações de diferentes tipos de informações em uma variedade grande de formatos para que os alunos as compilem e as transformem em conhecimento, utilizando as estruturas de suporte oferecidas (“scaffolding”) no processo de pesquisa colaborativa online. Um exemplo deste tipo de tarefa é a da seguinte WebQuest <http://school.discoveryeducation.com/schrockguide/museum/webquest.html> (SCHROCK, 2009) conforme classificação fornecida pelo próprio Dodge. Minha crítica a essa WebQuest é que não fica claro como os alunos vão compartilhar a informação coletada – o trabalho deve funcionar bem em um laboratório de informática, tendo o professor como assistente e suporte às dúvidas dos alunos. Ele e seus alunos devem, na minha opinião, negociar como socializar o trabalho para o público do espaço cibernético.

As tarefas que envolvem a solução de um mistério são motivantes e desafiadoras. O mistério a ser solucionado instiga o trabalho colaborativo de todos os envolvidos. Requerem sínteses de informações coletadas de várias fontes, produção de inferências a partir de indícios fornecidos e eliminação de falsas pistas. A WebQuest “Was It Murder? The Death of King Tutankhamun: The Boy King” (<http://www.pekin.net/pekin108/wash/webquest/>) (DECKER, s.d.) é um exemplo desse tipo de tarefa. Nela, os participantes assumem um dos quatro papéis, um profissional da área médica, um repórter, um arqueologista, um professor de história no processo colaborativo de solução do mistério. Outras WebQuests com tarefas desse tipo são: “Can you help Freddy Genison?” (<http://www.uni.edu/schneidj/webquests/spring05/freddygenison/index.html>), produzida por Ben Adams, Darcy Feuerbach e Christina Knutson (s.d.); “Mysteries of Ancient Structures”, produzida por Krysta Accola (s.d.) (<http://questgarden.com/46/43/4/070207231131/>) e “The mystery of Joe’s father” (<http://au.geocities.com/genetrix4u/web/quest.html>), produzida por Wood (2005).

As tarefas jornalísticas favorecem o desenvolvimento da leitura crítica, uma vez que nossos alunos demoram a perceber que nenhum texto é neutro e que todos contêm tendenciosidades oriundas da maneira como “filtramos” informações com base em aspectos socioculturais e em nossa visão do mundo, a posição que ocupamos, o nosso conhecimento anterior etc., ou seja, todo texto é situado sócio e culturalmente. Tais tarefas vão exigir que os grupos envolvidos maximizem os aspectos de veracidade de seus trabalhos pela consulta a várias fontes, ampliem o entendimento do assunto ao incorporarem opiniões divergentes em seus relatos e examinem suas próprias tendenciosidades e as minimizem com vistas à acuidade do que estão relatando. Algumas tarefas deste tipo podem ser analisadas nestas webquests: “The Gilded Age” <http://oswego.org/staff/tcaswell/wq/gildedage/student.htm> (CASWELL & DELORENZO, 2001) e “Investigative reporter” [http://www.ldcso.on.ca/schools/cfe/rpt/RPT\\_Reporter/student.html](http://www.ldcso.on.ca/schools/cfe/rpt/RPT_Reporter/student.html) (FRIEDRICH & HOLMES, 2006).

Uma “design task” bem elaborada envolve preocupações com a autenticidade do produto que vai ser desenvolvido que deve ter um propósito verdadeiro e um público-alvo determinado.

Tarefas criativas (“Creative tasks”) envolvem a produção de artefatos em formatos multimodais que podem ser utilizados para o desenvolvimento das habilidades orais ou escritas em língua estrangeira. Por exemplo, a tarefa da Webquest “Radio Days” (MATZAT, 2007) requer que as equipes de alunos escrevam e produzam uma série de programas de suspense e mistério, incluindo os efeitos sonoros, para transmissão pelo rádio.

<http://www.thematzats.com/radio/index.html>. A rubrica de avaliação especifica critérios tanto para a avaliação da criatividade, quanto para as características do gênero escolhido. A WebQuest sobre “podcast”, criada por Vanessa Bohn (2008), sob minha supervisão, é um outro exemplo de uma tarefa criativa (<http://www.vanessarodrigues.net/webquest/index.html>). Como o nome indica, o artefato criado, como parte do processo de pesquisa colaborativa online, é um “podcast”. Mesmo estando em língua portuguesa, essa WebQuest pode ser utilizada em turmas de língua estrangeira para a produção de um “podcast” no idioma que está sendo aprendido.

O requisito principal de uma tarefa de construção de consenso é a articulação de diferentes pontos de vista que devem ser considerados e acordados sempre que possível. Ela envolve muitas das características das tarefas analíticas e das de julgamento. “Searching for China” (<http://www.kn.pacbell.com/wired/China/ChinaQuest.html>) (AT&T Intellectual Property, 2008) é um exemplo de uma tarefa desse tipo. A WebQuest “Atlantis, reality or myth?” (<http://www.lifestreamcenter.net/DrB/Lessons/Atlantis/index.htm>) (BURLESON, 2005) é, na minha opinião, outro exemplo desse tipo.

O objetivo principal de tarefas classificadas como tarefas de auto-conhecimento (“Self-Knowledge Tasks”) é o de proporcionar um conhecimento mais aprofundado de si próprio por meio do processo online para resolver o desafio proposto. Webquests que têm tarefas desse tipo são adequadas, na minha opinião, para o início do ano letivo quando estamos tentando conhecer os nossos alunos visando a análise de suas necessidades de aprendizagem. Como um excelente exemplo, recomendo esta WebQuest: “You’re Gifted... A Web Quest of Self-Discovery”, (<http://www.ldcsb.on.ca/schools/cfe/WebQuests/gifted/index-2.html>), criada por Jeryl Phillips.

Uma tarefa persuasiva (“persuasive task”) requer que os envolvidos tenham uma demanda e que tentem resolvê-la com argumentos que vão ao encontro dos pontos de vista que defendem. Um bom exemplo desse tipo de tarefa é a desta webquest “The Amistad Case: A Mock Trial” (<http://projects.edtech.sandi.net/hover/amistad/>) (FEHRENBACHER, 2000) cuja demanda está assim especificada: Preparem-se para um julgamento! Vocês têm de decidir se os africanos devem ser colocados em liberdade ou forçados à escravidão (“Prepare for trial! You must decide whether the Africans will be set free or forced into slavery”). Envolvem também, na minha opinião características das tarefas analíticas, consensuais e das de julgamento. Outros exemplos de tarefas persuasivas mais simples são as seguintes: “Come Visit Saskatchewan! Land of the Living Skies” (BYERS, 2002) (<http://olc.spsd.sk.ca/DE/webquests/saskwq/index.html>); “Chicago places of interest” (HAFFT, s.d.) (<http://www.webquest.org/questgarden/lessons/31924-060726180112/>); “Meet Belo Horizonte” (MARTINS et al., 2008) ([http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/meet\\_bh.htm](http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/meet_bh.htm)) e “Exchange Programs” (MAROTTA et al.) ([http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/exchange\\_intro.html](http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/exchange_intro.html)).

Tarefas analíticas (“analytical tasks”) oferecem aos participantes oportunidades para analisarem um assunto com detalhes para estabelecerem não só semelhanças e diferenças, mas também relações de causa e efeito entre as variáveis consideradas. As WebQuests “Meet the immigrants” (<http://www.lubbockisd.org/webquests/MeetImmigrants/index.htm>) (ROBERSON, 2004) e “What will I be when I get big” ([http://www.slc.k12.ut.us/webweavers/johnc/my\\_life.html](http://www.slc.k12.ut.us/webweavers/johnc/my_life.html)) (CLAY, 1998) apresentam exemplos de tarefas desse tipo.

As WebQuests “The rain forest project” (<http://projects.edtech.sandi.net/ofarrell/rainforest/>) (DIGGINS, 1999) e “A WebQuest about WebQuests” (DODGE, 2008) (<http://webquest.sdsu.edu/webquestwebquest.html>) são alguns dos exemplos que contêm tarefas de julgamento (“judgment tasks”).

Em tarefas classificadas como científicas (“Scientific Tasks”), os participantes assumem o papel de cientistas e, em conjunto, geram hipóteses e as testam, determinam se as hipóteses se confirmam ou não, descrevem os resultados em relatórios de cunho acadêmico-científico. A WebQuest “Finding the lighthouse diamond thief by using the scientific method” (WARKEN, 2001) (<http://projects.edtech.sandi.net/kroc/scimethod>) especifica uma tarefa científica como desafio ao grupo de participantes trabalhando colaborativamente online.

## COMO BUSCAR UMA WEBQUEST ONLINE

São várias as WebQuests disponibilizadas na página principal de Dodge (2007) (<http://webquest.org/index.php>). Um clique no botão “Find WebQuests”, no menu à esquerda, nos transpõe para esta página (<http://webquest.org/search/index.php>) que oferece três opções de busca. Na primeira opção, “Free text Search”, o tema do nosso interesse deve ser digitado na caixa em branco, do lado de “Title or Description”. Pode-se inserir qualquer tema, como, por

exemplo, “trip”, “ecology”, “global warming”, “technology” etc. Pode-se também fazer a busca pelo nome do autor e ainda pelo endereço eletrônico da WebQuest desejada. Uma pesquisa baseada no tema “trip” oferece estas opções de escolha, entre outras: “How will I plan a trip to Washington D.C.?” (NIGRO, s.d.) (<http://questgarden.com/44/53/4/061206054344/index.htm>); “Welcome to Imagination Voyages!” (MILLS, 1999) (<http://www.iei.uiuc.edu/travelsim>) e “Let’s go on a trip!” (<http://webquest.org/questgarden/lessons/03510-051004105403/>) (COLETTA, 2005).

Na segunda opção, “Curriculum x Grade Level Matrix”, faz-se a combinação entre uma das disciplinas do currículo (foreign language, social science, health/PE; math, technology etc) e a série com base em idades ou ciclos de aprendizagem (k-2; 3-5; 6-8; 9-12; adult). Em uma busca usando a combinação “technology” e “9-12”, estes são alguns dos exemplos que podem ser encontrados na matriz de WebQuests: “Technology in the work force” (BURLESON, 2002; 2007) neste endereço: <http://www.lifestreamcenter.net/DrB/Lessons/techwork/index.htm> e “A WebQuest designed for a high school Web Design Course” (SHEETS, s.d.) que pode ser acessada em <http://macserver.independence.k12.ia.us/~rsheets/rjsheets/index.htm>. A combinação “English language/Arts” e “9-12” forneceu este exemplo, dentre outros, “Students united for humanity” (BURLESON, 2003; 2005) <http://www.lifestreamcenter.net/DrB/Lessons/studentsunited/index.htm>.

A terceira opção refere-se a uma busca geral pelo “Google”. Outros endereços de WebQuests, além dos fornecidos na página de Dodge (2007), podem ser indicados. O inconveniente é que fica mais difícil avaliar a sua qualidade técnica, funcional e de conteúdo. As duas opções anteriores só fornecem WebQuests que já passaram por uma avaliação crítica pelos responsáveis pelo site de San Diego State University.

## **COMO POSTAR WEBQUESTS ONLINE.**

Um bom “webdesigner” pode se responsabilizar pela postagem das WebQuests produzidas no site da própria escola ou da faculdade, mas o professor e seus alunos podem se responsabilizar por essa tarefa, fazendo uso de ferramentas grátis da Internet. Para a produção do texto no formato adequado, pode-se fazer uso dos modelos (“templates”) disponíveis em <http://webquest.org/index-create.php>. Os sites “Yahoo” e “Google”, por exemplo, oferecem serviços de postagem grátis - nossos alunos são capazes de descobrir com rapidez como inserir seus trabalhos nesses espaços virtuais. Um recurso mais sofisticado é o “QuestGarden”, produzido por Bernie Dodge, disponível também em <http://webquest.org/index-create.php>. Há um uso experimental do recurso por 30 dias e, depois, é necessária a subscrição com o pagamento de vinte dólares americanos para o uso por dois anos.

## **BENEFÍCIOS PEDAGÓGICOS DAS WEBQUESTS**

### **Autenticidade.**

Por não ser uma tarefa que vise especialmente ao ensino da L2, mas o envolvimento na solução de uma situação problema, uma WebQuest proporciona aos participantes vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa no idioma estrangeiro. A tarefa é um convite ao desafio, instigando a participação e fornecendo diretrizes básicas para um trabalho que envolve co-responsabilidade em sua execução. As estruturas de suporte (“scaffolding”) oferecidas em todas as fases, principalmente nas do “processo” e nas dos “recursos necessários”, fornecem fontes autênticas de informação, usualmente tendo o ciberespaço como o suporte principal. Também importantes são os diálogos reais entre os participantes que acontecem no percurso da pesquisa colaborativa online. Ainda é preciso ressaltar o uso de gêneros textuais diferenciados, principalmente os digitais, para o desenvolvimento do letramento dos alunos ao se dedicarem principalmente à leitura e à escrita no idioma estrangeiro, respondendo às suas “demandas sociais” pela resolução do desafio colocado pela WebQuest (SOARES, 2003: 47)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> “Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. (SOARES, 2003:47).



## **Domínios de aprendizagem e múltiplas inteligências**

Além de envolverem situações de pesquisa autênticas, as tarefas de uma WebQuest são motivantes e desafiadoras de modo a enfatizar o desenvolvimento dos três domínios presentes no processo aprendizagem: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor da taxonomia de Bloom, 1956, ainda amplamente utilizada nos dias de hoje (<http://www.coun.uvic.ca/learning/exams/blooms-taxonomy.html>). Como nos mostra a “taskonomy” de Dodge (2002), descrita anteriormente, as WebQuests usam uma combinação de todos os níveis dessa taxonomia, havendo, pois, tarefas que desenvolvem níveis mais complexos ou mais simples das categorias, exigindo mais ou menos processamento cognitivo, afetivo e psicomotor durante a realização da tarefa colocada como um desafio a ser cumprido.

Um ponto a considerar é que muitos educadores desprezam essa taxonomia por ter sido Bloom um proponente da pedagogia tecnicista, mas uma análise mais criteriosa nos revela que muitos dos objetivos nela categorizados são os mesmos utilizados no trabalho por competências e habilidades como preconizado pelos PCN de língua estrangeira (BRASIL, 1998).

Por articular estreitamente as categorias da taxonomia de Bloom, pode-se acrescentar que uma WebQuest é também favorável ao desenvolvimento das múltiplas inteligências (GARDENER, 2009), não se centrando apenas no domínio cognitivo da aprendizagem. Parece-me possível afirmar que uma WebQuest é um ambiente virtual que particularmente enfatiza as inteligências sociais, tanto a interpessoal quanto a intrapessoal.

## **Visão de aprendizagem como prática social.**

Os PCN de língua estrangeira (1998, p. 19) salientam que “a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” que se realiza nas interações do cotidiano no contexto da socialização. Ancora-se, pois, na noção de linguagem como prática social, fortemente fundamentada em teorias socioculturais (LANTOLF, 2000; VYGOTSKY, 1996). Pontos vitais nessas teorias são os seguintes: co-construção de conhecimento, natureza social da aprendizagem humana, interações mediadas por artefatos culturais como a língua e a tecnologia, entre outros. Lantolf (2000, apud LAMY & HAMPEL, 2007: 25-26) distingue três tipos de mediação: a mediação social (mediações em interações sociais com um par mais competente ou com colegas), a auto-mediação e a mediação por artefatos como a linguagem, os portfólios e os recursos tecnológicos. Minha posição é a de que tais noções subjazem o uso de WebQuests no processo de aprendizagem de L2. Se utilizadas, elas podem se configurar como ambientes de mediação e serem vistas como práticas sociais enriquecedoras para o desenvolvimento da competência comunicativa no uso da língua estrangeira em interações reais de socialização.

## **Leitura e Produção Textual**

As competências do aluno para ler e escrever o idioma estrangeira são particularmente desenvolvidas por meio de WebQuests. Há uma tarefa a ser cumprida que estabelece as condições de produção ao deixar claro o que escrever, para quem, com qual propósito, como, onde publicar e como socializar o trabalho concluído. Leitura e produção textual se inter-relacionam durante todo o processo de envolvimento com o desafio a ser cumprido, o que reflete situações autênticas de uso real da escrita em interações do dia-a-dia. As fontes de pesquisa recomendadas (usualmente sites da web) devem ser lidas, interpretadas e transformadas no processo de cumprir a tarefa proposta. Essenciais são as noções de leitura adotadas nas WebQuests – semelhantes às preconizadas pela lingüística aplicada ao ensino de compreensão escrita (ARANTES, 2008; DIAS et al. 2007; DIAS, 2006; GRABE & STOLLER, 2002). Os textos sugeridos são autênticos, retirados de fontes variadas e de gêneros textuais diversificados, com destaque especial para os digitais. Há sempre objetivos estabelecidos para a leitura que se apóia em estruturas de suporte (“scaffolding”) para facilitar a co-construção do sentido pelos alunos no processo de transformar informação em conhecimento.

A abordagem de escrita adotada pelas WebQuests – também em conformidade com os preceitos da lingüística aplicada (DIAS, 2004; GRABE & KAPLAN, 1996; HYLAND, 2004; VEADO, 2008) – centra-se na visão de produção escrita como um processo de colaboração entre pares, focando atenção especial ao seu caráter recursivo (não linear) e à importância do

“feedback” e do “scaffolding” fornecidos nas interações entre os participantes envolvidos (aluno, professor, colegas) e nos atributos de organização da própria WebQuest. A escrita é essencialmente pensada como uma atividade social dependente não só dos contextos sociais onde é produzida e para os quais se dirige, mas também da colaboração entre pares. Ganham importância os estágios do processo cíclico de produção textual: geração de idéias (brainstorming), uma tarefa clara e desafiadora, leituras prévias, planejamento, múltiplos rascunhos, reescritas, edições, versão final e “publicação”, sempre com o apoio de opções diferentes de “feedback” e de “scaffolding” (Figura 6). As WebQuests também proporcionam ao aluno o desenvolvimento da noção de que escrever é interagir - por meio do texto - com um interlocutor ausente que constrói sentido com base em seus objetivos e conhecimento anterior. Os alunos passam a perceber a produção textual como uma prática social de interlocução comum do dia-a-dia, distanciando-se da noção de produzir textos simplesmente para cumprir uma tarefa escolar (DIAS, 2004). Por se apropriarem desta visão – e pela facilidade do uso de tecnologia digital – os textos produzidos incorporam recursos gráficos (diagramação da página impressa, saliências de ênfase: negrito, itálico, tipologias diferenciadas; ilustrações; diagramas; figuras; legendas; tabelas etc.) e outros modos de comunicação (sons, imagens, cores, movimento, links etc.), levando em conta o público-alvo e os portadores de seus textos (brochuras, jornais, revistas etc.).

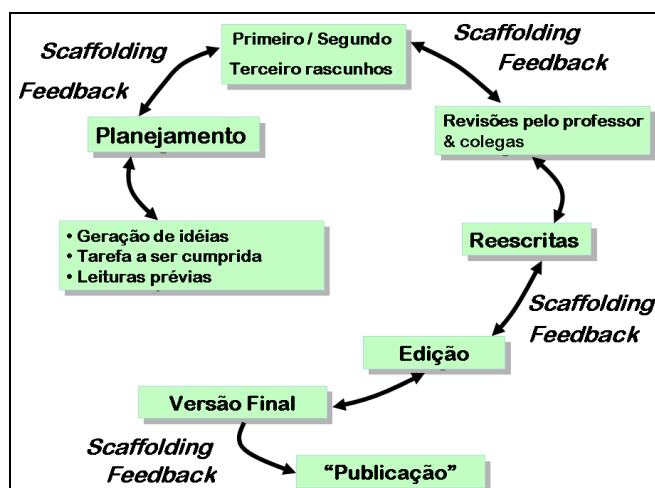


Figura 6: Escrita como processo (adaptado de DIAS, 2004).

### Multiplicidade de ações educativas

As ações educativas em uma sala de aula de língua estrangeira precisam se tornar múltiplas ao combinar diferentes modos de linguagem, incluindo o meio impresso, imagens, sons, movimentos, hiperlinks, hipermissão, possibilitando ao aluno alternativas de escolhas e de representações para construir novos caminhos de significação no percurso da aprendizagem (GUIMARÃES & DIAS, 2002). A incorporação das WebQuest ao processo de ensino de inglês pode facilitar o estabelecimento desse espaço múltiplo de alternativas, de modo a efetivar e sustentar o fluxo multidirecional das ações educativas na leitura e na escrita, aumentando as chances de interação e colaboração. Subjazem a esse espaço um grau de variedade mais compatível com o mundo do aluno e uma maior autenticidade nas situações de aprendizagem, estreitando as inter-relações entre realidade e práticas escolares em sintonia com a sociedade contemporânea. Professores e alunos tornam-se parceiros na aventura instigante do processo de desenvolvimento da competência comunicativa no idioma estrangeiro e o letramento digital pelas vivências no meio online, empoderando-os para o agir na sociedade contemporânea do século 21.

### Letramento digital

Embora a grande maioria dos nossos alunos possa ser classificada como falantes e usuários nativos “native speakers” da linguagem digital (PRENSKY, 2001), um outro grande benefício do uso de WebQuests na sala de aula de língua estrangeira é o aprofundamento do letramento digital dos alunos, empoderando-os para fins acadêmico-profissionais (DIAS, 2008; VEADO, 2008). Tal competência se traduz em localizar, selecionar, organizar, entender, avaliar

criticamente, criar e co-construir conhecimento, convivendo com meios múltiplos (o lingüístico ou verbal, o visual, o sonoro, o movimento, as cores, os links) mais especificamente ligados à tecnologia digital. No processo de solucionar o desafio proposto de uma WQ, os alunos lidam com ferramentas diferentes disponíveis no ciberespaço como, por exemplo, sites diferentes, hiperlinks, programas de apresentação, programas de edição e editoração de texto, uso de imagens, sons e movimentos não só no aspecto da recepção, mas também no de produção. Na verdade, vivenciamos hoje um conflito entre a competência de alunos e professores com o meio digital. Por um lado, os alunos podem ser classificados como “digital natives” (PRENSKY, 2001), por outro, muitos dos professores atuais ainda se esforçam para interagir em uma linguagem totalmente estranha ao seu mundo e para a qual não foi preparado em seus cursos de formação profissional. Recomendo, pois, o uso de WebQuests também em nossos cursos de formação de professores para o desenvolvimento de seu letramento digital. Esta WebQuest “Digital Natives: Reading, Writing and Learning in the 21st Century”, produzida por Lara Ervin (s.d.), (<http://questgarden.com/10/24/8/061115093809/index.htm>) pode ser bom desafio a ser colocado para professores de língua estrangeira em um curso de educação continuada.

### **Interdisciplinaridade**

Toda e qualquer WebQuest é por si interdisciplinar por envolver informações de vários campos do saber (geografia, história, arte, música, estudos sociais, ciências, saúde, matemática, entre outros) na solução da tarefa proposta por meio de ferramentas da tecnologia eletrônica. O uso de WebQuests representa, na minha opinião, uma oportunidade de desenvolver o ensino baseado em conteúdo (content-based teaching) para que o aluno aprenda aspectos textuais, léxicos, gramaticais e culturais da língua estrangeira de uma maneira autêntica, agregando mais valor social à aprendizagem. A língua estrangeira passa a ser um meio pelo qual o propósito de solução de um desafio é alcançado, ao invés de ser ensinada de maneira descontextualizada por atividades pouco significativas. Um bom exemplo de interdisciplinaridade é a WebQuest “Polar Ice Caps” (<http://edweb.sdsu.edu/courses/EDTEC596/Units/Pole/main.html>), produzida por Paul Abrahamson, Jason Askegreen, Ellen Bergan, Tim McMahon e Mark Hoskisson (1997). Ela tem um propósito claro de inter-relacionar as seguintes áreas do conhecimento: estudos sociais, matemática, educação física e inglês para a solução das tarefas propostas. São muitas as WebQuests que lidam com temas da literatura inglesa ou americana, relacionando-os a seus contextos históricos e sociais. Elas podem se configurar como tarefas interdisciplinares entre o ensino de leitura e o de literatura em cursos de graduação de Letras, por exemplo.

### **PALAVRAS FINAIS**

Como discutido neste artigo, WebQuests proporcionam oportunidades de aprendizagem socialmente mediadas pelas interações online com o objetivo de resolver uma situação-problema. Elas apresentam a tarefa e o processo de sua execução de uma maneira estruturada com indicações explícitas dos estágios a serem seguidos. As fontes de pesquisa fornecidas em links são facilmente acessadas, as diretrizes sobre o seu desenvolvimento são claramente delineadas e os critérios de avaliação servem como auto-regulação do trabalho com o qual a equipe trabalha em colaboração, assumindo co-responsabilidade no processo de resolver o desafio a ser cumprido.

Sugiro o uso desse tipo de tarefa digital, principalmente as que podem ser selecionadas a partir do site principal de WebQuests (DODGE, 2007), em todos os níveis de ensino, do infantil ao superior, para a co-construção de conhecimento de uma maneira interdisciplinar, sendo a língua estrangeira o meio pelo qual os alunos se comunicam. A aprendizagem da L2 ocorre sem que eles percebam que dela estão se apropriando, tanto no plano discursivo quanto no léxico-sistêmico. São ambientes reais (autênticos), ricos e relevantes para o desenvolvimento da competência comunicativa no idioma estrangeiro, principalmente a leitura e a produção textual.

Os benefícios pedagógicos são inúmeros e muitos podem ainda ser acrescentados aos que discuti neste texto. A integração dos recursos da Web 2.0, por exemplo, na criação de WebQuests, certamente, vai contribuir para que elas se tornem ainda mais especiais, factíveis, reais e motivadoras para os alunos da era digital. Poucas são ainda as WebQuests que já incorporaram tais recursos e são praticamente inexistentes as direcionadas ao desenvolvimento das habilidades orais. Esse tipo de webquest poderá ser facilmente construída com as ferramentas inovadoras da web 2.

Acredito que haja uma grande demanda para a produção de WebQuests mais direcionadas ao contexto brasileiro, pois as existentes, na página de Dodge, tratam mais especificamente de aspectos socioculturais e históricos dos Estados Unidos. Embora úteis para a ampliação do conhecimento anterior dos alunos e para o desenvolvimento da competência comunicativa no idioma estrangeiro por meio de vivências de experiências significativas online, minha posição é a de que devemos assumir a responsabilidade de criá-las, tendo em vista não só o nosso contexto sociocultural e histórico, mas também os parâmetros legais que guiam a educação bilíngüe em nosso país.

## Referências

- ABRAHAMSON, P.; ASKEGREEN, J.; BERGAN, E.; MCMAHON, T.; HOSKISSON, M. *Polar Ice Caps*, 1997. Disponível em <http://edweb.sdsu.edu/courses/EDTEC596/Units/Pole/main.html>. Acesso 07 Feb 2009
- ACCOLA, K. *Mysteries of Ancient Structures*, (s.d.). Disponível em <http://questgarden.com/46/43/4/070207231131/>. Acesso 04 Feb 2009.
- ADAMS, B.; FEUERBACH, D.; KNUTSON, C. (s.d.). *Can you help Freddy Genison?* Disponível em <http://www.uni.edu/schneidj/webquests/spring05/freddygenison/index.html>. Acesso 04 Feb 2009
- ARANTES, J. E. *O Livro Didático de Língua Estrangeira: Atividades de Compreensão e Habilidades no processamento de textos na Leitura*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/AIRR-7DHHTA>. Acesso 08 Feb 2009.
- AT&T Intellectual Property. *Searching for China*, 2008. Disponível em <http://www.kn.pacbell.com/wired/China/ChinaQuest.html>. Acesso 07 Feb 2009
- BLOOM, B. S. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay, 1956. Disponível em <http://www.coun.uvic.ca/learning/exams/blooms-taxonomy.html>. Acesso 04 Feb 2009
- BOHN, V. R. *WebQuest sobre PodCast*, 2008. Disponível em <http://www.vanessarodrigues.net/webquest/index.html>. Acesso 07 Feb 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental: bases legais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURLESON, C. O. *Students united for humanity*, 2003; 2005. Disponível em <http://www.lifestreamcenter.net/DrB/Lessons/studentsunited/index.htm>. Acesso 04 Feb 2009
- BURLESON, C. O. *Atlantis, reality or myth?* 2001, 2005. Disponível em <http://www.lifestreamcenter.net/DrB/Lessons/Atlantis/index.htm>. Acesso 07 Feb 2009.
- BURLESON, C. O. *Technology in the work force*. Disponível em <http://www.lifestreamcenter.net/DrB/Lessons/techwork/index.htm>, 2002; 2005. Acesso 05 Feb 2009
- BYERS, J. *Come Visit Saskatchewan!: Land of the Living Skies*, 2002. Disponível em <http://olc.spsd.sk.ca/DE/webquests/saskwq/index.html>. Acesso 23 Jan 2009
- CASWELL, T.; DELORENZO, J. 2001. *The Gilded Age*. Disponível em <http://oswego.org/staff/tcaswell/wq/gildedage/student.htm>. Acesso 05 Feb 2009.
- CLAY, J. *What will I be when I get big*, 1998. Disponível em [http://www.slc.k12.ut.us/webweavers/johnc/my\\_life.html](http://www.slc.k12.ut.us/webweavers/johnc/my_life.html). Acesso 05 Feb 2009
- COLETTA, R. *Let's go on a trip!* 2005. Disponível em <http://webquest.org/questgarden/lessons/03510-051004105403/>. Acesso 07 Feb 2009.
- CORDEIRO, B.; PENNA, F.; MOREIRA, J.; PUREZA, R. *Unforgettable summer*. Disponível em <http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/unforgettable.html>, 2008.
- DECKER, M. *Was It Murder? The Death of King Tutankhamun: The Boy King*. (s.d.). Disponível em <http://www.pekin.net/pekin108/wash/webquest/>. Acesso 06 Feb 2009.
- DIAS, R. *WebQuests: supervisão de produção*. Curso de Especialização em Ensino de Inglês. FALE, UFMG, 2008. Disponível em <http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/>. Acesso 4 Feb 2009
- DIAS, R. *Integração das TIC ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira e o aprender colaborativo online*. Moara. Belém: Universidade Federal do Pará. (2008, no prelo)
- DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. *Aprender a ler: metodologia para estudos autônomos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

- DIAS, R. Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE) no contexto da Educação Básica. *Moara*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2006. p. 237- 251.
- DIAS, R. Escrita (2004) DIAS, R. A produção textual como processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga 16*. Rio de Janeiro: Caetés, p. 201-218, 2004
- DIGGINS, J. *The rain forest project*, 1999. Disponível em <http://projects.edtech.sandi.net/ofarrell/rainforest/> Acesso 08 Fev 2009.
- DODGE, B. *Bernie Dodge's permanent record*, 2009. Disponível em <http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/index.htm>. Acesso 24 Jan 2009
- DODGE, B. *Process checklist*, 2002. Disponível em <http://webquest.sdsu.edu/processchecker.html>. Acesso 24 Jan 2009
- DODGE B. WebQuest taskonomy: A taxonomy of tasks, 2002b Disponível em <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>. Acesso 04 Fev 2009.
- DODGE, B. *Página principal de WebQuests*, 2007. Disponível em <http://webquest.org/index.php>. Acesso 30 Jan 2009.
- DODGE, B. *A WebQuest about WebQuests*, 2008. Disponível em <http://webquest.sdsu.edu/webquestwebquest.html>. Acesso 30 Jan 2009.
- ERVIN, L. *Digital Natives: Reading, Writing and Learning in the 21st Century*, (s.d) Disponível em <http://questgarden.com/10/24/8/061115093809/index.htm>. Acesso 07 Fev 2009
- FEHRENBACHER, T. *The Amistad Case: A Mock Trial*, 2000. Disponível em <http://projects.edtech.sandi.net/hover/amistad/> Acesso 30 Jan 2009.
- FIGUEIREDO, F.J.Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F.J.Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006. p. 11-45.
- FRIEDRICH, P; HOLMES, M. *Investigative reporter*, 2006. Disponível em: [http://www.ldcsb.on.ca/schools/cfe/rpt/RPT\\_Reporter/student.html](http://www.ldcsb.on.ca/schools/cfe/rpt/RPT_Reporter/student.html). Acesso 30 Jan 2009.
- GARDNER, H. (homepage). Disponível em <http://www.howardgardner.com/index.html>, 2009. Acesso 30 Jan 2009.
- GRABE, W.; STOLLER, F.L. *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education, 2002.
- GRABE, W.; KAPLAN, R.B. *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. London: Longman, 1996.
- GUIMARÃES, A.M.; DIAS, R. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, C.V. (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.23-42.
- HAFFT, R. *Chicago places of interest*, (s.d.). Disponível em <http://www.webquest.org/questgarden/lessons/31924-060726180112>. Acesso 30 Jan 2009.
- HYLAND, K. *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.
- LAMY, M.N.; HAMPEL, R. *Online communication in language learning and teaching*. Palgrave Macmillan, 2007.
- LANTOLF, J. *Introducing sociocultural theory*. Disponível em: <http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/catalogue/0-19-442160-0-a.pdf>. Acesso 20 Jan 2009.
- MARCH, T. *Bright ideas for education*. 2009. Disponível em: <http://www.tommarch.com/ozblog/>
- MAROTTA, A.; QUADROS, D.; CAMPOS, S.; BORGES, V. *Exchange Programs*, 2008. Disponível em [http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/exchange\\_intro.html](http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/exchange_intro.html). Acesso 07 Fev 2009.
- MARTINS, A. E.; COELHO, A.; DAWSON, C.; SILVA, E.; RIBEIRO, M. A. *Meet Belo Horizonte*, 2008. Disponível em [http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/meet\\_bh.htm](http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/meet_bh.htm). Acesso 07 Fev 2009.
- MATZAT, C. *Radio Days*, 2007. Disponível em <http://www.thematzats.com/radio/index.html>. Acesso 05 Fev 2009
- MOUREAU, W.; RABALIS, J. *Kia Ora and Kisses From New Zealand*, 1998. Disponível em <http://asterix.ednet.lsu.edu/~edtech/webquest/maori.html>. Acesso 05 Fev 2009.
- MILLS, D. *Welcome to Imagination Voyages!* 1999. Disponível em <http://www.iei.uiuc.edu/travelsim>. Acesso 05 Fev 2009

- NIGRO, K. *How will I plan a trip to Washington D.C.?* (s.d.). Disponível em <http://questgarden.com/44/53/4/061206054344/index.htm>. Acesso 05 Fev 2009.
- O'DONNELL, A. M.; HMELO, C.E.; ERKENS, G. (Eds). *Collaborative learning, reasoning, and technology*. London: LEA, 2006.
- PAIVA, V.M. O. Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração. Apresentado no X Simpósio Nacional de Letras e Linguística, 2004. Disponível em [www.vermanezes.com/comunidades](http://www.vermanezes.com/comunidades). Acesso 05 Fev 2009
- PAIXÃO, C., s.d. *Describing people within Harry Potter's world*. <http://www.webquest.org/questgarden/lessons/43028-061125132419>
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Collaborating online: learning together in community*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- PHILLIPS, J. *You're Gifted... A Web Quest of Self-Discovery* (s.d.). Disponível em <http://www.ldcsb.on.ca/schools/cfe/WebQuests/gifted/index-2.html>. Acesso 05 Fev 2009.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v.9; no.5. NCB University Press, Outubro, 2001. Disponível em <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm>. Acesso 08 Fev 2009.
- QUEIROGA, C; FERNANDES, D.; FADINI, K; NOGUEIRA, P. *Prom gramming a party*, 2008. Disponível em [http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/prom\\_introduction.html](http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/prom_introduction.html). Acesso 08 Fev 2009.
- RIOS, M. P. G. (2005). *A avaliação formativa como procedimento de qualificação docentes*. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum/>. Acesso 21 Jan 2009.
- ROBERSON, D. *Meet the immigrants*, 2004. Disponível em <http://www.lubbockisd.org/webquests/MeetImmigrants/index.htm>. Acesso 20 Jan 2009
- SAN DIEGO CITY SCHOOLS. Triton and Patterns Projects, 2009. Disponível em <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>. Acesso em 02 Fev 2009
- SCHROCK, K. WebQuest: The 1960's Museum, 2009. Disponível em <http://school.discoveryeducation.com/schrockguide/museum/webquest.html>. Acesso em 29 Jan 2009
- SHEETS, R. *A WebQuest designed for a high school Web Design Course, (s.d.)*. Disponível em <http://macserver.independence.k12.ia.us/~rsheets/rjsheets/index.htm>. Acesso em 08 Fev 2009.
- SOARES, M. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEADO, M.C.M. *Colaboração no processo de produção textual em uma atividade online: Um estudo de caso com o gênero resenha de filme*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WARKEN, D. *Finding the lighthouse diamond thief by using the scientific method*, 2001. Disponível em <http://projects.edtech.sandi.net/kroc/scimethod>. Acesso em 08 Fev 2009
- WOOD, R. *The mystery of Joe's father*, 2005. Disponível em <http://au.geocities.com/genetrix4u/web/quest.html>. Acesso em 29 Jan 2009.
- ZACHARIAS, V.L.C. (s.d.) Avaliação formativa e seu sentido de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/avaforma.htm>. Acesso em 29 Jan 2009.
- ZACHARIAS, V.L.C. (s.d.) Avaliação formativa e seu sentido de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/avaforma.htm>. Acesso em 29 Jan 2009.
- IN: MENEZES, V.L. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 359-394.