

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO**

Tanier Botelho dos Santos

**O USO DA WQ COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO ENSINO DE INGLÊS
COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Santa Cruz do Sul

2015

Tanier Botelho dos Santos

**O USO DA WQ COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO ENSINO DE INGLÊS
COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Linha de Pesquisa em Processos Cognitivos e Textualização, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Gabriel

Coorientador: Prof. Dr. Marcos Luiz Cumpri

Santa Cruz do Sul

2015

Tanier Botelho dos Santos

**O USO DA WQ COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO ENSINO DE INGLÊS
COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado; Área de Concentração em Leitura e Cognição; Linha de Pesquisa em Processos Cognitivos e Textualização, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Dr.^a Rosângela Gabriel

Professora Orientadora – UNISC

Dr. Marcos Luiz Cumpri

Professor Coorientador – UNISC

Dr.^a Camila Gonçalves dos Santos

Professora examinadora - UNIPAMPA

Dr.^a Ana Cristina Pelosi

Professora examinadora - UNISC

Santa Cruz do Sul

2015

Dedico esta dissertação aos meus exemplos de vida, Iloy e Elci, que sempre me estimularam a dar esse grande passo. Essas duas pessoas, com muita sabedoria, discernimento, bom senso e dedicação, estiveram ao meu lado me encorajando nas horas difíceis e me aplaudindo nos momentos de glória. Obrigada por serem meus pais, por cada oração, por terem me proporcionado educação e amor pelos estudos, profissionais corretos e competentes, fonte de inspiração, apoio e ensino diário. Vocês são as minhas fortalezas.

AGRADECIMENTOS

O agradecimento sempre traz um desconforto por três motivos: primeiro, porque é impossível contemplar a todos os que nos ajudaram em uma caminhada, depois, é bem possível esquecer-se de alguém e, por último, pelas palavras não expressarem tudo que queremos em relação ao agraciado.

Mesmo correndo esse risco, quero manifestar algumas palavras de carinho e reconhecimento pela importância de algumas pessoas neste ponto de chegada.

Agradeço, primeiramente, a DEUS, por ter me permitido chegar até aqui, e por toda a força concedida na concretização deste sonho. Além disso, agradeço a Ele por todas as pessoas que cruzaram meu caminho e que estão aqui citadas, todas muitíssimo especiais.

À minha irmã Taiane, pelo carinho, mesmo distante.

À Prof^a Dr^a Rosângela Gabriel, orientadora desta dissertação, primeiramente, por ter me aceitado como sua orientanda, sem, ao menos, me conhecer, e por ter acreditado em mim, por todo empenho, sabedoria, compreensão e, acima de tudo, exigência e paciência. Gostaria de elogiar a sua competência, participação em inúmeras discussões sempre construtivas, correções e sugestões que fizeram com que concluísse este trabalho.

Ao Prof. Dr. Marcos Luiz Cumpri, coorientador desta dissertação, por sua ajuda e interesse e sábias ideias.

Agradeço, em especial, à minha colega e amiga muito amada de mestrado Elisandra Leiria, pelas caronas e conversas durante o tempo em que estivemos juntas em Santa Cruz. Obrigada pela força e por não permitir que eu desistisse de tudo. Sinto que nós percorremos este caminho juntas, nos complementando e nos fortalecendo. Obrigada pela rica troca de conhecimento e cumplicidade.

À minha diretora e amiga Isa Cristina Barbosa Pereira, por ter possibilitado a minha ausência dois dias da semana, para que eu pudesse estar na UNISC. Obrigada pela compreensão e incentivo.

À minha amiga de infância Carmem Pereira sempre me apoiando, mesmo de longe.

À minha querida amiga Vera sempre me incentivando para que concluísse a dissertação.

E ao meu fiel amigo de quatro patas, Lucky, que foi meu companheiro de longas noites de leitura e escrita.

Quem tem um amigo, mesmo que um só, não importa onde se encontre, jamais sofrerá de solidão; poderá morrer de saudades, mas não estará só.

Amyr Klink

RESUMO

Nesta dissertação, propomos-nos a investigar o uso da WQ como ferramenta metodológica de aprendizagem no ensino de Língua Inglesa, em contexto de sala de aula. Nessa perspectiva, pensamos que tal proposta permite ao aluno adquirir conhecimentos por meio da pesquisa pela internet e também trocar experiências em grupos, por se tratar de uma metodologia acessível, mesmo para aqueles com poucos conhecimentos técnicos de desenvolvimento de aplicações para Web. Para alcançarmos os objetivos propostos, foram utilizados três instrumentos de pesquisa: questionário, entrevista e observação dos trabalhos dos alunos. O primeiro foi realizado com o intuito de traçar o perfil dos alunos; o segundo instrumento foi utilizado com a intenção de averiguar a opinião dos professores no ensino e aprendizagem do inglês; e, por fim, com o terceiro procurou-se verificar a aquisição do conhecimento de alunos por meio da cooperação e colaboração usando a metodologia WQ. Primeiramente, foi aplicado o questionário a 24 alunos matriculados regularmente do 3º ano do Ensino Médio, em uma escola de Santa Maria, RS; a seguir, foram realizadas as entrevistas com os professores. A partir das observações e interpretações dos resultados foi possível perceber que a WQ é uma atividade de aprendizagem voltada para o processo educacional com objetivo de trabalhar um tema, aprender sobre um determinado assunto, sendo adequada para a ampliação do conhecimento sobre o tema escolhido. Constatou-se que a WQ enriquece o ensino e aprendizagem do inglês, uma vez que os alunos se engajaram e se motivaram com a tarefa proposta. A WQ constitui-se em uma nova ferramenta para ensinar e aprender línguas usando a criatividade, com fundamento na aprendizagem cooperativa e colaborativa nos processos investigativos na construção do saber. Conclui-se que essa ferramenta metodológica interativa complementa as aulas de L2.

Palavras-chave: WQ. Ferramenta metodológica. Ensino e aprendizagem do inglês

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating the use of WQ as a methodological learning tool for English Language Teaching (ELT) in the classroom context. In this perspective, we hope that this proposal allows the student to acquire knowledge through research on the internet and also exchange experiences in groups, because it is an accessible methodology, even for those with little technical knowledge on Web application development. To achieve the objectives, three instruments were used research: a questionnaire, an interview and observation of students work. The first instrument was used in order to define the profile of students; the second one was used with the intention of ascertaining the views of teachers about the teaching and learning of English; and, finally, the third one sought to verify the acquisition of students knowledge through cooperation and collaboration using WQ methodology. As a first methodological step, the questionnaire was applied, to 24 third-year high school students of a state school in Santa Maria, RS. Then, the interviews with teachers were held. From the verifications and interpretations of the results, it was possible to realize that the WQ is a learning activity towards the educational process with the objective of running a theme in learning about a particular subject. It was found that the WQ enriches the teaching and learning of English, since it engages and motivates the students in the proposed task. The WQ is in a new tool for teaching and learning languages by the use of creativity, on the basis of cooperative and collaborative learning in investigative processes in the construction of knowledge. It is possible to conclude that this interactive methodological tool complements L2 classes.

Keywords: WQ. Methodological tool. Teaching and learning of English

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - O desafio de ensinar em sala de aula	32
Figura 02 - Ilustração do modelo ARCS de Keller	46
Figura 03 - Aspectos nucleares de reflexão sobre as WQs	33
Figura 04 - Cronograma da coleta de dados.....	55
Figura 05 -Curso de inglês extraclasse.....	59
Figura 06 - Frequência com que os alunos estudam inglês.....	60
Figura 07 - Chat nas redes sociais em inglês.....	60
Figura 08- Os alunos acreditam ser essencial para aprender inglês.....	60
Figura 09 - Introdução.....	67
Figura 10 - Tarefa.....	68
Figura 11 - Processo.....	69
Figura 12 - Avaliação.....	70
Figura 13 - Conclusão.....	70
Figura 14 - Créditos.....	71
Figura 15 -Protesto contra a Copa do Mundo	72

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL	Aquisição da segunda língua
GU	Gramática universal
L2	Segunda língua
TICs	Tecnologia de informação e da comunicação
ZPD	Zona de desenvolvimento proximal
LE	Língua Estrangeira
WQ	WQ

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2.REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 LINGUAGEM E COGNIÇÃO.....	16
2.2 Teorias sobre a Segunda Língua (ASL).....	20
2.2.1 Behaviorismo	20
2.2.2 O Paradigma Gerativista.....	23
2.2.3 Interacionismo.....	24
2.3 O ensino de Língua Inglesa em contexto de sala de aula.....	29
2.4 O papel do professor como mediador no ensino de LI no uso das TICs.....	34
2.5 As novas tecnologias no ensino-aprendizagem de L2	36
2.6 WQ.....	40
2.7 Aprendizagem Colaborativa/Cooperativa.....	47
3.PESQUISA INVESTIGATIVA.....	49
3.1 Objetivo geral	49
3.2 Objetivos Específicos	50
3.3 Hipóteses.....	50
3.4 Metodologia de produção dos dados	50
3.4.1 Os sujeitos da pesquisa	51
3.4.2 Tarefas e procedimento de testagem.....	52
3.5 Apresentação e análise dos dados.....	54
3.5.1 Perfil dos alunos.....	55
3.5.2 Entrevista com os professores.....	59
3.5.3 WQ.....	65
3.5.3.1 O uso da WQ no ensino de leitura em língua inglesa.....	71
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	75

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE I - PERFIL DOS ALUNOS.....	91
APÊNDICE II- ENTREVISTA COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	92
ANEXO I - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	93
ANEXO II – TRABALHO DOS ALUNOS.....	97

1 INTRODUÇÃO

Consideramos que é por meio do exercício da linguagem que damos forma às nossas experiências e as individualizamos. Desse modo, pensamos a linguagem como a prática de sujeitos situados histórica e culturalmente, que compreendem, verbalizam e atuam de acordo com o contexto em que vivem.

Sabemos que a linguagem está extremamente ligada ao nosso desenvolvimento cognitivo. É necessário um conhecimento das teorias de aprendizagem de L2 (segunda língua) e seu desenvolvimento na aquisição de L2 para compreendermos como a aprendizagem de uma segunda língua envolve não apenas a aquisição de novos rótulos para conceitos já conhecidos, mas também novos conceitos e novas formas de conceber e categorizar as experiências. Nesse sentido, a aquisição da L2 torna-se uma importante forma de experimentação do mundo e promove a independência do aluno, diversificando suas experiências linguísticas e culturais.

Escolhemos investigar a WQ (doravante WQ) como ferramenta a ser utilizada no ensino de inglês, pois a WQ desenvolve métodos eficientes para que os alunos utilizem a internet como ferramenta de maneira a assegurar a aprendizagem associada à pesquisa na web. Tanto professores como alunos podem tornar seu aprendizado mais interessante, pois permite ao estudante adquirir conhecimentos da língua alvo por meio da pesquisa e também pela troca de experiências em grupos numa aprendizagem colaborativa e cooperativa.

No mundo contemporâneo, é cada vez maior a importância de aprender inglês pelas pessoas que buscam uma oportunidade no concorrido mercado de trabalho.

Cabe, ainda, salientar o quanto ainda é um desafio motivar os alunos na sala de aula de língua inglesa, trabalhar de forma diferenciada, mais eficiente e atraente. Quando pensamos na Web, constatamos que se de um lado a internet propicia o acesso imediato a materiais publicados nos mais diversos países, por outro lado é um desafio auxiliar os alunos a tirarem proveito dessa conectividade. Por isso, neste trabalho, nos propusemos a investigar a WQ, por ser esta uma ferramenta de pesquisa orientada pela Internet que pode ser mediada pelo professor, o que contribuirá para uma aprendizagem mais atraente e eficiente.

Em nossa pesquisa, primeiramente, como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário, por meio do qual analisamos o perfil dos participantes, que foi respondido pelos alunos de uma escola de Santa Maria. Após, realizamos entrevistas com os professores da mesma escola para sabermos a sua opinião sobre o andamento das aulas de inglês, que tipos de atividades dinâmicas e motivadoras que visem à melhoria da disciplina na sala de aula de língua inglesa são propostas.

As TICs (tecnologias de informação e da comunicação), quando aliadas a objetivos educacionais, já começam a ser ferramentas mais procuradas pelos professores. Os objetos de aprendizagem são um exemplo real destes novos recursos que se estabelecem, e que têm o intuito de promover uma melhor organização das informações disponíveis na Internet, tornando-as aptas ao uso em sala de aula.

Segundo Dodge (1995), a WQ é uma metodologia estritamente didática, e tem o objetivo de orientar a pesquisa na Internet. O professor é visto como o mediador desta prática, ele mesmo pode se responsabilizar pela criação deste objeto de aprendizagem, e a ele também é incumbida a tarefa de acompanhar os alunos, levando-os a pesquisar na Internet, por meio de atividades em grupo, que têm o intuito de despertar nos educandos atitudes de cooperação.

Vemos, a partir da proposta da pesquisa, a possibilidade de uma interessante discussão acerca das questões pertinentes às novas tecnologias pedagógicas que podem inserir o aluno num contexto comunicativo que lhe permita vivenciar a L2 e ampliar o léxico na língua inglesa e não apenas decorar listas de palavras descontextualizadas.

Com o propósito de refletirmos como a WQ pode ser uma ferramenta metodológica que motive os alunos e contribua para a aquisição de L2 de uma maneira interativa, desenvolvemos a presente pesquisa. A motivação para realizar essa pesquisa surgiu durante a prática docente da pesquisadora, nas aulas de língua inglesa, em uma escola estadual, na qual nota-se que os alunos se destacavam nos trabalhos que utilizavam as TICs. Diante disso, delimitamos nosso foco, e nosso objetivo geral tornou-se investigar o uso da ferramenta WQ como estratégia de aprendizagem no Ensino de Língua Inglesa em sala de aula.

Este estudo está estruturado em cinco capítulos, sendo esta Introdução o primeiro. No segundo capítulo, trataremos do referencial teórico. Na seção intitulada

Linguagem e Cognição, abordamos a pesquisa bibliográfica, que tratará de aspectos ligados às teorias que dão suporte à aquisição da linguagem e cognição. Na segunda seção, refletimos sobre o que é linguagem e cognição, a partir de autores como Saussure, Vygotsky, Tomasello e Abaurre. Em seguida, direcionamo-nos para a aquisição da segunda língua, buscando discutir teorias que julgamos serem mais importantes, dentre elas, o Behaviorismo ou Comportamentalismo, Inatismo ou Gerativismo e o Interacionismo ou Sociointeracionismo. Na terceira seção, enfocamos o ensino da Língua Inglesa no espaço escolar. Na seção seguinte, abordaremos o papel do professor como mediador do ensino do inglês. A seguir, apresentaremos a WQ, explicando suas principais características. Finalizamos a seção com uma abordagem dos processos colaborativos e cooperativos na aprendizagem de inglês.

No capítulo seguinte, delimitamos a pesquisa investigativa e qualitativa. Especificamos o perfil dos participantes, assim como os objetivos, questões de pesquisa, os procedimentos e os instrumentos usados na investigação. No quarto capítulo, apresentamos os resultados obtidos a partir das respostas dadas aos questionários e uma análise do uso da estratégia utilizada, no caso, a WQ. É nessa seção, também, que consta uma reflexão sobre as questões que nortearam a pesquisa.

Nas considerações finais, retomamos, de forma sintetizada, os principais elementos abordados ao longo do trabalho de modo que se possa refletir se os objetivos foram ou não alcançados.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Observamos que se configura em torno da linguagem um estudo multidisciplinar que abrange variados campos do saber, entre os quais salientamos os aspectos cognitivos da aquisição da linguagem que enfatizam a importância da interação social para a aquisição da linguagem. Na seção que segue, apresentamos alguns conceitos importantes para entender a relação linguagem e cognição e suas implicações na aprendizagem de línguas adicionais.

2.1 Linguagem e Cognição

Vygotsky é tradicionalmente considerado um psicólogo do desenvolvimento. Criador de uma teoria sobre a consciência humana, destaca a importância da linguagem no processo de desenvolvimento.

Para Vygotsky (2008), o significado independe da língua, da pessoa, mas é altamente dependente do contexto, quer dizer que o significado depende das relações entre as pessoas. O autor atribuiu à linguagem verbal um papel central no desenvolvimento cognitivo, por ser socialmente compartilhada e introduzir a criança no curso de um desenvolvimento sócio histórico. Assim, a criança, fazendo uso da língua como instrumento, desenvolveria o que é chamado de "pensamento verbal" para fins de comunicação e interação social. A língua está inserida na cultura, sendo assim, o conhecimento prévio do leitor, seja cultural, individual ou linguístico.

Para Vygotsky, o meio social tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do ser humano. Esse meio, como contexto sociocultural, é fator determinante para o desenvolvimento de operações mentais superiores, tais como memória, atenção, pensamento conceitual, entre outros.

Conforme Vygotsky (2008), a relação entre pensamento e linguagem é construída durante o desenvolvimento (seja na história da espécie ou do indivíduo). A linguagem funciona como um instrumento, uma ferramenta do pensamento. A primeira função da linguagem é desenvolver a língua para comunicar. A linguagem nasce como forma de comunicação. A segunda função é o pensamento generalizante. Ao nomear alguma coisa, o falante a classifica. De um lado, há o processo de categorização e do outro lado, um processo de generalização. Ao criar

rótulos (palavras), cria-se uma categoria e generalizam-se determinadas características aos membros de uma categoria.

Vygotsky (1998) propõe que há uma interdependência entre o pensamento e a linguagem. Isto é, propõe que é a linguagem que reorganiza o pensamento e permite o desenvolvimento da imaginação, memória e planejamento.

Vygotsky (1998) reconhece a independência dos elementos, mas afirmava que o caminho era compreender como um se comporta em relação ao outro, como eles interagem em suas fases iniciais.

Na opinião de Oliveira (1993), é por meio das palavras que o ser humano pensa. A generalização e a abstração só se dão pela linguagem e, com base nelas, melhor compreendemos e organizamos o mundo à nossa volta. Um dos grandes saltos evolutivos do homem em relação aos outros animais se deu quando ele adquiriu a linguagem, ou seja, quando aprendeu a verbalizar e compartilhar seus pensamentos: “O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico” (Oliveira, 1993, p. 45).

Tomasello (2003) analisa a cognição humana sob o ponto de vista antropológico. Segundo o autor, a variação genética e a seleção natural não poderiam, em espaço tão curto de tempo, criar cada uma das habilidades cognitivas humanas, que permitiram aos homens inventar e conservar complexas formas de comunicação e representação simbólicas e complexas organizações e instituições sociais.

Segundo Tomasello (2003), esse tipo de mecanismo de transmissão cultural exclusivo da espécie humana torna-se possível quando, e somente quando, o indivíduo desenvolve uma nova forma de cognição social: “a capacidade de compreender os seus co-específicos como seres iguais a ele, com vidas mentais intencionais iguais às dele” (TOMASELLO, 2003, p. 7).

Por exemplo, o autor justifica que uma criança, a fim de aprender socialmente o manuseio de uma ferramenta, precisa entender a razão, a finalidade com que outra pessoa a utiliza. Segundo Tomasello (2003, p. 7), o infante “têm de chegar a entender o significado intencional do uso da ferramenta ou prática simbólica – ‘para’ que serve o que ‘nós’, os usuários dessa ferramenta ou desse símbolo, fazemos com ela ou ele”.

Ainda que a transmissão cultural seja comum a uma grande variedade de espécies animais (incluindo a espécie humana), as tradições culturais humanas se apoiam em processos sócio cognitivos e de aprendizagem cultural diferentes das tradições culturais não humanas.

Como consequência da evolução cultural humana, algumas habilidades cognitivas e sócio cognitivas já existentes na espécie humana teriam sido alteradas significativamente, produzindo uma cognição humana propriamente dita. Contudo, essa mesma evolução cultural somente teria se tornado possível devido à diferenciação dessas habilidades cognitivas e sócio cognitivas em relação à cognição primata (TOMASELLO, 2003).

Ainda para Tomasello, uma coisa é certa:

a linguagem não surgiu do nada. Não caiu na terra vindo do espaço sideral como um asteroide perdido, assim como, apesar das ideias de alguns estudiosos contemporâneos como Chomsky (1980), tampouco surgiu de alguma mutação genética bizarra sem nenhuma relação com outros aspectos da cognição e vida social humana (2003, p. 130).

Tomasello (2003) acredita que a linguagem, assim como outros elementos culturais, é uma instituição humana que foi se desenvolvendo historicamente a partir de relações e atividades sociocomunicativas preexistentes. Estas relações sociocomunicativas perpassam uma dinâmica que o autor nomeia como “... várias atividades comunicativas não linguísticas e de atenção conjunta de que participam crianças em idade pré-lógica e adultos” (TOMASELLO, 2003, p. 132).

Essas atividades de atenção conjunta, elemento que permeará todo o trabalho do autor, têm a característica de possibilitar que “as representações simbólicas que as crianças aprendem em suas interações sociais com outras pessoas são especiais porque são (a) intersubjetivas, no sentido de que os símbolos são socialmente “compartilhados” com outras pessoas e (b) perspectivas, no sentido de que cada símbolo apreende uma maneira particular de ver algum fenômeno (a categorização sendo um caso especial desse processo)” (TOMASELLO, 2003, p. 133). Portanto, Tomasello defende que os símbolos linguísticos têm uma capacidade singular e infinita de maneiras de interpretar intersubjetivamente o mundo no qual nós estamos imersos e que esta infinidade transforma a natureza das representações, principalmente nas crianças, em quem o processo se inicia e amadurece.

Conforme Abaurre (2010, p. 14), “linguagem é, portanto o lugar natural para se iniciarem os estudos sobre qualquer aspecto das línguas naturais, ainda que o recorte que se venha a fazer incida apenas sobre algum aspecto estrutural desses sistemas linguísticos”. A autora vê a linguagem como uma atividade, como um trabalho de sujeitos situados histórica, social e culturalmente, que através do trabalho, organizam, interpretam e dão forma a suas experiências e à realidade em que vivem.

Segundo Abaurre (Op. cit.), é no âmbito das atividades de linguagem, que são próprias de sujeitos social e historicamente situados, que se constituem e evoluem de forma constante os sistemas linguísticos estruturados, ou seja, as línguas naturais.

A cultura e os modos de pensamento, por sua vez, sofrem forte influência da linguagem e nela também se refletem, sendo assim, não é possível reduzir os estudos da linguagem apenas a questões culturais, cognitivas ou linguísticas. De acordo com Abaurre,

há uma forte relação entre pensamento e linguagem, e sem dúvida alguma essas atividades como a linguagem condicionam a nossa maneira de pensar, portanto têm reflexo no âmbito cognitivo e também na nossa percepção da cultura, do mundo e da realidade em que vivemos (2010, p. 15).

É importante pensar no papel da linguagem na constituição da subjetividade, pois é por meio do exercício da linguagem que damos forma às nossas experiências e as individualizamos, é pela linguagem que se definem as identidades. Para Abaurre (2010), é nesse lugar que o sujeito se vê como diferente de um outro, que com ele participa constantemente de situações de interlocução, ou seja, que a linguagem, num certo sentido, é uma evidência da existência desses sujeitos historicamente situados que, por sua vez, se constituem, em parte, graças ao exercício constante da linguagem.

Levantando a possibilidade de haver vínculos entre língua, pensamento e cultura, a autora diz que a cultura e os pensamentos sofrem forte influência da linguagem e nela se refletem no âmbito cognitivo do mundo e da realidade em que vivemos.

1 Vygotsky(2008) afirma que linguagem (língua) são fenômenos de desenvolvimento independentes nos primeiros meses de vida e manifestam-se com autonomia. É importante perceber

Depreende-se das reflexões feitas até o momento que no processo de aquisição de linguagem temos conceitos socialmente generalizados. A comunicação só acontece porque temos um código comum, mesmo que tenhamos idioletos (um dialeto próprio de cada pessoa). Nessa perspectiva, revisaremos a seguir diferentes enfoques sobre como se dá o processo de aquisição da linguagem, em especial, a aquisição de segunda língua.

2.2 Teorias sobre a aquisição de segunda língua (ASL)

Segundo Mitchell e Myles,

a necessidade de se entender melhor o processo de aquisição de segunda língua deve-se a duas razões básicas: [a] o aumento de conhecimento nessa área é interessante por si, além de permitir que se compreendam melhor questões ligadas à natureza da linguagem, da aprendizagem humana e mesmo em relação à comunicação; [b] tal conhecimento será útil, pois se pudermos explicar melhor o processo de aprendizagem, melhor poderemos dar conta do porquê de sucessos e insucessos observados em aprendizes de segunda língua (L2) (1998, p. 2).

Teorias de Aprendizagem de Segunda Língua são extremamente influentes e fornecem os subsídios teóricos necessários à compreensão de algumas abordagens adotadas no ensino de línguas. Por isso, buscamos discutir aquelas que julgamos serem mais importantes, dentre elas: Behaviorismo ou Comportamentalismo, Inatismo ou Gerativismo, e Interacionismo ou Sociointeracionismo, as quais estão apresentadas a seguir.

2.2.1 Behaviorismo

O Behaviorismo, também conhecido na literatura como Comportamentalismo, é uma abordagem psicológica de estudo do comportamento animal – humano e não humano – surgida nos meios acadêmicos dos Estados Unidos no começo do século XX, que dominou a maior parte da psicologia norte-americana entre os anos de 1920

que a linguagem surge e continua em desenvolvimento, com uso da fala, para manter-se uma comunicação com grupo social que se faz parte. E assim o aprimoramento da linguagem ocorre gradativamente desde a infância, perdurando por toda a existência do indivíduo numa aquisição constante de conhecimento onde a necessidade impulsiona a busca de soluções para novos problemas que surge no cotidiano.

e 1960. Mas o que é o comportamento, foco primordial dos estudos behavioristas? Para esse grupo de teóricos, o comportamento é a resposta dada por um determinado organismo a algum fator externo que o estimule, sendo que tal resposta pode sempre ser observada, descrita e quantificada. É possível, também, observar e quantificar com rigor os fatores externos (estímulos ambientais) que dão origem a esse comportamento, ou seja, os estímulos, bem como os fatos que o sucedem ou que resultam desse comportamento, de acordo com Finger (2013).

Partindo da crença de que todos os tipos de aprendizagem são hábitos que resultam da formação de associações entre estímulos e respostas – e reforços –, gerados na interação dos organismos com o meio nos quais estão inseridos, os behavioristas se atêm somente aos comportamentos observáveis externamente. Segundo essa concepção, tais associações, por si só, podem oferecer as explicações científicas necessárias e suficientes para todo e qualquer comportamento, tornando, portanto, desnecessária qualquer menção a possíveis pré-disposições inatas do ser humano. O cérebro, sede dos processos cognitivos, é concebido como uma espécie de ‘caixa preta’, cuja natureza interior não pode ser analisada ou sequer levada em consideração pela teoria psicológica.

Os Behavioristas dão suporte à teoria que explica a aquisição de L2 (ou de sua língua materna) por meio da “imitação, prática, reforço e formação do hábito”, como definem Lightbown e Spada:

Sob essa perspectiva, a aquisição se dá por meio de informações que o aprendiz recebe do ambiente no qual está inserido e, posteriormente, produz associações com elementos presentes no seu cotidiano, como palavras, objeto (1999, p.35).

A aquisição da linguagem se dá, segundo os behavioristas, mediante a experiência que a criança desenvolve com a língua utilizada pelas pessoas que com ela convivem e é determinada, em última instância, tanto pela qualidade e quantidade da linguagem que a criança ouve, como pela consistência do reforço oferecido a ela pelas outras pessoas em seu meio, fatores esses que determinam o grau de sucesso que ela pode vir a atingir no seu desenvolvimento.

A criança, ao nascer, é considerada tábula rasa, ou seja, não tem qualquer tipo de conhecimento prévio e somente aprende uma língua particular se alguém ensiná-la. Assim, o ambiente é o único responsável pelo provimento do

conhecimento que ela, porventura, virá a adquirir por meio das leis de condicionamento. A partir da imitação de sons e padrões, da prática assistida com reforços negativos e positivos e da formação de hábitos, ela constituirá a sua língua. Por essa razão, segundo a abordagem behaviorista, não é possível prever-se qual a primeira palavra que uma criança irá produzir, uma vez que ela é submetida a vários estímulos do meio e, apenas em um determinado momento, sua primeira resposta a esse meio surgirá.

Os teóricos afirmam que tanto os aprendizes de uma língua materna quanto de uma segunda língua recebem input linguístico dos falantes no seu ambiente, além de reforço positivo para suas repetições corretas e imitações. Quando as respostas dos aprendizes são reforçadas positivamente, eles supostamente adquirem a língua de modo relativamente fácil (FINGER, 2007, p. 21).

Os teóricos behavioristas rejeitam veementemente a existência de qualquer tipo de conhecimento inato, pois, segundo eles, o conhecimento – resultado do processo de aprendizagem – é produto da interação do organismo com o seu meio a partir do condicionamento estímulo-resposta-reforço. Em termos gerais, a aprendizagem estímulo-resposta-reforço ocorre da seguinte forma: um evento no ambiente (estímulo incondicionado) causa uma resposta incondicionada em um organismo que tenha capacidade de aprendizagem; tal resposta é, então, seguida de outro evento que apele ao organismo, ou seja, a resposta do organismo é positivamente reforçada; caso a sequência estímulo-resposta-reforço positivo ocorra um número suficiente de vezes, o organismo aprenderá de que forma associar sua resposta ao estímulo por meio do reforço. Isso irá, conseqüentemente, fazer com que o organismo sempre dê a mesma resposta quando confrontado com o mesmo estímulo e, dessa forma, a resposta tornar-se-á uma resposta condicionada.

Ressalta-se que o estudo da aquisição de linguagem torna-se particularmente interessante para a teoria behaviorista devido ao fato de que os experimentos conduzidos sob essa perspectiva podem atestar a validade das leis do condicionamento. O comportamento do ouvinte pode explicar o comportamento do falante, dado que o falante, normalmente, pressupõe que o ouvinte reforçará seu comportamento de alguma maneira. Em seu comportamento, o ouvinte pressupõe um falante cujo comportamento tem certa relação com as condições ambientais.

A teoria de aquisição de linguagem behaviorista tem como fundamento principal que todo o conhecimento advém do meio, ou seja, o ser humano nada tem de inato, tudo é aprendido. Dessa forma, o aprendiz é um ser passivo diante do meio. A questão de passividade pode ser melhor entendida na dependência do organismo aos estímulos externos. Em outras palavras, os interlocutores da criança são os responsáveis pelo processo de aprendizagem, pelo que a criança vai ou não dizer.

2.2.2 O Paradigma gerativista

A abordagem gerativista, identificada por alguns pesquisadores como inatista, pressupõe a existência de um mecanismo inato responsável pela aquisição da linguagem denominado de Gramática Universal (GU). A Teoria Gerativa de Chomsky (1966), responsável por essa concepção, caracteriza-se pela busca de elucidação da natureza das línguas naturais, mais especificamente, do que consiste o conhecimento de que o ser humano dispõe quando utiliza qualquer língua natural. Nessa perspectiva, há uma preocupação permanente em tratar a linguagem de forma precisa e explícita.

No pensamento cartesiano, os indivíduos são vistos como seres diferentes de quaisquer outras espécies físicas do universo, visto que eles têm configurações neurológicas que não são compiladas para serem exercidas de uma forma pré-determinada, sendo, portanto, únicos. Nesse sentido, as teorias podem prever um tipo de comportamento, mas não podem garantir que tal comportamento vá ocorrer de uma determinada forma em toda a espécie humana. O uso criativo da linguagem é um aspecto fundamental da essência humana, e essa criatividade faz com que o ser humano seja capaz de compreender e produzir uma sentença jamais ouvida anteriormente. “Essa capacidade tomaria por base não somente os sistemas fonético/fonológico e lexical da língua em questão, mas, também, princípios da Gramática Universal” (QUADROS, 2007, p. 25). Assim, a linguagem, nessa concepção, não pode ser confundida com um tipo de habilidade. É justamente o uso criativo da linguagem que evidencia que não é uma questão de habilidade que entra em jogo quando uma pessoa utiliza a linguagem.

“Nesse sentido, pode-se dizer que o uso criativo da linguagem não se limita ao estabelecimento de analogias, mas reflete a capacidade do ser humano de fazer

uso da linguagem no seu dia a dia, observando propriedades específicas, livre de estímulos, com coerência e de forma apropriada a cada contexto, além da sua capacidade de evocar os pensamentos adequados no seu interlocutor (CHOMSKY, 1988, p. 138).” A linguagem é, na perspectiva da teoria gerativa, um conjunto de representações mentais.

A aquisição da linguagem é um processo que apresenta padrões universais que são acessados a partir do ambiente. Crianças, em diferentes partes do mundo, com experiências de vida completamente diferenciadas, passam pelos mesmos estágios de aquisição, o que sugere que a língua adquirida não seja aprendida, mas sim determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a língua a que a criança é exposta no ambiente. “A complexidade da linguagem resulta da ação desses princípios e não pode ser explicada com base no conceito “vago” de analogia” (CHOMSKY, 1988, p. 24).

A linguagem é, na perspectiva da teoria gerativa, um conjunto de representações mentais. Chomsky considera a língua um conceito político, e a linguagem algo demasiadamente amplo. Diante disso, Chomsky (1986) estabelece duas perspectivas ao definir linguagem (definição metodológica):

- ✓ Língua-E (E-language) – conceito técnico de linguagem como instância da linguagem externa, ou seja, a língua em uso no sentido de construto independente das propriedades da mente/cérebro, com caráter essencialmente epifenomenal, ou seja, porque envolvem vários fenômenos (de ordem social, política, emocional etc.).
- ✓ Língua-I (I-language) – objeto da teoria linguística que se caracteriza sob três pontos de vista: a) interna, no sentido de estado mental independente de outros elementos; b) individual, enquanto capacidade própria do indivíduo (natureza humana); c) intencional, de caráter funcional, no sentido de ser uma função que mapeia os princípios do estado inicial para o estado estável, identificada também como competência.

2.2.3 Interacionismo

Piaget e Vygotsky são considerados interacionistas. No entanto, Piaget enfatiza a interação com o mundo, e Vygotsky, a interação com o outro social, ou seja, a interação com o mundo pela mediação do adulto.

Conforme Miccoli,

para Vygotsky o meio social tem papel fundamental no desempenho cognitivo do ser humano. Esse meio, como contexto sociocultural, é fator determinante para o desenvolvimento de operações mentais superiores, tais como: memória lógica, atenção, pensamento conceitual, percepção, resolução de problemas, inibição voluntária ou habilidades para a desinibição (2010, p. 34).

A teoria de Vygotsky, conhecida como teoria sociocultural, apoia-se em três pilares, os processo mentais superiores, a interação social e a mediação que comentaremos a seguir.

Os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo, atenção consciente, memória voluntária etc) têm origem em processos sociais; O papel dos instrumentos e signos como mediadores desses processos. Estudar o processo em mudança, em vez de se conformar com a investigação de condutas fossilizadas. Análise do processo e não do produto. Para Vygotsky, a mente humana é produto da matéria, resultado do processo histórico e social. Ela não se desenvolve apenas naturalmente nem se encontra isolada da história. O crescimento intelectual, nesse sentido, acontece de fora para dentro, quer dizer, a mente humana é consequência do processo de socialização em um determinado contexto histórico (levando em conta toda a sua herança).

Conforme o segundo pilar, a mediação, segundo Vygotsky, é o processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por um determinado elemento. Por exemplo, a ação de um pintor sobre sua obra é mediada pelo pincel. Neste exemplo, o elemento mediador (pincel) possibilita a transformação do objeto (quadro). Esta etapa intermediária “pincel---quadro” é denominada mediação. Então, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação - a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Em segundo lugar, é por meio de interações sustentadas por andaimes, pelo amparo suporte de outros que os seres humanos se tornam independentes, no domínio conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Nela, os aprendizes, ainda dependentes, realizam atividades com a ajuda de alguém. O conceito de interação sustentada por andaimes é importante na teoria sociocultural, por oferecer evidências da origem do conhecimento nas interações socialmente construídas para ser, posteriormente, internalizado pelo indivíduo.

As interações com o outro social são, além de necessárias, fundamentais, pois delas emergem signos e sistemas de símbolos que são portadores de mensagens da própria cultura, os quais, do ponto de vista genético, têm primeiro uma função de comunicação e depois uma função individual, à medida que são utilizados como instrumentos de organização e controle da conduta do indivíduo.

A “zona de desenvolvimento proximal” é, assim, uma medida da aprendizagem potencial da criança e implica a colaboração entre os participantes em interação social, cada um exercendo uma contribuição no processo de aprendizagem. Constitui, ainda, um processo dinâmico por meio do qual a contribuição do adulto é alterada em função do progresso na competência e no entendimento da criança (VYGOTSKY, 1984).

As implicações que o conceito de zona de desenvolvimento proximal traz para a prática docente são inúmeras, uma vez que explorar essa “região” leva o professor a enfrentar novos desafios, que exigem dele maior atenção para com o processo educativo.

No método genético-experimental, a aprendizagem é o processo no qual o indivíduo se apropria de informações e conhecimentos que são apresentados a ele por meio da sua interação com o meio. Ela se dá a partir do momento em que signos e sistemas simbólicos são internalizados pelo sujeito, contribuindo para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

De acordo com Vygotsky (1984), é por meio da linguagem que os seres humanos modelam comportamentos, estabelecem relações e desenvolvem consciência, em consequência das interações com outros indivíduos, no meio no qual vivem. Por outro lado, além da linguagem, a interação com o meio ocorre a partir do trabalho, mediado pelos instrumentos que se encontram entre os indivíduos e o objeto da atividade por eles realizada.

Segundo Miccoli (2010), toda atividade humana é direcionada a uma meta e depende do contexto sociocultural. Conhecida como teoria da atividade, é por meio dela que Vygotsky busca dar sentido à existência humana. Essa teoria tem três componentes relacionados (1) ao contexto; (2) à intenção e às circunstâncias em que a atividade acontece; ou seja, ao seu propósito e motivo; e, finalmente, (3) à meta e/ou ao objeto com o qual uma atividade está direcionada. Esses componentes determinam que qualquer atividade requer um motivo. Da mesma forma, uma atividade sem uma meta perde o sentido. Portanto, o motivo e a meta estabelecem o

objetivo e o esforço que um indivíduo investirá para a realização de qualquer atividade, os quais dependem de circunstâncias e condições específicas, físicas ou mentais.

Ao aplicar essa teoria na sala de aula, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é concebido como atividade, envolvendo professor e estudantes no uso da linguagem como signo e de instrumentos, o que lhes permitirá transformações pessoais motivadas por necessidades ou desejo de aprender a se comunicar por meio de uma língua estrangeira.

Para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem na relação social mediada. Em outras palavras, as influências sociais são fundamentais para o aluno. Segundo ele, é por meio do convívio com o outro que o sujeito está em constante aprendizagem.

Isso porque cada participante do grupo é responsável tanto pela sua aprendizagem quanto pela aprendizagem dos demais. Por isso, cabe apontar que a aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e consciente, além da interação, tanto dos alunos como dos professores.

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é um somatório entre fatores inatos e adquiridos, mas, sim, uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que, para Vygotsky, o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas, sim, como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Vygotsky (1982) não nega que exista diferença entre os indivíduos, que uns estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, em razão do fator físico ou genético. Contudo, não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem. Ele rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano, como, por exemplo, expressam as definições de comportamento por faixa etária, por entender que o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica. Para Vygotsky (1982), o sujeito é ativo, ele

age sobre o meio. Para ele, não há a "natureza humana", a "essência humana". Somos primeiro sociais e depois nos individualizamos.

Para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem na relação social mediada. Em outras palavras, as influências sociais são fundamentais para o aluno. Segundo ele, é por meio do convívio com o outro, que o sujeito está em constante aprendizagem. Isso porque cada participante do grupo é responsável tanto pela sua aprendizagem como pela aprendizagem dos demais. Por isso, cabe apontar que a aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa, consciente, e a interação, tanto dos alunos como dos professores.

Assim, se a aprendizagem é fruto da interação, o uso de tecnologias nos dias de hoje é uma ferramenta de grande valia para a escola, que tem a característica de instigar a autonomia do aprendiz, pois o ambiente gera uma participação ativa. Segundo Garcia (2001), o mundo da educação não pode ignorar a realidade tecnológica nem como objeto de estudo e, muito menos, como instrumento para a formação de cidadãos que já se organizam na sociedade por meio de ambientes virtuais. Trata-se, aqui, de uma situação educacional na qual se espera que ocorram formas particulares de interação entre alunos e professores, capazes de desencadear mecanismos de aprendizagem que gerem a ocorrência de interações favoráveis à aprendizagem. Mesmo cientes de que possam ocorrer outras interações, o foco é a cognição crítica e a sociabilidade. Por cognição crítica, entende-se o ato de conhecer com consciência e voluntariedade.

Neste processo, o conhecimento é visto como um construto social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que auxiliem a interação, a colaboração e a evolução do aprendiz. Portanto, os ambientes de aprendizagem colaborativos devem ser ricos em possibilidades e em propiciar o crescimento do grupo.

Neste trabalho de pesquisa, focaremos nossa atenção no uso da WQ, já que Garcia (2010) enfoca que a aprendizagem colaborativa sócio-histórica pode ser definida como um conjunto de métodos e técnicas de aprendizagem para ser utilizado em grupos estruturados com a finalidade de elaborar novas sínteses qualitativas frente aos problemas apresentados. De acordo com Vygotsky (2007), Vasconcelos e Alonso (2008),

O aluno é elemento ativo na construção de seu conhecimento, através do contato com o conteúdo e da interação feita no grupo; o conteúdo favorece a reflexão do aluno, e o professor é o responsável pela orientação da construção de significados e sentidos em determinada direção (2008, p. 5-6).

As teorias sintetizadas anteriormente embasam, mesmo que não exaustivamente, o ensino de línguas. Na seção seguinte, direcionaremos nossa atenção ao ensino de língua inglesa em contexto de sala de aula.

2.3 O ensino de língua Inglesa em contexto de sala de aula

Os objetivos da pesquisa em aquisição de segunda língua se concentram na descrição e explicação deste processo, visando à identificação dos fatores internos e externos que contribuem para o modo como os aprendizes a adquirem, conforme Nunan (2001).

Quando uma pessoa aprende, ela vivencia uma experiência na qual se coloca numa condição de conhecedor de algo que pode ocorrer a partir da influência de outras pessoas. Brown (1994), no tratamento dos significados dos termos 'aprendizagem' e 'ensino', apresenta a aprendizagem como um processo ou prática que possibilita ao indivíduo adquirir ou apropriar-se de um conhecimento por meio do seu estudo, de experiências, ou instrução, o que resulta numa mudança de comportamento. Já o ensino, para este mesmo autor, compreende a ação na qual alguém assume o lugar daquele que demonstra algo e ministra conhecimentos para outras pessoas.

No contexto da sala de aula, sabe-se que, em primeiro lugar, um dos praticantes da ação de demonstrar e ministrar conhecimentos é representado pelo professor, que é compreendido como o indivíduo a quem compete "guiar, facilitar, capacitar outra pessoa (o aprendiz), ao mesmo tempo em que cria e estabelece condições para que a aprendizagem aconteça", Brown (1994,p.7).

Para Almeida Filho (2013), aprender línguas deveria significar ser capaz de desenvolver a competência comunicativa, que não se restringe ao conhecimento das estruturas linguísticas, mas também inclui o conhecimento sociolinguístico, discursivo e estratégico. Esse autor ressalta que o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse e/ou necessidades 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.

Segundo Paulo Freire (1998), citado pelas autoras Ribas e Fonseca (2003), as práticas educativas se produzem dentro de contextos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos. Sua teoria serve de suporte aos professores de língua estrangeira, visto que valoriza e prestigia tanto o aprendizado de línguas estrangeiras como a inter-relação entre ela e a materna, na medida em que esse procedimento facilita e estimula o progresso do aprendiz.

O ensino de Língua estrangeira contribui para o enriquecimento do processo educativo de forma ampla, uma vez que conduz a uma percepção da natureza da linguagem, aumentando a compreensão do funcionamento da Língua materna, conforme Ribas e Fonseca (2003). Nos PCNs, encontramos a seguinte afirmação:

[...] ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão das culturas estrangeiras. O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que as outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras como da materna (1998, p. 37).

Genc e Bada (2005), citados por Cândido (2009), creem que o ensino da cultura motiva o estudante de língua no processo de aprendizagem, pois ajuda o aprendiz a observar similaridades e diferenças entre vários grupos culturais e diminui as chances de haver julgamentos de valor prematuros e impróprios sobre sua cultura em detrimento da outra (ou ao contrário).

Lima (2009, p. 180) coloca que o “papel da cultura no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira vem sendo discutido nos meios linguísticos.” Ele argumenta que é extremamente difícil definir o termo cultura em um mundo que vai se tornando cada vez mais internacional, a definição de cultura torna-se ainda mais complicada.

Hall (1961) entende cultura como uma forma de autoconhecimento. Segundo ele, para que o indivíduo possa conhecer a si mesmo é necessário que conheça outras culturas e que as leve a sério. Damen (1987) aborda o termo cultura, em seu sentido amplo, como sendo uma forma de vida ou um contexto dentro do qual nós existimos, sentimos e nos relacionamos uns com os outros.

Segundo Lima (2009, p. 182), “há autores que atuam no campo do estudo da linguagem, os que acreditam que língua e cultura estão intrinsecamente ligados, levando em consideração o fato de que, do ponto de vista cultural, o sujeito é constituído pela linguagem”. O autor coloca que ensinar uma língua estrangeira não se resume em traduzir palavras e aplicar regras de uma língua para outra, esse tipo de ensino/aprendizagem de língua leva o aluno a se tornar o que o próprio Bennett (1997) chama de *fluent fool*.

Fluent fool é uma pessoa que fala determinada língua estrangeira bem, mas desconhece os componentes sociais, filosóficos dessa língua. Esse tipo de aprendiz está sujeito a passar por situações sociais constrangedoras, bem como constranger outras pessoas. Para evitar que alguém se torne um *fluent fool*, é necessário que se compreenda as dimensões culturais de determinada língua e que se tenha consciência de que, além de um instrumento de comunicação, a língua é um sistema de representação do nosso pensamento e da nossa maneira de ver o mundo.

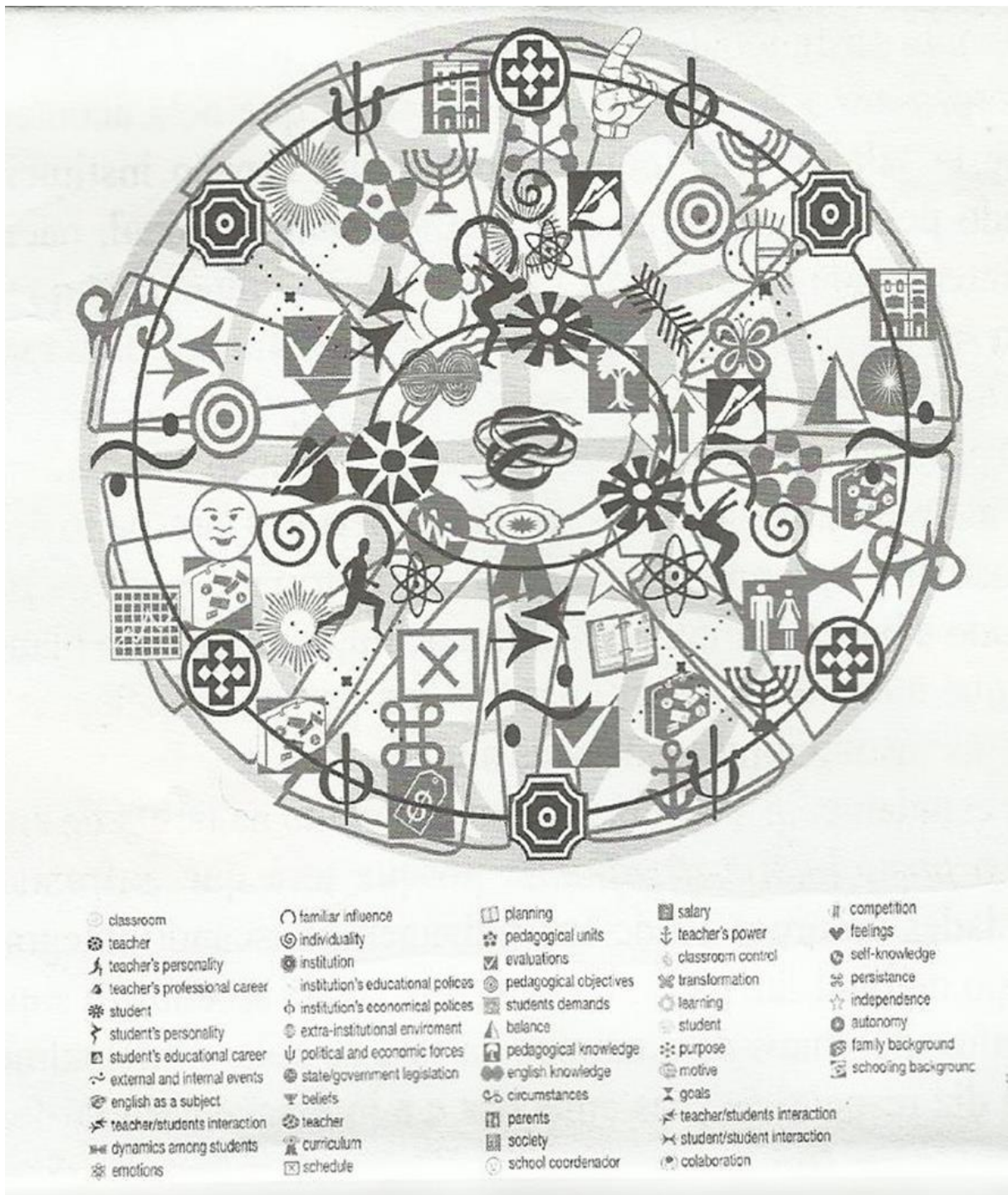
Almeida Filho (2002) enfatiza que a cultura deve ocupar o mesmo lugar da língua, quando essa se apresenta como ação social propositada, pois podemos dizer que a língua é um dos meios pelos quais a cultura é expressa. Por isso, o ensino não pode se dar separadamente.

De acordo com Revuz (2002), a aprendizagem de línguas envolve uma afirmação do eu, um trabalho do corpo e uma dimensão cognitiva, em que a língua estrangeira exige, de certo modo, uma nova construção do eu, uma revisão de tudo aquilo que está no aluno pela língua materna, ou seja, ela vem perturbar, questionar, modificar as palavras da L1.

Miccoli (2010) diz que o processo de ensino de uma língua estrangeira, em contexto de sala de aula, busca profundo conhecimento de seus participantes, em vista das questões que percorrem a sala de aula. A sala de aula constitui-se como espaço desafiador para professores e estudantes, ou seja, o professor, com sua personalidade, formação, profissionalismo, experiências anteriores a respeito do que seja ensinar e aprender, precisa buscar a melhor maneira de realizar a tarefa de ensinar, e o aluno, que espera ser bem sucedido em aprender, terá de procurar participar do grupo do qual faz parte, interagir com o professor e colegas.

Conforme Miccoli (2010, p. 218), “visualizando a Figura 1 abaixo, podemos perceber todos os componentes que envolvem o processo de ensino de língua direta ou indiretamente no contexto de sala de aula.”

Figura 01 - O desafio de ensinar em sala de aula



Fonte: Miccoli (2010, p. 178).

Ao analisarmos a Figura 1, podemos observar o emaranhado de relações que se manifestam em uma sala de aula, do qual a maioria dos professores e alunos não tem consciência do envolvimento. Podemos perceber que o contexto de uma situação em sala de aula deve ser conhecido, e a complexidade de relações que

ocorrem nesse lugar exige o reconhecimento da disputa que o processo de ensino apresenta para professores e alunos, cuja tarefa não é nada simples, como poderia parecer, considerando os problemas do contexto da sala de aula.

O sucesso tanto do professor como do aluno depende da habilidade de se encarar, da melhor maneira possível, as condições e situações que vivenciam. Como podemos analisar na figura 1, na sala de aula, as experiências se entrelaçam.

De acordo com Miccoli (2010), é preciso encarar o desafio de que é possível aprender inglês em salas de aula, acreditando que o ensino pode render bons resultados. Desta forma, é importante ressaltar que os pais dos alunos e os professores de outras matérias compreendam que ensinar língua inglesa não é perda de tempo.

De acordo com Almeida Filho (2013), são fundamentais novas compreensões vivenciadas na abordagem de aprender dos alunos e na abordagem de ensinar dos professores, ou seja, a abordagem de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso real da L2; em qualquer situação será necessário conhecer as atitudes, as motivações, capacidade de cada aluno e de cada professor.

Estamos pressupondo que os aprendizes, ao serem motivados ao desenvolverem tarefas, projetos pelos quais possam ter interesse, aprendem mais espontaneamente, o que acarreta uma maior participação nas atividades e uma interação de boa qualidade. A motivação é necessária em todos os âmbitos da educação.

O uso de ferramentas interativas, que são aquelas utilizadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os alunos para ensinar inglês, se mostra eficaz e não pode ser deixado de lado no contexto educacional, já que atualmente o uso das tecnologias pedagógicas entre os jovens, como forma de lazer, é grande.

O ensino-aprendizagem de uma L2 em contexto escolar pode se valer de diferentes estratégias. Uma das novidades das últimas décadas é a facilidade de acesso a textos autênticos por meio de tecnologias pedagógicas baseadas em computadores e no uso da Internet.

A língua que falamos é, acima de tudo, o instrumento pelo qual transmitimos a nossos pares as ideias que temos a respeito do mundo que nos rodeia. Portanto, ela é, antes de tudo, comunicação. Cabe salientar que a comunicação efetiva depende

da cultura, os professores devem sempre se preocupar em transmiti-la de maneira que seu conhecimento auxilie os alunos a entender como operam as redes de relacionamento de determinada comunidade, a fim de que a comunicação entre nativo e estrangeiro aconteça de maneira eficaz e satisfatória.

Segundo Laraia (2006, p. 52), a comunicação é “um processo cultural”. Para ele: Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral (LARAIA, 2006, p. 52)

Assim, cultura, língua e comunicação estão intimamente relacionadas, pois a língua, cujo objetivo é o ato comunicativo, constrói-se dentro de um ambiente cultural específico.

Portanto, podemos afirmar que o aluno de língua estrangeira só atingirá seu objetivo quando souber se comunicar na língua alvo. As palavras de Laraia nos dizem que língua e cultura são interdependentes, ou seja, a linguagem é produto da cultura, mas não existe cultura sem linguagem. Diante disso, pode-se afirmar que o aprendiz só se comunicará plenamente quando conhecer e compreender a cultura do país de LE (língua estrangeira) e se inteirar das relações culturais e sociais deste país, se comportar adequadamente e se fazer entender pela comunidade em questão.

Observando o papel do professor de LE, pode-se dizer que alguns dos papéis por ele desempenhados não se apresentam distantes quando comparados aos papéis de professores de áreas diferentes. Frisamos que vai depender do tipo de abordagem que o professor vai utilizar no seu contexto de sala de aula para o aprendizado dos alunos de LI(língua inglesa).

2.4 O papel do professor como mediador no ensino de LI no uso das TICs

O uso das TICs nas escolas enfrenta várias barreiras. Entre elas, uma aversão à mudança que impossibilita a plena integração das novas tecnologias no contexto escolar. Essa resistência pode partir do professor, por falta de interesse ou insegurança em mudar sua prática de ensino, insistindo em continuar com uma metodologia tradicional, que já conhece, ou por parte da escola, que, muitas vezes, tem dificuldades de se reorganizar para promover a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Integrar a utilização da Internet no currículo de um modo significativo e incorporá-la às atuais práticas de sala de aula bem sucedidas, como a educação baseada numa aprendizagem cooperativa é um desafio na formação de professores (MERCADO, 1999).

Cabe, ainda, ao professor a explicação de conteúdos que os alunos não compreendem e a resolução de problemas (técnicos ou de compreensão). O professor, nesse contexto, deve assumir o papel de facilitador e orientador da aprendizagem.

Para Dodge (1995, apud ROCHA, 2007, p. 59), “o objetivo dos professores não é a transmissão, é a transformação, e o papel deles é reunir fontes de conhecimento para os alunos e ajudá-los a usá-las”.

O processo de aprender línguas é um ‘fato social’. É uma prática que se desenvolve a partir do contato entre duas ou mais pessoas em diferentes contextos. Como um dos ambientes onde ele pode se concretizar, temos a sala de aula, que, na definição de Moita Lopes (1992, p. 20), é compreendida como “um evento social no qual, indivíduos identificados como professor e aluno, num processo de interação, trocam experiências e, através de tentativas, procuram construir uma aprendizagem significativa e conhecimento”.

No sociointeracionismo, temos o conceito do professor como um possibilitador e mediador da aprendizagem (VYGOTSKY, 2008). Segundo essa teoria, o professor é alguém que, devido a uma maior experiência com um determinado objeto de estudo, torna-se capaz de instruir o seu aluno durante o processo na sala de aula, dando oportunidade para que ele (o aluno) consiga construir a sua aprendizagem, e também ajude outros alunos (colegas de sala) a alcançar um determinado conhecimento. Além disso, sua presença e ação devem incentivar a interação, o desenvolvimento da autonomia e a conscientização do aprendiz.

Para Moran (2011), o papel do educador ainda é indispensável como mediador e organizador de processos, pois o professor adquire um caráter pesquisador junto com os alunos, e deve saber articular meios para possibilitar uma aprendizagem significativa e, assim, avaliar os resultados. Os professores podem incentivar e ajudar os alunos a questionarem, a focar questões importantes, a estabelecerem critérios na escolha de sites, a avaliarem a utilização de páginas da Internet, a compararem textos com visões diferentes. Isso se faz necessário, uma

vez que muitas informações são redundantes e banais; portanto, não merecem apreciação. O autor salienta, ainda, que, quanto mais informações, mais difícil e complexo se torna o ato de ler e mais necessário se faz aprender a ler de muitas formas, integrando múltiplas linguagens e mídias, de forma muito mais rica e profunda, tanto por parte do educador, como do aluno.

O professor mediador participa da construção da aprendizagem, leva em consideração a realidade dos alunos, associa e argumenta os temas a serem estudados de forma que tudo isso se torne significativo para a turma. Assim, o professor intermedeia o conhecimento que os alunos trazem com o conhecimento que é trazido por ele mesmo. Segundo Sponholz,

O professor mediador encontra-se no meio da ação de educar, e aí age, garantindo a incorporação das percepções e interpretações individuais, das informações e conhecimentos, das relações com o mundo em que vivemos, num todo articulado e significante que amalgama o conhecimento tornado útil ao fluxo dinâmico da vida (2003, p. 205).

A produção de materiais didáticos para língua estrangeira funciona como uma ferramenta motivadora para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Para isso, o material desenvolvido pelo próprio professor torna o ensino da L2 mais satisfatório, visto que é trabalhado por meio de atividades instigantes e desafiadoras, com a finalidade de estimular e motivar a aprendizagem dos alunos.

Com todo o avanço tecnológico agregado ao ensino de línguas, é evidente que o professor necessita, também, se tornar “tecnológico”, um profissional mais consciente e mais preparado para as transformações sociais.

2.5 As novas tecnologias no ensino-aprendizagem de L2

A conectividade é uma marca dos nossos tempos. Nos últimos 30 anos, os computadores e a Internet modificaram a forma como nos comunicamos. As transformações provocadas pelas TICs têm impacto, também, nas formas de ensino-aprendizagem de L2.

Assim sendo, devido ao impacto da Internet no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, o professor de LE deve repensar o processo de ensino de línguas, bem como analisar de forma crítica todas as possibilidades oferecidas pela

Internet e que, de certa forma, fazem com que o ensino de uma LE se torne mais complexo e desafiador. Esse argumento encontra respaldo nas palavras de Leffa:

Se, tradicionalmente, já tínhamos dificuldade em explicar a aprendizagem da L2 dentro de um contexto em que a aprendizagem, em termos de artefatos culturais, resumia-se ao uso da lousa e do livro didático, hoje essa dificuldade aumentou várias vezes, não só pela inserção de inúmeros outros artefatos na vida do aluno, mas também pelas novas interações que esses mesmos artefatos potencializam. A competência mínima de um professor de L2 atualmente precisa ir muito além da capacidade de responder as perguntas feitas pelo livro didático. É preciso considerar o impacto do computador, da Internet, e de seus derivados como os blogs, redes sociais, MP3, podcasts, iPods, etc. São artefatos que têm um impacto direto na ampliação das comunidades de prática social em que vive o aluno, que tem agora a possibilidade de interagir com falantes nativos de qualquer país, sem limites de fronteira (2009, p. 2).

Essa constatação provoca mudanças no ensino de maneira geral e, em especial, no ensino de línguas, pois a tecnologia é tida como uma ferramenta de várias possibilidades no que diz respeito à utilização de materiais autênticos, oportunidades de comunicação com aprendizes de outras partes do mundo, mobilidade de utilização (escolas, casa), práticas de habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, além de proporcionar informações atualizadas a todo momento.

Nesse novo contexto, o professor adquire novo papel, que o coloca relacionando o uso dessa ferramenta na escola com o objetivo de ajudar no processo educativo e promover uma melhora no processo de construção de conhecimentos. A Internet disponibiliza, hoje, ferramentas para que qualquer usuário que tenha um conhecimento médio de informática possa promover nesse espaço um ambiente estimulante para a pesquisa e a troca de experiências, o que favorece o aprendizado.

Leffa (2006) evidencia o papel do livro no fim do século XV e coloca, na mesma medida de impacto, a difusão do computador no século XXI, ao estabelecer o computador como ferramenta de ensino e aprendizagem e suporte para o ensino de línguas. O autor não faz a apologia desse instrumento, pois afirma que: O computador não substitui nem o professor nem o livro. Tem características próprias, com grande potencialidade e muitas limitações, que o professor precisa conhecer e dominar (2006, p. 13).

Refletindo sobre essa afirmação, entendemos que o computador não é mais nem menos importante que o aluno e o professor, pois os alunos necessitam do auxílio do professor constantemente, principalmente no início das tarefas. Nesse contexto, o professor deve fazer a ponte entre o site e a sala de aula para que haja a interação, de modo que o computador, quando usado na aprendizagem, seja apenas um instrumento que, dentro das possibilidades, vai auxiliar o aluno na apropriação do conhecimento.

Uma das grandes vantagens da rede mundial de computadores é que ela pode ser utilizada pelos seus diversos usuários com as mais variadas finalidades, sendo possível o acesso a uma enorme quantidade de dados armazenados em diferentes provedores espalhados pela rede. É possível, por exemplo, enviar e receber mensagens, acessar outros computadores, transferir e receber arquivos, estabelecer uma comunicação em tempo real com outros usuários, por intermédio do chat ou de uma videoconferência, acessar grupos de discussão. Por meio desses recursos, pode-se ter informação e entretenimento, mas a Internet dispõe, também, de uma infinidade de recursos que são de interesse e utilidade para o professor.

Leffa (2006) destaca que a Internet permitiu ao aluno usar a língua-alvo para se integrar em comunidades autênticas de usuários e trocar experiências com pessoas do mundo todo. Dessa maneira, a informática passa a ser usada no ensino de línguas como uma fonte dinâmica, que possibilita a integração de todas as tecnologias até então desenvolvidas, como da escrita, de áudio e vídeo, rádio, televisão, telefone, em um único recurso: o computador.

Marcuschi (2004) trata o *blog* como um gênero emergente na mídia virtual, mas hoje se pode afirmar que ele foi absorvido rapidamente por jovens e adultos que o usam com finalidades pessoais e profissionais. No início, prevaleceu a seguinte ideia:

Os blogs funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede. Muitas vezes, são verdadeiros diários sobre a pessoa, sua família ou seus gostos e seus gatos e cães, atividades, sentimentos, crenças e tudo o que for conversável (MARCUSCHI, 2004, p. 61).

Os *Blogs* permitem uma construção coletiva que dá valor à interação e à linguagem para o desenvolvimento dos alunos. Segundo Vygotsky,

A colaboração entre pares ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação. A linguagem é fundamental na estruturação do pensamento, sendo necessárias para comunicar o conhecimento, as ideias do indivíduo e para entender o pensamento do outro envolvido na discussão ou na conversação. A aprendizagem acontece através do compartilhamento de diferentes perspectivas, pela necessidade de tornar explícito seu pensamento e pelo entendimento do pensamento do outro mediante interação oral ou escrita (1987, apud Mantovani, 2005, p. 12).

Segundo Marcuschi (2004, p. 27), o *e-mail* é “sobretudo um meio de comunicação interpessoal com remessa e recebimento de correspondência entre familiares, amigos, colegas de trabalho, empresas, pesquisadores, etc.” Inicialmente, um serviço, hoje o termo denomina também o gênero, que está entre os mais praticados na escrita. Possui formas de produção típicas e já padronizadas. O *e-mail* educacional, por sua vez, segundo afirma o autor, é uma interação com um número limitado de alunos.

Os *chats* têm a vantagem de permitir a interação simultânea entre os participantes e o coordenador da oficina, os quais podem se encontrar em uma sala de bate-papo para discutir e refletir na velocidade dos cliques sobre os textos previamente produzidos. Já os *fóruns*, sem a mesma velocidade de interação, podem exercer a mesma função com a vantagem de um maior tempo para reflexão resultante entre uma e outra postagem. Um ótimo exemplo de como o uso do fórum pode ser profícuo são os sites de *fanfics*, como a prática da *fanfiction* surgiu.

Menezes de Souza (2011, p. 130) menciona que “o mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes – muitas vezes em situações de conflito.” Levando em consideração os âmbitos pedagógico e cultural, o uso da Internet possibilita novos meios de interação e colaboração entre os envolvidos no processo de aprendizagem de LE. Além disso, viabiliza o acesso à informação sobre a cultura de outros países, o que possibilita o desenvolvimento dos alunos para lidar com as diferenças de uma forma mais dialógica, de acordo com a proposta de ensino que o professor utilizar.

Paiva (2008) destaca que nem o livro e nem o computador farão milagres no processo de aprendizagem se o aprendiz não estiver inserido em práticas sociais da

linguagem. Dessa maneira, oportunizar situações que promovam interação e construção de significados em diferentes contextos de produção para o desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica, com o uso de tecnologias, se torna um objetivo pedagógico atual e premente.

Percebemos, no entanto, que os avanços tecnológicos fazem parte da evolução do homem e não poderiam ser dissociados deste, porém, nas últimas décadas, esses avanços se tornaram tão acentuados que se tornou difícil para nós, brasileiros, acompanhar a evolução crescente. Chegou um momento da história em que a velocidade de novas descobertas nesta área vem nos atropelando sem dar tempo de adaptação ou ter aulas para aprender a usar o computador.

O professor precisa estar atento para acompanhar a evolução desses recursos e manter-se em constante aprimoramento. Dessa forma, além do conhecimento linguístico e pedagógico, é importante desenvolver o conhecimento tecnológico para que, ao ensinar, o professor sinta-se confortável para estabelecer objetivos claros quando utilizar recursos tecnológicos em suas aulas.

Dessa forma, percebemos a importância da utilização de recursos tecnológicos para o desenvolvimento do ensino de línguas, ao proporcionar ferramentas que, se bem utilizadas, tornam as aulas mais dinâmicas e interessantes. Enfocaremos na próxima seção a WQ como ferramenta metodológica para aprender uma L2 no contexto de sala de aula.

2.6 WQ

A WQ é definida como uma lição-investigação orientada, na qual a maioria da informação que os estudantes utilizam está na Internet. Esse modelo foi criado por Bernie Dodge, juntamente com Tom March, na disciplina de EDTEC 596 “Interdisciplinary Teaching with Technology” de San Diego State University. Desde esse período, o termo WQ tem sido utilizado cada vez mais por professores em todo o mundo, crescendo, ano após ano (DODGE, 1995).

Uma característica da WQ do ponto de vista de Rocha (2007) é a sua flexibilidade, pois pode não só ser utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento humano, mas também com aprendizes das mais diferentes idades e com qualquer nível de aprendizado.

Na prática, trata-se de uma nova maneira para os alunos aprenderem e para os professores utilizarem a criatividade. Ainda que algumas pessoas utilizem programas avançados para construir as WQ, isso não é imprescindível quando a aplicação for direcionada ao ensino de línguas, já que o conteúdo da WQ a ser publicado é muito simples, e não exige conhecimentos avançados em Internet. Por isso, é muito fácil usá-la, sem restrições pedagógicas.

As WQs proporcionam o contato do aprendiz com textos atuais e possibilitam a aprendizagem de palavras e conceitos a partir de um contexto comunicativo desafiador, já que se fundamentam em tarefas criadas pelo professor, a serem desenvolvidas individualmente ou em grupo, a fim de promover a aprendizagem ativa em que o propósito instrucional é a aquisição e integração do conhecimento. Com isso, o aluno lida com uma quantidade significativa de novas informações, interpretando-as por análise e síntese, convertendo-as em conhecimento (HEIDE; STILBORNE, 2000).

Em síntese, uma WQ parte da definição de um tema por parte do professor. Primeiramente, há uma pesquisa e são disponibilizados links sobre o assunto, para que os aprendizes possam buscar informações e usá-las.

Assim, a WQ torna-se uma ferramenta secundária para o professor na elaboração de tarefas motivadoras para os alunos, tornando-os ativos na construção do seu próprio conhecimento. Além disso, essa ferramenta aproxima tanto alunos como professores “no uso da internet voltado para o processo educacional, estimulando a pesquisa, o pensamento crítico, o desenvolvimento de professores e a produção de materiais” (DODGE, 1995 apud ROCHA, 2007, p. 60).

A característica fundamental no processo de construção da WQ é a organização didática dos elementos estruturais, formando espaços virtuais de aprendizagem na Web. Uma WQ é produzida por seis partes, conforme Dodge (1995): introdução, tarefas, processos, recursos, conclusão e página do professor.

(I) Introdução - mostra a atividade de maneira geral como um incentivo para que o aluno faça a tarefa. Deve conter um pequeno texto, que seja motivador e envolvente.

(II) Tarefa - tem como prioridade a relação com o dia a dia do aluno e a apresentação de um desafio. Além disso, pode, em alguns casos, propor a elaboração de um produto que possa ser visto por outras pessoas. É aconselhável que se evitem tarefas referentes a atividades escolares como seminários,

questionários etc. A “*taskonomy*”, desenvolvida por Dodge (2002), visa 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. Dodge sugere 12 tipos de tarefas (*taskonomy*):

- ▶ *redigir o que se leu (contar);*

- ▶ *compilação de dados;*

- ▶ *mistério (papel de detetive);*

- ▶ *jornalismo (papel de repórter);*

- ▶ *criar um produto ou planejar uma ação;*

- ▶ *produtos criativos (criar uma história, poema, canção, um pôster, uma pintura);*

- ▶ *criar consenso;*

- ▶ *persuasão (ponto de vista a apresentar, escrever uma carta, um editorial; fazer um pôster; criar um vídeo publicitário);*

- ▶ *conhece-te! (reflexão sobre quem se é; objetivos a longo prazo; questões éticas e morais; como melhorar determinadas facetas; apreciar arte etc.);*

- ▶ *tarefas analíticas (olhar atentamente para um ou vários aspectos e identificar semelhanças e diferenças);*

- ▶ *Julgar/avaliar (o aluno dispõe de vários itens e deve ordená-los ou classificá-los ou, ainda, escolher entre algumas opções);*

- ▶ *tarefas científicas (definir hipóteses, testar hipóteses; descrever os resultados e interpretá-los);*

(III) Processo - mostra as orientações que o aluno deve seguir. É usado para definir como será a realização do trabalho. No Processo, os passos devem estar bem definidos, pois os alunos devem saber sempre onde estão e o objetivo em cada etapa. Na etapa do processo, os alunos têm as informações imprescindíveis que possibilitarão obter a aprendizagem esperada, com o objetivo de completarem as tarefas. As tarefas devem estar bem descritas e estruturadas por etapas. Logo que vão passando às diferentes etapas, os alunos vão se encaminhando para um nível mais exigente e superior. As tarefas propostas devem ser conduzidas para o seu êxito.

(IV) Recursos - encontrados na Web, funcionam como orientadores, em virtude de inúmeras informações nela encontradas. Isso faz com que a navegação aumente o entendimento dos alunos e economize tempo. Assim, os alunos que não estejam acostumados a procurar informação on-line, ao pesquisarem nos sites propostos para a realização das tarefas, ficam familiarizados com as páginas Web e melhoram as habilidades de análise e de crítica.

(V) Avaliação - Segundo Abar e Barbosa (2008), ao considerar a *WQ* uma atividade construtivista e sendo a *avaliação* uma das componentes, ela deve estar inserida nesta linha de ensino-aprendizagem. A forma de avaliação por rubrica, para uso em autoavaliação, avaliação entre pares ou avaliação do professor, é indicada para esse tipo de atividade. Tal forma permite que os alunos conheçam os critérios que serão considerados na avaliação da tarefa, os quais são indicadores de sua conclusão com ou sem sucesso.

(VI) Conclusão - Para Abar e Barbosa (2008), a *conclusão* deve ser clara, breve e simples.

Podemos, ainda, encontrar na nova atualização de Dodge que tratará de Página do professor, que fornece explicações sobre o conceito da *WQ*, bem como a forma como esta estratégia deve ser trabalhada/utilizada e não mais como conclusão.

Para concluir uma *WQ*, é importante:

- reafirmar aspectos importantes e motivadores presentes na Introdução;
- realçar a importância do tema tratado e o sucesso da tarefa efetuada;
- indicar caminhos que possam excitar os alunos a avançar em investigações sobre o tema, indicando novas questões, com referências, ou tarefas simples de serem executadas.

Dessa maneira, a conclusão resume as expectativas sobre o que o aluno atingirá ao término da atividade, as vantagens de realizar o trabalho e sugestões de como o aluno pode continuar a estudar o assunto.

A informática não fará mágica na educação. O computador é uma máquina bacana, mas não faz nada sozinho, como afirma Coscarelli (2005). Ou seja, é preciso que o professor conheça os recursos que ele oferece e crie formas interessantes de usá-los.

Ao longo da construção da WQ, o educador deixa de ter a função de mero instrutor e passa a ter o papel de colaborador e de mentor dentro da sala de aula, já que os alunos, de uma forma crítica, escolhem as informações mais importantes entre as inúmeras oportunidades que lhes são dadas.

Ensinar utilizando a Internet exige muita atenção do professor. Diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação torna-se mais sedutora do que o trabalho de interpretação. A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura. Por isso, o uso da WQ constitui uma investigação orientada, por apresentar uma performance organizacional de atividades que envolvem novas tecnologias, e que pode ser desenvolvida em qualquer área ou nível de ensino.

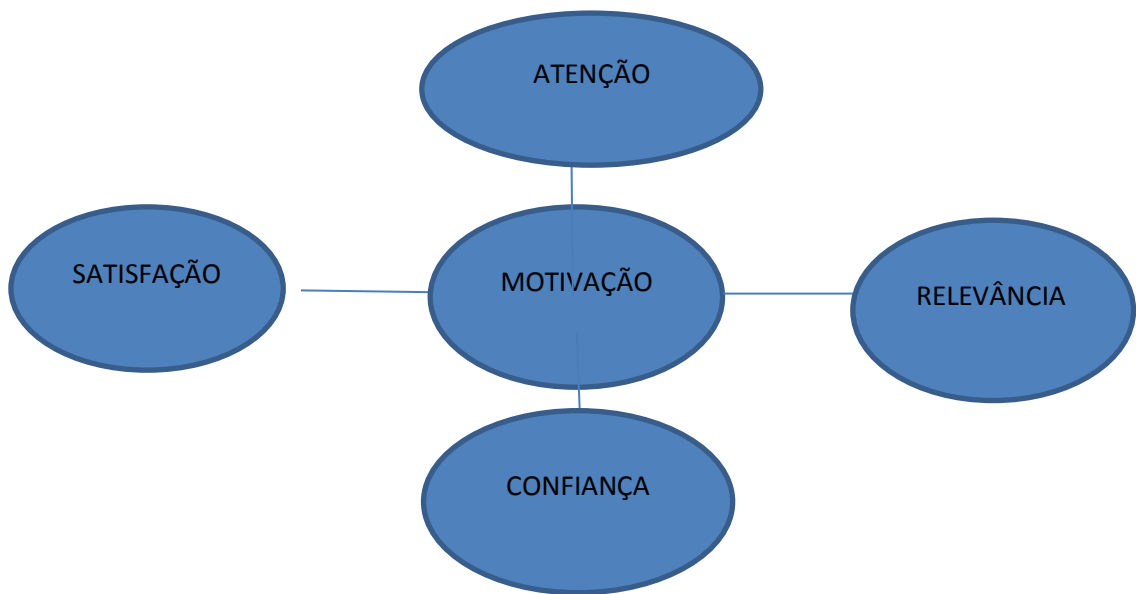
Segundo Dodge (1995), a autenticidade e o desafio inerente às tarefas, na maioria das vezes propostas, conferem às WQ um interesse pela aprendizagem sempre renovado dos alunos e um domínio cada vez maior na utilização dos modos de trabalho que lhe estão subjacentes. A autenticidade das tarefas é, aliás, uma das mais-valias desta estratégia pedagógica, em especial, quando comparada com aquilo que os alunos frequentemente são chamados a fazer, tanto com relação ao conteúdo, como em relação aos processos de trabalho e o que estes exigem do ponto de vista cognitivo. Induzidos a investigarem ativamente questões reais e a colaborarem entre si, os educandos, naturalmente, passam a compreender melhor os assuntos pesquisados. A investigação de situações reais acaba sendo, talvez, a maior contribuição para a construção de significado pelo aluno (MARCH, 2003 apud COSTA e CARVALHO, 2006).

March (2003 apud COSTA e CARVALHO, 2006) afirma que uma WQ bem planejada respeita os quatro componentes propostos pelo modelo ARCS (Atenção,

Relevância, Confiança e Satisfação) de Keller, 2010 (figura 2), ou seja, os alunos ficarão motivados desde que:

- a) Seja uma atividade que chame a atenção;
- b) Seja um assunto importante e do seu interesse;
- c) Tenham confiança, ou seja, tenham uma expectativa positiva em relação à aprendizagem;
- d) Tenham satisfação com a missão cumprida.

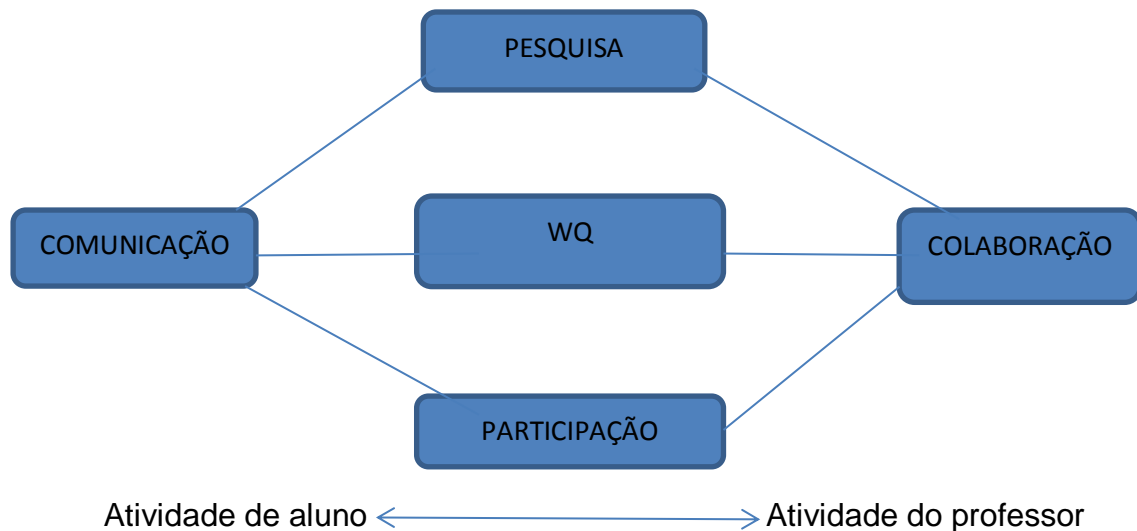
Figura 02 - Ilustração do modelo ARCS de Keller



Fonte: adaptado de Keller (2010, p. 06)

Numa visão de aprendizagem construtivista (COSTA; CARVALHO, 2006), as WQs estão relacionadas em torno de quatro aspectos centrais para reflexão – Pesquisa, Comunicação, Colaboração e Participação Social, como mostrado na Figura 3. Outro ponto de destaque na ilustração é que há uma ligação direta entre o desenvolvimento do aluno na atividade e a atividade do professor.

Figura 03 - Aspectos nucleares de reflexão sobre as WQs



Fonte: Costa; Carvalho (2006, p.12)

Podemos constatar na figura 2 que a instrução não será eficaz se não for atraente, porém alguns materiais instrutivos podem ser muito atraentes, mas ineficazes. Para que aconteça a aprendizagem, é necessário que as atividades engajem o aluno no propósito instrutivo e no conteúdo. “O desejo de ter êxito em um dado quadro instrucional poderá não vir da instrução por si mesma; ele poderá vir de metas de longo âmbito, necessidades institucionais, ou muitas outras fontes” (KELLER, 2010, p. 3). Baseado no modelo motivacional por ele proposto, o objetivo de fazer a instrução é intrinsecamente mais interessante, ou seja, o aluno sentirá vontade de se engajar no processo instrucional sem ter como objetivo principal a recompensa extrínseca. A aprendizagem em grupo e a possibilidade de desempenho de diferentes papéis pelos elementos do grupo permitem, por outro lado, a integração de diferentes perspectivas na aprendizagem de um determinado assunto, contribuindo, assim, para a construção de uma visão plural sobre as temáticas em estudo. Na figura 3, percebemos que esses quatro aspectos nos permitem compreender, de forma articulada, os principais desafios que as WQs podem encerrar, enquanto estratégia de trabalho, simultaneamente, de alunos e professores.

A seguir, trataremos de novas estratégias na utilização dos recursos oferecidos pela Web nos meios educacionais, que propõem modalidades de intervenção a partir da criação de espaços de aprendizagem colaborativa e

cooperativa entre os alunos e os educadores, permitindo a eles tornarem-se aprendizes ativos.

2.7 Aprendizagem colaborativa e cooperativa

No que respeita ao trabalho realizado com uma WQ, apesar de poder aceitar-se a ideia de conceber uma WQ para uso individual, particularmente em situações de ensino a distância ou em ambientes de biblioteca (Dodge, 1995;1997) é, no entanto, como proposta de trabalho de grupo, com a divisão da turma em pequenos grupos ou pares, que esta metodologia de ensino tem ganhos de eficiência e que o seu potencial educativo tem mais impacto.

Num estudo conduzido por Ponte (2004), relativo à problemática da pesquisa dos profissionais da educação sobre a sua própria prática, o autor distingue cooperação de colaboração da seguinte forma:

A cooperação envolve diversas pessoas a trabalhar em conjunto para o mesmo fim. As relações entre os participantes podem ser bastante desiguais e os seus objetivos individuais podem ser bastante distintos. Em contrapartida, na colaboração, os diversos participantes trabalham em conjunto com relativa igualdade e numa relação de ajuda mútua, procurando atingir objetivos comuns. Ela pressupõe negociação cuidadosa, tomada coletiva de decisões, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os intervenientes (Ponte, 2004: 2).

De acordo com Panitz (1996), a aprendizagem colaborativa pode ser aplicada não apenas na sala de aula, mas, de um modo geral, em todas as situações em que as pessoas vivem e lidam umas com as outras. O autor considera que a premissa da aprendizagem colaborativa é a construção de consensos com respeito e destaque pelas contribuições individuais dos membros do grupo, em que estes são os responsáveis por todas as ações que repercutam as suas aprendizagens. Enquanto a aprendizagem cooperativa é mais dirigida e controlada pelo professor, compete a este desenhar as interações entre os elementos do grupo e os resultados finais a obter.

Os alunos precisam estabelecer relações entre as informações e gerar conhecimento. A situação de projeto de aprendizagem pode favorecer especialmente a aprendizagem de cooperação, com trocas recíprocas e respeito mútuo. Isso significa que a prioridade não é o conteúdo em si, formal e

descontextualizado. A proposta é aprender conteúdos, por meio de procedimentos que desenvolvam a própria capacidade de continuar aprendendo, num processo construtivo e simultâneo de questionar-se, encontrar certezas e reconstruí-las em novas certezas. Isto é, formular problemas, encontrar soluções que suportem a formulação de novos e mais complexos problemas.

Para alcançar os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa, é preciso levar em conta um conjunto de condições essenciais assinaladas por Johnson e Johnson (1994):

- Interdependência positiva, de modo a que cada elemento do grupo perceba que só pode ter sucesso se o grupo for bem sucedido e vice-versa;
- Promoção da interação. Os alunos encorajam, facilitam e ajudam-se mutuamente no sentido de reunir esforços para completarem a tarefa e atingir as metas propostas;
- Responsabilidade individual, de modo a que a contribuição de cada membro do grupo seja indispensável no resultado final do grupo.

Uma WQ bem estruturada contempla essas condições. A definição de papéis implica que o êxito do grupo depende do sucesso de cada um dos seus membros, o que faz com que os alunos tenham uma maior responsabilidade individual, que pode ser facilmente observada se todos os elementos do grupo participarem na exposição do seu trabalho à turma. O componente Avaliação deverá evidenciar os esforços de todos os membros do grupo e permitir a autoavaliação. Também o componente Processo de uma WQ pode aproveitar ao máximo as capacidades dos alunos para ensinar e aprender com os demais. A WQ pode igualmente proporcionar algum tipo de suporte para que os alunos aprendam a trabalhar em equipe e chegar a um acordo.

Expusemos vários conceitos acerca da aprendizagem colaborativa e cooperativa. No âmbito deste trabalho, entendemos que uma WQ pode suportar esses dois tipos de aprendizagem. Os alunos poderão trabalhar de forma cooperativa, se o professor formar grupos heterogêneos e distinguir diferentes atividades para serem desempenhadas por cada um dos elementos, de acordo com o papel que assumirem. Essa divisão da tarefa faz com que as responsabilidades sejam distribuídas por todos, se valorizem as contribuições individuais e se promova a interdependência entre os alunos. No entanto, o professor pode, também, planejar atividades de exploração e construção conjunta de conhecimento que envolvam

interação contínua, dividir e negociar estratégias e soluções para a sua efetivação e, assim, a abordagem de trabalho será colaborativa.

3 PESQUISA INVESTIGATIVA

A pesquisa investigativa teve como principal objetivo coletar dados para análise e comparação com as questões de pesquisa. Com o presente trabalho, propusemos a investigar o uso da ferramenta WQ como estratégia de aprendizagem no Ensino de Língua Inglesa em sala de aula.

Como abordagem teórica, defendemos o interacionismo e a aprendizagem cooperativa e colaborativa de modo a melhorar o processo de aprendizagem dos alunos de L2 no contexto de sala de aula e o compartilhamento de saberes, permitindo o desenvolvimento de atividades que os levem a aprender, favorecendo a transformação ativa de informações e incentivando a criatividade. Propomos o uso da ferramenta WQ, que poderá exercer um importante papel para a assimilação de uma nova língua e a aprendizagem significativa para a aprendizagem de uma L2.

Com o objetivo de coletar dados para posterior análise, seguimos os seguintes passos: aplicamos um questionário a 24 alunos de uma escola pública de ensino médio da cidade de Santa Maria, RS, que tomaram parte na pesquisa como participantes voluntários. Após aplicação dos questionários, realizamos um trabalho de intervenção, por meio da aplicação de uma WQ. Em seguida, conduzimos entrevistas com os professores de LI da mesma escola para buscar saber mais sobre o trabalho deles em sala de aula. Finalmente, prosseguimos com a análise dos dados coletados.

Os resultados observados nesse trabalho visam à reflexão sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa como L2 em contexto de sala de aula, apresentando contribuições para que os professores possam buscar novas ferramentas motivadoras que facilitem a aprendizagem dos alunos na L2.

3.1 Objetivo geral

Investigar o uso da ferramenta WQ como estratégia metodológica de aprendizagem no Ensino de Língua Inglesa em sala de aula.

3.2 Objetivos Específicos

- Averiguar o potencial de uso da ferramenta metodológica WQ nas aulas de língua inglesa no ensino básico;
- Verificar se o uso da WQ possibilita a aprendizagem colaborativa/cooperativa;
- Propor a utilização de atividades com as WQs para a sala de aula;
- Descrever o perfil dos alunos do ensino médio público, participantes da pesquisa, quanto à exposição à língua estrangeira.

3.3 Questões de pesquisa

Basicamente, nossas questões de pesquisa são quatro. Seguem:

I) O uso da WQ pode ser considerado um recurso didático complementar que agrega conhecimentos a uma aula de LE? Ao compartilhar ideias, no trabalho em conjunto, cada um contribui para execução da tarefa e, ainda, tem sua cota de responsabilidade para o crescimento e conclusão de um objetivo comum. A construção do conhecimento individual depende do coletivo e vice-versa;

II) Ao utilizar a WQ nas aulas de Língua Inglesa, adota-se uma metodologia para engajar alunos e professores num uso da Internet voltado para o processo educacional, que estimule a pesquisa e a criatividade?.

III) Pode-se dizer que as aprendizagens cooperativa e colaborativa se complementam nos trabalhos em grupo e que o aprendizado é colaborativo?

IV) Alunos do Ensino Médio público apresentam baixa motivação para o aprendizado da L2? O uso de atividades variadas possibilita o despertar da motivação e a construção de aprendizagem?

3.4 Metodologia de produção dos dados

Esta pesquisa é constituída de um levantamento bibliográfico e de uma pesquisa de campo. O referencial teórico ofereceu subsídios para a investigação do

uso da ferramenta WQ como estratégia metodológica de aprendizagem no Ensino de Língua Inglesa em sala de aula. A partir das informações obtidas, a pesquisa de campo se deu de forma quantitativa e qualitativa.

O início do trabalho com os alunos participantes da pesquisa se deu com o levantamento de dados por meio de um questionário com intenção de obter informações referentes ao histórico dos entrevistados quanto ao aprendizado de língua inglesa.

Na sequência, foi aplicada uma WQ para ser trabalhada com os alunos durante as aulas regulares de língua inglesa. O assunto que escolhemos para trabalharmos a WQ foi a realização da Copa do Mundo em 2014, no Brasil, devido ao alto e imediato impacto cultural e midiático do tema.

O trabalho ocorreu em seis encontros de 50 minutos, durante as aulas de língua inglesa, para os alunos do 3º ano do ensino básico. Foram utilizados recursos audiovisuais como o *Datashow* e o uso dos computadores para que pudessem fazer as pesquisas online para proporcionar momentos de contato com textos autênticos em língua inglesa relacionados com o tema sugerido e para que redigissem a atividade final.

Por fim, entrevistamos os professores de LE da escola onde os dados foram produzidos.

3.4.1 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa eram estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola de Santa Maria, RS. Participaram da pesquisa 24 alunos matriculados regularmente, sendo sete meninos e 17 meninas. A faixa etária dos participantes variou de 16 a 17 anos. Estudavam no turno da manhã, sendo que oito alunas faziam cursinho de inglês à tarde.

Foram, ainda, entrevistados quatro docentes que lecionam inglês e fazem parte do quadro de professores da mesma escola. Desses, são dois professores e duas professoras.

Na seção seguinte, serão apresentadas informações mais detalhadas sobre o questionário que foi aplicado aos alunos, como foi criada e aplicada a WQ, bem como o passo a passo de cada aula e como foi feita a apresentação para os alunos da WQ trabalhada.

3.4.2 Tarefas e procedimento de coleta de dados

A primeira etapa para a realização da pesquisa foi a construção de um questionário (APÊNDICE I) com o objetivo de traçar o perfil dos alunos. O questionário, composto por nove questões, foi aplicado na escola pela própria pesquisadora. Essa etapa foi realizada individualmente, em sala de aula, e o tempo utilizado pelos sujeitos de pesquisa para o preenchimento do questionário variou de 5 a 10 minutos, sendo que a pesquisadora foi lendo questão por questão e explicando para os alunos. Com as respostas dos alunos, esperava-se conhecer as estratégias que eles utilizam para aprender inglês, qual a importância para eles em aprender inglês hoje em dia, quais os sites que costumam acessar. Essas informações iniciais foram um bom indicativo para a realização da tarefa, pois todos já estavam familiarizados com o computador e com o uso da Internet.

Na etapa seguinte, produzimos, pesquisadora e orientadora, uma WQ referente à Copa do Mundo de Futebol-FIFA, que ocorreu no Brasil, no período de 12 /06/14 a 13/07/14. O primeiro passo para construir a WQ foi acessar o site www.WQfacil.com.br e fazer um cadastro criando um login e senha. A WQ foi intitulada *Brazil World Cup 2014*. Pesquisamos sobre o tema a ser proposto e, em seguida, construímos a INTRODUÇÃO da Atividade, depois a TAREFA em si (que será o desafio que o aluno irá desenvolver). O passo seguinte foi o PROCESSO, que tratou das orientações metodológicas de como o aluno irá vencer o desafio. Nos RECURSOS, destacamos as principais informações para os alunos poderem pesquisar. Escrevemos também sobre quais os critérios de AVALIAÇÃO da atividade/desafio e, por último, a CONCLUSÃO.

Durante a aula de língua inglesa, foi feita a apresentação da WQ para os alunos, pois era uma ferramenta metodológica nova que eles não conheciam. A WQ foi apresentada na sala de aula com o uso do *Datashow*.

Na terceira etapa, os alunos foram encaminhados até a sala da informática, e organizados em grupos de dois, três e quatro elementos, perfazendo um total de oito grupos, com um computador para cada grupo. Foi apresentada a proposta da WQ para os grupos, que, logo após, começaram as pesquisas, a fim de “analisar o que a imprensa internacional em “Língua Inglesa” pensa sobre a realização da Copa do Mundo no Brasil, retirando os aspectos positivos e negativos” (tarefa). Foi solicitado aos alunos que escrevessem, em trios, suas respostas em língua inglesa.

Trabalhamos durante três semanas com duas aulas por semana, totalizando seis aulas.

Na primeira aula, foi aplicado o questionário perfil do aluno (APÊNDICE I), para conhecermos melhor o perfil dos participantes antes de aplicarmos a WQ. Na segunda, foram apresentadas e explicadas a WQ e a atividade dela proveniente. Na aula seguinte, os alunos foram para a sala de informática e iniciaram a pesquisa sobre os pontos positivos e negativos a respeito da realização da Copa do Mundo no Brasil na visão dos principais jornais Europeus e Americanos. Continuaram a pesquisa na quarta aula e começaram a redigir a redação. Na quinta aula, os alunos concluíram e enviaram o trabalho para o e-mail da professora.

Foi realizada, também, em julho de 2014, uma entrevista (APÊNDICE II) com quatro professores de inglês da escola participante. Procuramos averiguar se os professores trabalhavam com as TICs, saber a importância e aprendizagem do inglês na sala de aula e sobre as atividades motivadoras para os alunos, com a finalidade de conhecer um pouco o trabalho dos professores de inglês da escola.

Quadro 04 - Cronograma da coleta de dados

DATA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO MÉDIA
12/06/14	- Aplicação do Questionário Perfil do aluno. (APÊNDICE I)	50min
19/06/14	- Apresentação da metodologia WQ; - Formação dos grupos de trabalho.	50min
26/06/14	- Estudo da tarefa e início da pesquisa nos jornais-online.	50min
03/07/14	- Desenvolvimento dos trabalhos;	50min

	- Iniciaram a redigir a redação.	
10/07/14	- Entrevista com os professores de inglês (APÊNDICE II); - Continuação da pesquisa.	50min
07/08/14	-Conclusão do trabalho (ANEXO II);	50min

A quebra na sequência de semanas aconteceu porque se passaram três semanas sem contato com os alunos, devido às férias de julho.

Seguiu-se a análise dos resultados obtidos no questionário, na entrevista. As respostas observadas quantitativa e qualitativamente, de acordo com o teor da questão proposta.

3.5 Apresentação e análise dos dados

Como mencionado na introdução, essa dissertação tem como objetivo geral investigar o uso da ferramenta WQ como estratégia metodológica de aprendizagem no Ensino de Língua Inglesa no contexto de sala de aula. Por esse motivo, foram feitas entrevistas e observações que nos ajudaram a entender como o trabalho com essa metodologia se desenvolveu na atividade realizada pelos alunos. Além disso, esse trabalho se preocupa em verificar outros aspectos relacionados à utilização da WQ, mencionados nos objetivos específicos.

Levando em conta que diferentes dados precisam ser analisados, essa análise está dividida em três etapas, que serão desenvolvidas nas seções que seguem:

- ✓ o questionário: aqui são analisados os dados obtidos por meio do questionário, para sabermos mais sobre o perfil dos alunos, idade, sexo, no que diz respeito à importância de aprender inglês para esse grupo, referência às experiências com a língua inglesa

- ✓ entrevista com os professores de inglês da escola, no que diz respeito ao uso de tecnologias pedagógicas, sobre o aprendizado dos alunos de inglês etc.;
- ✓ aplicação da WQ: Com a aplicação deste instrumento buscamos dados mais consistentes sobre as habilidades desenvolvidas em língua inglesa.

3.5.1 Perfil dos alunos

O perfil dos alunos foi identificado antes do início da intervenção. Os participantes de nossa pesquisa foram alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola de Santa Maria, um grupo composto por 24 alunos. O primeiro instrumento de pesquisa aplicado aos sujeitos consistiu de um questionário, cuja aplicação ocorreu na sala de aula, no horário da aula de LI.

O questionário foi elaborado com nove questões de múltipla escolha, sendo que em algumas os alunos poderiam marcar mais de uma opção. Ressaltamos, ainda, que os dados apresentados abaixo serviram para auxiliar durante a pesquisa.

Inicialmente, foram requisitadas informações (APÊNDICE I) como nome, idade, sexo. Os dados obtidos foram utilizados pela pesquisadora, que garantiu o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Descobrimos o seguinte perfil dos alunos:

Dos 24 (vinte e quatro) alunos, 17 (dezessete) são do sexo feminino e 07 (sete) do sexo masculino, sendo 18 deles com idade de 16 anos, e 06 com idade de 17 anos. O fator idade, portanto, mostrou-se de acordo com a LDB (Lei nº 9.394/1996) – a “educação básica”, que, nos termos do art. 21, inciso I, desta Lei, seria formada pela educação infantil (creches e pré-escolas), ensino fundamental e ensino médio. Com isso, a Constituição passa a proteger fortemente a “educação básica” como dever do Estado, obrigatória e gratuita na faixa etária “dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, sendo ainda dever estatal assegurar-lá a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. É importante perceber que há uma mudança no enfoque da obrigatoriedade, antes relacionada ao ensino fundamental “na idade própria” (a partir dos seis anos), passa a não mais se vincular a uma etapa de ensino específica, mas a uma faixa etária da infância e a

toda a adolescência. Ou seja, o que se estipula é que toda criança a partir dos 4 (quatro) anos deve, obrigatoriamente, ser matriculada na pré-escola, onde deve permanecer até o ingresso no ensino fundamental, aos seis anos. A partir daí, deve, obrigatoriamente, permanecer na escola até os 17 (dezesete) anos, independentemente de série ou etapa (ensino fundamental ou médio).

Os alunos que estudam na escola desde as séries finais do ensino fundamental, de acordo com o questionário, são 20 (vinte) e somente 4 (quatro) alunos estudam desde as séries iniciais, isso se dá devido ao fato de haver uma escola municipal de ensino fundamental próxima à escola. Assim, os alunos cursam o fundamental no colégio municipal e depois, no ensino médio, vão para a escola estadual vizinha.

Todos os alunos responderam que utilizam o computador pelo menos duas vezes por semana com acesso em casa. Podemos perceber que entre todas as mídias utilizadas atualmente, a Internet tem se tornado um elemento cada vez mais presente na sociedade atual, incluindo-se aí os alunos de língua estrangeira, ainda que de escola pública. Moura (1998) destaca que, além de ser uma excelente fonte de informação, a Internet possibilita a interação com os outros, ou seja, a partilha de opiniões, sugestões, críticas e visões alternativas. Na escola, a Internet não poderá deixar de ter grande importância pedagógica. Assim, de acordo com este autor:

A Internet faz hoje parte do nosso mundo, incluindo o espaço escolar, e a educação não pode passar ao lado desta realidade. Este novo recurso põe à disposição um novo mar de possibilidades para novas aprendizagens, permite a interação com outras pessoas das mais variadas culturas, possibilita o intercâmbio de diferentes visões e realidades, e auxilia a procura de respostas para os problemas. Ela é um excelente recurso para qualquer tipo de aprendizagem, em particular nas aprendizagens em que o aprendente assume o controle (MOURA, 1998 op. cit.).

Os 24 alunos disseram que o inglês é importante hoje em dia, eles reconhecem que, com o mundo globalizado, é importante saber se comunicar, ler, ou seja, é essencial aprender inglês. O ensino da LI “não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo” (BRASIL, MEC, 1998, p. 38).

Nas figuras 5 e 6, foram tabuladas as respostas conforme a seguinte pergunta: Você faz curso de inglês em horário extraclasse, quantas horas e há quanto tempo? A maioria dos alunos, ou seja, 16 (dezesesseis) alunos não fazem

curso de inglês extraclasse, somente 8 (oito) alunos cursam inglês extraclasse, sendo 3 (três) horas semanais, dos quais 3 (três) cursam há 1 (um) ano, 3 (três) fazem há 2 (dois) anos, 1 (um) há 3 anos e 1 (um) cursa há um ano e meio. Analisando os gráficos abaixo, percebemos que a maioria dos alunos não faz cursinho de inglês extraclasse.

Figura 5 – Curso de inglês extraclasse.

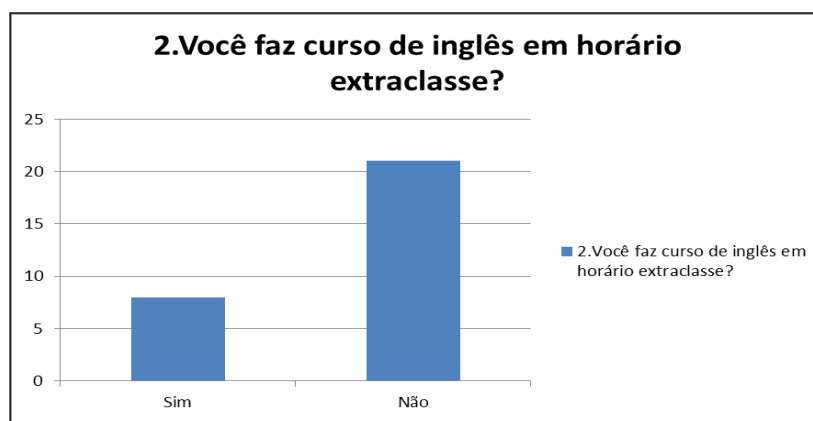
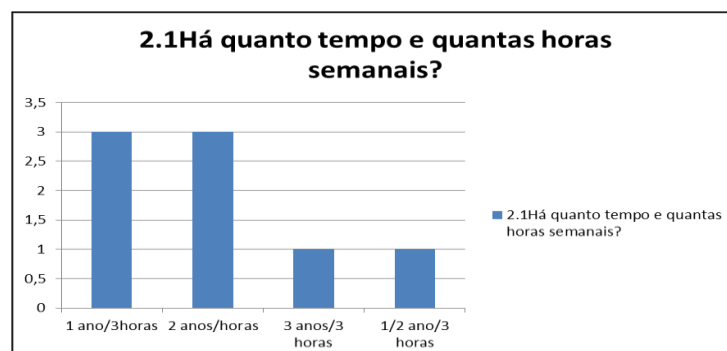


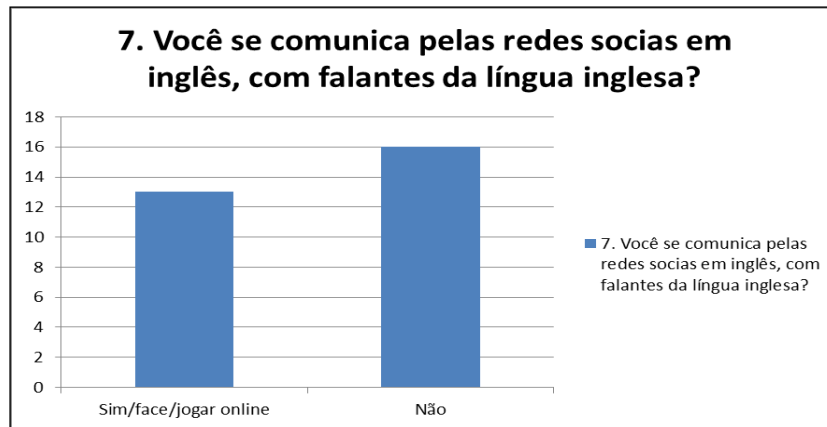
Figura 6 – Frequência com que os alunos estudam inglês.



Em relação à questão de número 7, “Você se comunica pelas redes sociais em inglês com falantes da língua inglesa?”, 12 alunos responderam que não se comunicam, 12 responderam que se comunicam por meio do Facebook e jogam online com outras pessoas de outros países. Podemos notar que os dados apontam que os alunos envolvidos na pesquisa estão inseridos no mundo tecnológico. Metade dos alunos informou ter contato com a língua-alvo somente durante os

horários das aulas, um fator limitante para o progresso mais rápido na aquisição desta língua. Por outro lado, 12 alunos usam o Facebook e jogos eletrônicos com pessoas de outros países. Uma pesquisa futura poderá investigar a qualidade dessas interações e os possíveis benefícios para a aprendizagem de língua inglesa.

Figura 7 – Chat nas redes sociais em inglês.



Com relação à figura 8, que buscava averiguar o que os alunos achavam essencial para aprender inglês, foram obtidas respostas variadas, destacando-se aulas diferenciadas, motivação como fator importante, conversação e leitura, vocabulário e, finalizando, aulas sem livro. Uma vez que a Internet tornou-se mais acessível a diferentes classes sociais, o contato do aluno com a LE não está mais limitado ao livro didático, muito menos ao que o professor ensina. A atualização dos sites da Internet tem uma velocidade e um alcance que deixa o livro didático em extrema desvantagem.

Nesse contexto, Paiva (2001) afirma que a Internet oferece uma riqueza de possibilidades comunicativas autênticas, em oposição ao material tradicional utilizado em sala de aula.

A motivação é, sem dúvida, essencial para se alcançar uma boa aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo Bergmann (2002), a motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira designa as razões que estimulam o desejo de aprender.

Figura 8 - Os alunos acreditam ser essencial para aprender inglês.



Foram questionados, também, sobre quais materiais impressos costumam ler em inglês, percebemos que a grande maioria não lê nenhum material impresso, costumam acessar sites para lerem. Os alunos responderam que a melhor forma de aprender a língua inglesa na sala de aula é a partir de trabalhos. E, para eles, as estratégias para aprender uma língua são: ouvir músicas e assistir a seriados.

Segundo Holden (2009), há alguns anos, o ensino de uma língua estrangeira ocorria mais nas salas de aula, tendo como foco de ensino as regras gramaticais, vocabulário, exercícios repetitivos etc. Essa prática de ensino fez com que muitas pessoas se sentissem desmotivadas, por não sentirem que as aulas estavam apresentando a interação que o uso de uma língua pressupõe. Atualmente, muitas coisas mudaram, inclusive ao que se refere a outras formas de se aprender/ensinar uma língua estrangeira, pois tem-se disponíveis vários recursos, como a Internet, entre outros (HOLDEN, 2009).

3.5.2 Entrevista com os professores

Além do perfil dos alunos participantes, coletamos dados juntos aos professores, por meio de entrevista (ANEXO I), sobre o uso das TICs e ensino e aprendizagem do inglês na sala de aula. As entrevistas com os docentes foram presenciais, feitas com dois professores e duas professoras, a idade dos entrevistados variou de 24 a 39 anos. Todos eles trabalham na escola em que foram coletados os dados junto aos alunos e em outras escolas também, com carga horária máxima de 40 horas semanais. Apenas um professor é formado

recentemente e trabalha no Estado há alguns meses, mas tem experiência em cursinho, pois já trabalha há algum tempo nesse tipo de instituição. Os outros três professores têm experiência em escolas estaduais e municipais. O docente 1 trabalha com EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Anos Finais, o docente 2 trabalha nos Anos Finais e cursinho de nível intermediário, o docente 3 trabalha na EJA e nos cursos técnicos no IF (Instituto Federal) e o último, docente 4, trabalha no Ensino Médio e EJA (ANEXO I).

Buscou-se saber dos entrevistados se eles costumavam trazer atividades diferenciadas para motivar os alunos.

Docente 1 - “Sim, principalmente com os da Educação de Jovens e Adultos, porque eles precisam de aulas diferenciadas, pois vêm cansados do serviço.”

Docente 2 - Sim, procuro uma vez por semana.

Docente 4 - Sim.

Percebemos, a partir das respostas acima, que os professores tentam fazer atividades que possam motivar os alunos, de modo que a motivação esteja relacionada diretamente ao aprendizado. Porém, para que esse aprendizado aconteça, é necessário que o aluno receba estímulos. Esses podem ser de fatores externos (extrínsecos), ligados à interação, e internos ou diretos (intrínsecos). Observa-se que a aprendizagem depende de motivos internos e externos. A seguir, apresentamos uma abordagem desses motivos, apontando a sua importância no processo de aprendizagem.

De acordo com Oliveira (1993),

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico (p. 38).

A função fundamental na construção do ser humano, descrito por Oliveira, na citação acima, refere-se à aprendizagem. É evidente que seria impossível a aprendizagem sem a interação direta ou indireta com outro.

Os estímulos para que essa aprendizagem aconteça podem vir de dois fatores, que Vygotsky chama os de externos, ligados à mediação, e interno ou direto, que tem ligação com fatores psicológicos.

Segundo Oliveira (1993),

Os sistemas de representação da realidade e a linguagem e o sistemas simbólicos básicos de todos os grupos humanos são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão construir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo (p. 36).

Sendo assim, cada ser humano desenvolve o seu aprendizado de acordo com o contexto que está inserido. As causas que o levam a desejar algo também dependem desse contexto e, assim sendo, a motivação deve ser feita de modo a provocar no outro o desejo de aprender, levando em conta e respeitando, evidentemente, o tempo de cada aluno.

Constatamos que por meio da motivação, como na teoria de Vygotsky, o outro é fundamental para a aprendizagem e conhecimento, pois sem a aprendizagem não há conhecimento, e sem um motivo e motivação não há aprendizagem.

Ainda sobre a mesma pergunta, um dos professores respondeu o seguinte:

Docente 3- Sim, quando tenho tempo.

Fica claro, a partir dessa resposta, que um trabalho diferenciado exige organização e preparação no desenvolvimento das atividades. Essa resposta nos leva a perceber que muitos professores desenvolvem um trabalho ainda tradicional. Sabemos que isso ocorre por inúmeros motivos, como baixos salários, falta de motivação e carga horária excessiva. Nessa perspectiva, Libâneo (1994, p. 78) argumenta que

[...] A atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor 'passa' a matéria, os alunos escutam, respondem o 'interrogatório' do professor para reproduzir o que está no livro didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova. Este é o tipo de ensino existente na maioria de nossas escolas, uma forma peculiar e empobrecida do que se costuma chamar de ensino tradicional.

Se pensarmos, por outro lado, hoje, espera-se outro tipo de professor: aquele que saia do tradicionalismo e que seja um pesquisador, um produtor de seus próprios conhecimentos, porém, para que ele seja um professor capacitado, ele precisará investir em formação continuada e, para isso, ele deveria ter mais incentivo e ter menos carga horária em sala de aula.

Podemos perceber que as tecnologias podem reforçar o trabalho do professor na sala de aula. Segundo Moran (2001), o professor só tem a potencializar o seu trabalho com o advento das TICs, já que pode ampliar sua visão pedagógica.

Na questão 7, sobre as tecnologias, foi perguntado se os professores as utilizavam para trabalhar o inglês. Quanto ao uso de tecnologias em sala de aula, a maioria respondeu que utiliza quando possível:

Docente 1- É assim, nas escolas que o permitem, não é? Porque há escolas por onde tenho passado que nem um computador tem. Mas sempre que posso, uso. Sempre que posso uso o computador com o PowerPoint, com as apresentações em PowerPoint.

Docente 2- Bastante.

Docente 3- Sim, acho bem melhor trabalhar, porque os alunos se interessam mais pelas aulas.

Docente 4- Com certeza, gosto muito de trabalhar, porque acho que o melhor é mesmo a junção das TICs com uma aula tradicional.

De acordo com Leffa (2006), a Internet permite ao aluno usar a língua-alvo para se integrar em comunidades autênticas de usuários e trocar experiências com pessoas do mundo todo. Dessa maneira, a informática passa a ser usada no ensino de línguas como uma fonte dinâmica, que possibilita a integração de todas as tecnologias até então desenvolvidas, como da escrita, de áudio e vídeo, rádio, televisão, telefone, em um único recurso: o computador.

Constatamos que os professores tentam utilizar as tecnologias em suas aulas quando possível e apenas um destacou que ainda, devido ao orçamento restrito, existem escolas que não possuem computador.

Menezes de Souza (2011, p. 124) menciona que “o mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes – muitas vezes em situações de conflito.” Levando em consideração os

âmbitos pedagógico e cultural, o uso da Internet possibilita novos meios de interação e colaboração entre os envolvidos no processo de aprendizagem de LE e também viabiliza o acesso à informação sobre a cultura de outros países, o que possibilita o desenvolvimento dos alunos para lidar com as diferenças de uma forma mais dialógica, dependendo da proposta de ensino que o professor utilizar.

Para acompanhar a evolução, o professor da atualidade precisa estar atento para conhecer os recursos tecnológicos e se manter em constante aprimoramento. Dessa forma, além do conhecimento linguístico e pedagógico, é importante, também, desenvolver o conhecimento tecnológico para que, ao ensinar, o professor sinta-se confortável para estabelecer objetivos claros quando utilizar esses recursos em suas aulas e também desenvolver competências que o ajudem a tornar a tecnologia uma ferramenta útil e significativa em termos pedagógicos.

No próximo questionamento, relacionado às habilidades na aprendizagem da língua inglesa de maior e menor importância, obtivemos as seguintes respostas:

- Docente 1** - (2) leitura (5) fala (4) pronúncia (3) escrita (6) compreensão oral
(1) conhecimento de gramática
- Docente 2** - (4) leitura (2) fala (1) pronúncia (3) escrita (5) compreensão oral
(6) conhecimento de gramática
- Docente 3** - (2) leitura (4) fala (5) pronúncia (3) escrita (6) compreensão oral
(1) conhecimento de gramática
- Docente 4** - (2) leitura (4) fala (5) pronúncia (3) escrita (6) compreensão oral
(1) conhecimento de gramática

Ao analisar as respostas dos professores, notamos que três dos quatro professores acreditam que o conhecimento da gramática do inglês é o mais importante, seguido da leitura a escrita, fala e compreensão oral, respectivamente, nessa ordem.

O sociointeracionismo critica a concepção de aprendizagem de abordagens e métodos que valorizem apenas as questões relativas à cognição e a comportamentos (aquisição de hábitos linguísticos), sem considerar o contexto social, a interação e a mediação. De acordo com essa perspectiva, cuja origem é o pensamento do psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934), a interação mediada pela linguagem sempre ocorre em um determinado lugar social e em um momento da história, e os professores precisam saber disso.

Ao longo desta dissertação, desenvolvemos uma investigação a fim de verificar se que o importante é usar diferentes recursos para entender as práticas sociais de leitura e escrita e participar delas, ou seja, que utilizem estratégias de ensino com atividades que envolvam todas as habilidades.

Na última questão, foi perguntado sobre a importância do inglês para os alunos e como os professores veem a aprendizagem deles.

O aprendizado do inglês estava, antigamente, associado ao status, à cultura ou significava apenas uma disciplina a mais no currículo escolar do antigo 2º grau. Atualmente, aprender uma segunda língua é uma necessidade premente para ampliar o conhecimento sobre os fatos que acontecem no mundo, formular pesquisas acadêmicas e conhecer pessoas por intermédio das novas tecnologias.

No âmbito das Leis de Diretrizes e Base da Educação (LDB), as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Considerada, muitas vezes, como pouco relevante, adquire agora a configuração de disciplina tão importante quanto qualquer outra do currículo. Percebemos claramente na resposta do docente:

Docente 4 - Vejo uma mudança desde quando iniciei, os alunos não davam a devida importância para as aulas de inglês, hoje em dia já noto as mudanças para melhores claro. E acho fundamental ter a motivação para ter uma boa aprendizagem

Assim, o papel que a LI desempenha é auxiliar as relações sociais e culturais do aluno. Dessa forma, torna-se possível um desenvolvimento intelectual mais sólido por meio do aspecto cultural do idioma, de forma a desenvolver as potencialidades individuais e, ao mesmo tempo, o trabalho coletivo, através da interatividade com o outro, pois não se pode aprender um idioma sem a interação com outros indivíduos que já o saibam ou que também o estejam aprendendo.

Docente 1 - Acredito que hoje em dia eles estão mais conscientes sobre a importância do inglês, pois, o inglês já é mais do que um pré-requisito para a inserção no mercado de trabalho, pontuar no vestibular, ENEN. Vejo que os alunos se interessam mais pela língua, mas precisa melhorar mais ainda.

Atualmente, encontramos uma grande frustração por parte dos professores da rede pública no Brasil, de modo particular, no ensino fundamental e médio. O momento mostra uma crise política e financeira que abala e desestrutura o ensino público e a vida profissional de diversos professores. Em todas as disciplinas ouvimos os professores queixarem-se do desinteresse geral dos alunos, principalmente os de LI. Segundo Paiva (1997), alguns desses argumentos podem se constituir em crenças que são usadas para justificar que não é possível aprender inglês em escola pública. Podemos ver na fala dos professores abaixo:

Docente 2- Particularmente eu estou começando praticamente agora no Estado, mas vejo que o aluno de cursinho é bem mais interessado em aprender o inglês, pois, ele está ali por que quer aprender realmente e tem metas. Não tenho como opinar ainda sobre a aprendizagem dos alunos do Estado.

Docente 3- Eles são bem interessados, na Educação de Jovens e Adultos eles acham bem importante aprender e gostam das aulas, estão motivados sempre.

Na seção abaixo, explicaremos cada WQ, como foi apresentada aos alunos, a importância de cada uma e o que cada grupo deveria fazer.

3.5.3 WQ

Os alunos foram conduzidos ao laboratório de informática e organizados em oito grupos de três alunos cada. Antes de iniciarmos atividade, suscitamos uma discussão acerca da Copa do Mundo no Brasil em língua materna. Após esse procedimento, que objetivava polemizar a questão e introduzir o tema, direcionamos os sujeitos da pesquisa ao objeto de aprendizagem.



2 Figura 9 – Introdução. Fonte: Autora do trabalho, 2015

Após esse primeiro contato, os alunos, nos seus respectivos grupos, prosseguiram para a tela que apresentava a atividade cuja tarefa principal consistia em descobrir os pontos positivos e negativos da Copa do Mundo no Brasil. Nesta seção, o aluno é informado em que consiste a tarefa. Barato (2004) acredita ser a tarefa a parte mais importante da WQ.



34Figura 10 – Tarefa. Fonte: Autora do trabalho, 2015

3 Você irá encontrar mais informações na Internet sobre a Copa do Mundo 2014 no Brasil. Depois irá escrever os pontos positivos e negativos.

Nesse contexto, é válida a seguinte afirmação a respeito do sociointeracionismo:

A abordagem sociointeracionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Segundo Vigotsky, a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento. Assim, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal (OLIVEIRA, CAPELLO, REGO e VILLARDI, 2004).

Assim, buscou-se realizar a tarefa em grupo. Após, foram disponibilizados os nomes dos principais jornais americanos e europeus como The New York Times, The Wall Street Journal, The Washington Post, Los Angeles Times, The Guardian, The Sun e The Financial Times para que os alunos pesquisassem as informações pedidas e começassem a redigir o trabalho.

The image shows a presentation slide titled "Brazil World Cup 2014". At the top, there is a navigation menu with six green buttons: "Introdução", "Tarefa", "Processo", "Avaliação", "Conclusão", and "Créditos". Below the menu is a photograph of a soccer ball and the World Cup trophy on a green field. Underneath the photo, the word "Process" is written. Below that, the text reads "you should visit the newspapers below:". This is followed by two sections: "American newspaper:" and "European newspaper:". Under "American newspaper:", there is a bulleted list: "The New York Times: USA Today The Wall Street Journal." and "The Washington Post: Los Angeles Times.". Under "European newspaper:", there is a bulleted list: "The Guardian The Sun: The Times: The Financial Times."

5 Figura 11 – Processo. Fonte: Autora do trabalho, 2015

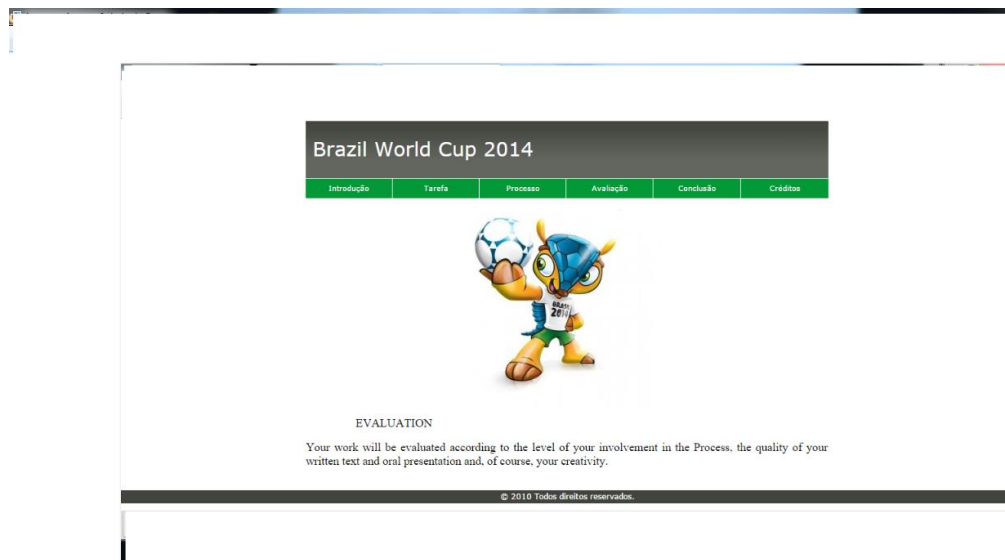
No Processo (Figura 11), há informações para que os alunos desenvolvam a Tarefa e para orientá-los no procedimento. Essas informações precisam estar

5 Você deve visitar os jornais abaixo:

presentes no Processo e nos Recursos. O Processo descreve passo a passo a dinâmica da atividade, e os Recursos são informações que permitem concretizar a Tarefa. De acordo com Guimarães (2005),

[...]o processo de avaliação deve trazer novas oportunidades de aprendizagem, permitindo que o aluno reflita sobre o seu desenvolvimento (autoavaliação) e, partindo de intervenções externas - do professor - possa ter uma atitude proativa, avançando no seu ciclo de desenvolvimento.

Na tela da avaliação, os alunos tinham acesso aos procedimentos, pelos quais eles seriam avaliados.



67Figura 12 – Avaliação. Fonte: Autora do trabalho, 2015

Na Conclusão, temos o fechamento do trabalho desenvolvido no decorrer das aulas.

⁶ O seu trabalho será avaliado de acordo com o nível de sua participação no processo, a qualidade do seu texto escrito e apresentação oral e, naturalmente, a sua criatividade.



8.Figura 13 – Conclusão. Fonte: Autora do trabalho, 2015

Nos Créditos, foram apresentadas informações sobre a criadora da WQ.



9.Figura 14 – Créditos. Fonte: Autora do trabalho, 2015

Os alunos declararam que a atividade estava ocorrendo de forma mais agradável, em comparação com uma aula tradicional, uma vez que as informações foram oferecidas de modo diferente, de uma maneira que eles não conheciam, ou seja, por meio da WQ.

8 Após terminar a webquest e ouvir as apresentações dos colegas terá melhorado seu conhecimento na língua inglesa.

A teoria sociointeracionista tem muito a contribuir nesta etapa da WQ. O trabalho em equipe e a troca de saberes entre os alunos oportuniza uma aprendizagem muito mais eficiente, visto que eles estarão desenvolvendo suas habilidades sociais.

O término da atividade no ambiente virtual indicou o início da redação do texto, pois as informações foram socializadas entre eles.

Sendo assim, a WQ proporcionou um momento significativo, pois essa ferramenta metodológica ajuda o professor a planejar e estruturar o ensino de modo criativo; b) estimula a produção de materiais; c) serve como um ponto de partida para a pesquisa, incentivando a busca de novos conhecimentos; d) facilita ao aluno a transformação do conhecimento adquirido; e) faz com que ele pesquise, aprenda, se aprofunde e crie interesses sem perceber, necessariamente, o quanto está se dedicando a um determinado assunto; f) favorece, também, um trabalho em equipe; g) ajuda no processo de desenvolvimento da leitura e escrita.

Os grupos terminaram os textos e enviaram por e-mail para a professora. As WQs 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 dessa visão e pela facilidade do uso de tecnologia digital, os textos produzidos incorporam recursos como ilustrações; figuras e outros modos de comunicação, como podemos perceber a seguir.



Figura 15. Protesto contra a Copa do Mundo

“Um texto autêntico é um material escrito, de qualquer natureza, veiculado socialmente, para satisfazer um propósito. São exemplos de textos autênticos os artigos de jornal, receitas, revistas, poemas e biografia” com base nos estudos de Lee, apud FERNANDES; MASCARENHAS e SOUZA, 2010). Ainda, conforme os autores já mencionados, um texto é considerado autêntico quando faz parte da realidade do aluno e não apenas para trabalhar aspectos linguísticos específicos. Nota-se que o uso de textos autênticos no ensino de Língua Inglesa é uma estratégia válida para que o aprendizado seja significativo para todos os envolvidos no processo, pois, no que se refere ao ensino, um dos maiores desafios que os professores de línguas estrangeiras enfrentam é como despertar o interesse dos seus alunos.

Quando os alunos se tornam membros ativos de uma comunidade virtual, eles ganham acesso a uma grande quantidade de recursos da linguagem. Há uma grande exposição na língua alvo, aprendem a interagir, cooperar e dividir coisas com pessoas reais, e com interações mais individualizadas com o professor, tornam-se mais envolvidos e independentes.

3.5.3.1 O uso da WQ ao ensino de leitura em língua inglesa

Quando trabalhada a WQ sobre a Copa do Mundo, os alunos pesquisaram nos sites na Internet, a partir do desafio proposto na WQ, que teve como objetivo instigá-los a querer saber mais sobre o assunto proposto “o que os principais jornais publicados em língua inglesa estão dizendo sobre a Copa do Mundo no Brasil?”, ou seja, qual a perspectiva adotada pela imprensa internacional sobre a Copa do Mundo no Brasil?

A princípio, os grupos trabalhariam com todos os jornais, porém, devido à falta de tempo, optamos por cada grupo pesquisar somente em um jornal, mediante um sorteio. Cada grupo ficou responsável por pesquisar em um jornal, os alunos foram orientados a colocar o endereço do site pesquisado, a data da publicação da notícia. As pesquisas nos jornais ocorreram do dia 26 de junho de 2014 ao dia três de julho de 2014.

Durante o trabalho, os alunos iam compartilhando as ideias entre os grupos para que não houvessem notícias repetidas. Após a finalização dos trabalhos, cada

grupo explicou oralmente, em frente aos demais, o seu jornal e sobre o que escreveram. Abaixo, temos um exemplo retirado do trabalho de um dos grupos www.nytimes.com, May 27, 2014.

- ✓ 9Even The New York Times, one of the most important newspapers in the world, adopted the Itaquerão. In a report on the World Cup, says the text of the American newspaper: "Brazil comes at a crucial time in their preparation for the World Cup as two of its most problematic to stage test events stadiums. With FIFA closely monitoring, local organizers will host matches of the Brazilian championship in Pantanal Arena, in the western city of Cuiabá and Itaquerão very late stage of Sao Paulo, where the opening of the World Cup will be played in a few weeks.

Atualmente, estamos dispostos a um novo suporte de leitura, a leitura hipertextual, da tela do computador. O hipertexto eletrônico permite ao leitor escolher a sequência de sua leitura e realizar a edição do texto a ser lido. Nesse processo, o leitor interage com o texto com mais eficácia, ao clicar em uma determinada palavra e expandir a sua compreensão. O hipertexto digital é dinâmico, está sempre em movimento. Com um ou mais cliques ele mostra ao leitor suas múltiplas faces, sua estrutura complexa:

O hipertexto vai além do texto. Dentro do hipertexto existem vários links, que permitem acessar outras janelas, conectando algumas expressões com novos textos, distanciando-se assim da linearidade da página. Na internet, cada site é um hipertexto – clicando em certas palavras vamos para novos trechos, e vamos construindo, nós mesmos, uma espécie de texto (PARANÁ, 2008, p. 58).

Verificamos, assim, que a leitura linear dá espaço à leitura não-linear e que a leitura, na sua grande maioria, é feita por meio da navegação em hipertextos, o que possibilita maior rapidez e uma infinita área de pesquisa. Como sabemos, ao acessar a Internet, nos deparamos com infinitas informações atualizadas e quase sempre autênticas, o que se torna um rico recurso para os professores de língua inglesa.

9 Mesmo o The New York Times, um dos jornais mais importantes do mundo, adotou o Itaquerão. Em um relatório sobre a Copa do Mundo, diz o texto do jornal norte-americano: "O Brasil vem em um momento crucial na sua preparação para a Copa do Mundo como dois de seus mais problemáticos para eventos-teste estágio estádios Com a FIFA monitorando de perto, os organizadores locais vão receber partidas do Campeonato Brasileiro no Pantanal Arena, na cidade ocidental de Cuiabá e Itaquerão fase muito tardia de São Paulo, onde a abertura da Copa do Mundo será disputada em poucas semanas.

Com a utilização do hipertexto nas aulas de leitura, os alunos estarão expostos ao inglês e ao acesso de diversos textos e atividades que não são oferecidos em livro-texto. Sendo assim, a leitura hipertextual visa não somente motivar o aluno para a leitura, mas, também, orientá-lo no sentido de estabelecer critérios para que ele não navegue pelos hiperlinks de forma aleatória e não prejudique a sua compreensão.

A digitalização e as novas formas de apresentação do texto só nos interessam porque dão acesso a outras maneiras de ler e compreender. O leitor em tela é mais “ativo” que o leitor em papel (LÉVY, 1996, p. 40).

Hipertexto é um documento exclusivamente eletrônico composto de unidades textuais multimodais interconectadas por meio de links, formando uma rede de estrutura não hierárquica e não linear.

Essa perspectiva se apoia no argumento de que a comunicação humana é essencialmente multimodal, já que os modos semióticos não funcionam separadamente, mas em uma interação, todos realizando os significados que fazem parte de seu potencial semiótico (KRESS, 2010).

No contexto de ensino, percebemos um paralelo entre a visualidade e a noção de leitura crítica de textos escritos, sendo que, ao ler uma imagem, procuramos não somente entender a estrutura e o conteúdo da imagem, mas também interpretar o significado dela em relação ao nosso mundo. Essa capacidade de interpretação de imagens é chamada de uma competência comunicativa multimodal (ROYCE, 2002), ou seja, a ideia de que a competência de um aprendiz envolve a capacidade de entender textos como combinações de possibilidades de significados entre vários modos de linguagem. Essa competência multimodal seria uma parte integrada na aprendizagem escolar, ou seja, a comunicação é configurada não somente por textos tradicionais, mas, cada vez mais, por textos digitais.

No caso da WQ, a inserção de hipertextos em uma sala de aula pode transformar esse ambiente educacional em um espaço colaborativo, buscando atender as diferenças individuais de seus aprendizes no que diz respeito ao grau de dificuldade, ao ritmo de trabalho e interesse e aos padrões de significação. É sobre esse aspecto que assinala Lévy (1996, p. 33): “Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender.”

Diante das considerações aqui feitas e do constante exercício de reflexão de nossas práticas pedagógicas, podemos inferir que as atividades de leitura de hipertextos desenvolvidas nas aulas de inglês como língua estrangeira são de grande valia, uma vez que privilegiam o trabalho colaborativo, além de oferecer também uma conexão com recursos eletrônicos mundiais, favorecendo uma concepção da linguagem como um fenômeno multimodal.

A multimodalidade é entendida, em termos gerais, como a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O que é importante nessa visão de uso de linguagens é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados.

Assim, a formação para os multiletramentos envolve o desenvolvimento da capacidade do professor para lidar com a multimodalidade (KRESS, 2003), cada vez mais presente nos textos da era atual, tanto nos impressos quanto nos digitais, e para agir criticamente em diferentes contextos sociais por meio das tecnologias digitais frente à diversidade cultural, linguística e étnica das interações on-line.

Dentro deste contexto, podemos afirmar que o ciberletramento é considerado um letramento que compreende aspectos culturais e sociais:

Letramento é (...) o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento (SOARES, 2002, p. 145).

O advento dos meios tecnológicos no âmbito da educação permitiu a evolução dos recursos de multimídia e, posteriormente, dos conceitos de hipertexto e hipermídia.

O aluno de L2 em situação de imersão experimenta situação semelhante, pois está exposto à língua em contexto de uso. Essa mesma multiplicidade de fontes de informação é desejável no ensino de L2 em contexto escolar.

No domínio cognitivo, tem recebido destaque a importância do conhecimento prévio. Esse conhecimento inclui dois aspectos importantes: conhecimento do assunto e conhecimento da língua. O conhecimento prévio do assunto é geralmente visto como um fator decisivo na compreensão do texto, por exemplo, os textos jornalísticos que fornecem um *background* aos leitores, dando os antecedentes da

notícia, são mais facilmente compreendidos do que os textos sem esse *background*. Durante a realização da atividade quando os alunos estavam pesquisando nos sites dos jornais, percebemos que eles tinham conhecimento prévio sobre a Copa do Mundo, o que facilitou a compreensão dos textos.

O texto será mais ou menos compreensível, não porque apresenta um vocabulário mais ou menos difícil, mas porque apresenta uma realidade que está mais ou menos próxima da nossa realidade. Podemos observar esse aspecto nos textos apresentados pelos alunos, pois percebemos que, a partir da atividade com a WQ, os alunos mostraram que ocorreu um nível de compreensão satisfatório.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo principal dessa dissertação foi investigar o uso da ferramenta WQ como estratégia metodológica no Ensino de Língua Inglesa no contexto de sala de aula, o que foi alcançado por meio da pesquisa bibliográfica e experimental.

Procuramos, primeiramente, por meio de um questionário, descrever o perfil dos alunos participantes da pesquisa para analisar aspectos sobre a exposição à língua inglesa.

Os alunos foram para a sala de informática, separados por oito grupos de três alunos, receberam a proposta da WQ e as orientações da professora sobre como seria desenvolvido o trabalho. Após, foi feito o sorteio para escolher o jornal que cada grupo iria pesquisar. Feito o sorteio, os grupos começaram sua pesquisa, conforme a tarefa pedida na WQ, que era encontrar os pontos positivos e negativos da realização da Copa do Mundo no Brasil, cada grupo deveria pesquisar no seu jornal e, após, transcrever. Foram dois dias de pesquisa, e os alunos compartilharam informações para que não houvesse repetição de ideias. Após, cada grupo, em língua materna, fez uma breve apresentação do que encontrou no seu jornal sobre o tema pedido. Houve cooperação entre os grupos, puderam ler na língua inglesa, e alguns grupos utilizaram imagens.

Os resultados acima mostram que a tarefa se desenvolveu bem, os alunos contribuíram positivamente para o sucesso coletivo, ou seja, valorizaram as interações com os colegas, além da leitura hipertextual, o que possibilitou o contato com textos autênticos e atuais na língua inglesa. Os alunos mantiveram-se

motivados e interessados nos temas desenvolvidos devido ao uso do suporte eletrônico, que minimizou algumas dificuldades referentes à leitura na língua alvo.

Assim, a WQ pode ser considerada uma ferramenta metodológica complementar que agrega conhecimentos a uma aula de LE, pois, ao utilizar a WQ nas aulas de Língua Inglesa, pretende-se, efetivamente, engajar alunos e professores no uso da Internet voltado para o processo educacional, estimulando a pesquisa, a criatividade, o desenvolvimento de habilidades da aprendizagem colaborativa e cooperativa. Warschauer *et al* (2000, p. 7) indicam cinco razões principais para o uso da Internet no ensino de inglês: contextos autênticos e significativos; aumento de letramento por meio da leitura, escrita e oportunidades de publicação na Internet; interação, a melhor forma para se adquirir uma língua; vitalidade obtida pela comunicação em um meio flexível e multimídia; e *empowerment*, pois o domínio das ferramentas da Internet torna os usuários autônomos ao longo da vida. Resta ao professor, por intermédio de ferramentas como a WQ, saber tirar proveito do que a Web oferece.

O uso da ferramenta WQ em aulas de LI parece ser positivo, já que o aprendizado da língua alvo tem melhores resultados quando ocorre em *contextos autênticos* de comunicação, pois a Internet disponibiliza, a baixo custo, o acesso a uma gama de materiais autênticos sobre quaisquer tópicos que possam ser do interesse dos alunos, além de propiciar uma comunicação autêntica. Na mesma linha de pensamento que Warschauer *et al*, Lee (2000) aponta o baixo custo de acesso a materiais autênticos 24 horas por dia como uma grande vantagem da Internet.

A habilidade de ler, escrever, comunicar-se, pesquisar e publicar na Internet representa novas formas de *letramento* necessárias no século 21. A combinação de LE com a tecnologia em sala de aula ajuda os alunos a adquirir habilidades importantes para o seu sucesso.

Por meio da *interação*, os alunos adquirem uma língua estrangeira de forma mais eficaz. A da WQ, com uso da Internet, oportuniza interação a qualquer hora entre o aprendiz e falantes nativos e não-nativos da língua alvo. É o que possibilitam os recursos de correio eletrônico e salas de bate-papo, por exemplo.

Por último, o *empowerment* é entendido no sentido de que a WQ, com ajuda da Internet, transforma os alunos em indivíduos autônomos que conseguem

encontrar aquilo que procuram no momento em que precisam e em colaboração com os colegas, a fim de adquirirem novos saberes.

Ferramentas como WQ, apresentações de Power point, softwares, blogs e a World Wide Web nos oferecem novos modos e formatos do que é ensinar e aprender. Os textos mais tradicionais são agora combinados com elementos gráficos, links de hipertexto, o que faz o processo da aprendizagem muito mais interessante e desafiador. Esse processo está enriquecendo muito mais o aprendizado e dando mais significado a ele quando são ensinados conteúdos de disciplinas diferentes. Aqui, estamos dando ênfase na ferramenta WQ, pois é um modelo extremamente simples e rico para dimensionar usos educacionais da Web.

Na área da língua inglesa, foram feitos muitos progressos desde que a abordagem comunicativa foi adotada. Há uma preocupação e procura constante por materiais autênticos. O fato de estarmos ensinando a língua nos dá a liberdade de escolher qualquer material e assunto desde que pertinentes à realidade dos alunos que temos. O trabalho é geralmente em grupos, em torno de temas que promovem a discussão.

Tajra (2001, p. 143) argumenta sobre uma “grande teia que o compõe, capaz de interligar simultaneamente várias mídias (textos, imagens, animações, sons e vídeos), formando um imenso texto, o hipertexto”. Esse serviço é composto por páginas, também conhecidas como *home pages*, *sítes* ou simplesmente páginas da *web*.

Neste estudo, observamos que os alunos entenderam que o trabalho em grupo possibilitou a troca de conhecimento e a realização da tarefa, pois durante a pesquisa nas diferentes páginas da *web*, por ser em LI, alguns alunos passaram a solicitar ajuda dos colegas de outros grupos quando não entendiam algumas palavras, ou até mesmo o contexto.

Durante as aulas, comparando com outras atividades, de um modo geral, percebemos a necessidade dos alunos de trabalharem com atividades motivadoras, pois houve um maior empenho em realizar a tarefa da WQ. Assim, com a utilização de uma metodologia inovadora e atraente, não ocorreria a baixa motivação dos alunos nas aulas de língua inglesa.

Foi interessante verificar que o trabalho com a WQ fez com que os alunos se empenhassem e mostrassem motivação na realização das tarefas. De início, os

alunos estavam ansiosos por não saberem o que era a WQ. Assim que tomaram conhecimento, foram logo querendo desenvolver a tarefa, iniciando a pesquisa.

A WQ proporcionou uma atividade diferenciada, que buscou cativar os alunos e propor um novo formato de aula, mais dinâmico, interativo, fez com que o aluno pesquisasse e, assim, foi possível desenvolver a aprendizagem colaborativa e cooperativa, além de ajudar no desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita.

A partir de observações realizadas junto aos alunos durante o processo de utilização da WQ, percebemos que esta foi a primeira experiência dos alunos com uma WQ, pois eles não conheciam esse modo de estudar, de modo que nunca haviam trabalhado com essa ferramenta. Outro fator motivador é que foi trabalhado no laboratório de informática, onde eles não costumam ir com frequência.

Embora seja frequente a queixa dos professores de que os estudantes não apreciam a leitura, o que se percebe, na prática, é que os alunos estão cada vez mais inseridos nas práticas de leitura que emergiram com o surgimento da Internet.

Por isso, é importante estudar as implicações do texto digital nas práticas de leitura e de escrita dos estudantes, bem como apresentar ferramentas que os auxiliem a desenvolver habilidades que possam torná-los mais capazes de atuar enquanto leitores e produtores textuais.

Nesse sentido, Coscarelli (2005, p. 39) enfatiza que as práticas de letramento digital só irão fazer sentido para os aprendizes na medida em que o processo de ensino “representar uma mudança na vida escolar, é preciso que a educação seja compreendida como um processo de construção de um saber útil e aplicável pelos alunos e não como uma realidade a parte, sem nenhum interesse e de difícil acesso na escola”.

A compreensão de texto é um processo complexo em que interagem diversos fatores, como conhecimentos linguísticos, conhecimento prévio a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivação e interesse pela leitura, entre outros.

As habilidades do aluno para ler e escrever o idioma estrangeiro são particularmente desenvolvidas por meio de WQ. Há uma tarefa a ser cumprida que estabelece as condições de produção ao deixar claro o que escrever, para quem e com qual propósito.

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 WQ - semelhantes às preconizadas pela linguística aplicada ao ensino de compreensão da escrita (ARANTES, 2008).

Ler e escrever faz parte de qualquer processo de pesquisa; o leitor transforma-se em autor e o autor em seu próprio leitor, do princípio ao fim da investigação. No caso da coautoria na construção e produção de significados, como acontece na WQ, participantes diferentes se alternam nesses papéis e organizam diferentes modos para construir significados, acrescentando, ainda, uma visão crítica pelo trabalho feito em grupo.

Confirmamos a hipótese, quando Dodge (1995) afirma que, em vez de sozinhos, aprendemos melhor com os outros. Assim, percebemos que a teoria sociointeracionista muito tem a contribuir para a WQ. O trabalho colaborativo, que permite a troca e a aquisição de novos conhecimentos, permite uma aprendizagem muito mais significativa e interessante. Cabe aos educadores utilizarem a WQ, pois esta, além de suas extensas possibilidades, permite aos alunos o trabalho em grupo e a troca de saberes entre os participantes, fator imprescindível da teoria sociointeracionista. Em síntese, podemos perceber que a WQ pode ser considerada uma ferramenta metodológica a ser trabalhada em todas as disciplinas, pois, além de ser trabalhada em grupos e de ser orientada, os alunos trabalham com as novas tecnologias pedagógicas, o que, nos dias de hoje, é fundamental e motivador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, desenvolvemos uma investigação a fim de verificar se que a WQ, como ferramenta metodológica, pode proporcionar ao aluno um contato direto com a língua. Cria-se um ambiente de interação, que favorece a comunicação com significado real, pois o aluno está realizando um trabalho escolar, em que ele terá a oportunidade de ser um coautor nas produções e isso poderá estimular seu interesse.

Vygotsky (2008) afirma que a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e é por meio dela que nos apropriamos do conhecimento produzido pelo mundo que nos cerca. Segundo o autor, “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY 2007, p. 103).

Segundo Dodge (1995), a WQ é “uma atividade investigativa, em que alguma ou toda a informação com que os alunos interagem provém da Internet.” (SENAC SP, 2003). Além disso, há, também, a promoção do trabalho colaborativo. Para o mesmo autor, “as WQ estão fundadas na convicção de que aprendemos mais e melhor com os outros, não individualmente. Aprendizagens mais significativas são resultados de atos de cooperação” (DODGE 1995 apud ROCHA, 2007, p. 60). Essa ideia também vai ao encontro dos estudos desenvolvidos por Vygotsky (2007) em relação à interação social em processos da aprendizagem. Segundo esse autor, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica” (Ibid., p. 100). Nesse sentido, a aprendizagem cooperativa é um item indissociável da WQ.

Dessa forma, também pudemos motivar os alunos a aprenderem uma língua, pois lhes mostramos que a língua não é algo estático e que está restrita à sala de aula, é interação e descobertas. A ampliação dos ambientes de aprendizagem, bem como o trabalho coletivo desenvolvido a partir dos novos recursos tecnológicos, favorece a flexibilização dos conteúdos e a redefinição dos objetivos estabelecidos para o ensino.

Criar uma WQ requer tempo e dedicação por parte do professor, não pelo fato do uso da tecnologia em si, mas pela elaboração da proposta da atividade que o aluno deverá realizar. O maior desafio, para o docente, na proposição de tarefas

para o aluno, independente de usar ou não tecnologia, está no fato de saber propor uma tarefa que seja desafiadora para o aluno, que o estimule a pesquisar, estudar, encontrar respostas para a tarefa a ele apresentada.

A WQ fornece a aprendizagem ativa em que o objetivo é a aquisição e integração do conhecimento. Por meio das atividades das WQ, o aluno lidará com uma quantidade significativa de novas informações, interpretando-as por síntese e análise e, finalmente, transformando-as em conhecimentos.

Rocha (2007) faz algumas considerações positivas quanto ao uso desta tecnologia. Uma delas é o caso de proporcionar uma ampla adequabilidade de uso, ou seja, uma WQ pode ser utilizada em múltiplas áreas do conhecimento. Além disso, para trabalhar com essa ferramenta, o aluno pode ter qualquer idade e estar em qualquer nível de aprendizado.

Por meio da WQ o aluno pode manter contato com seus colegas de classe e fortalecer seus conhecimentos e partilhar do conhecimento dos outros grupos. Porém, para que os processos de ensino/aprendizagem sejam significativos, o professor deve se colocar como orientador. Entendemos, assim, que os professores da educação básica devem estar preparados para o uso de outras mídias que podem proporcionar um ensino de línguas mais significativo.

A WQ proporciona uma forma positiva e segura de utilizar a Internet, em que os materiais a utilizar são previamente selecionados e, tendo em conta o público a que se destina, poderá ir ao encontro dos interesses do aluno. O trabalho com a WQ amplia os espaços de aprendizagem para além da sala de aula e faz com que os alunos se tornem participantes ativos dos seus próprios projetos. Além disso, promove a organização e sintetização da informação, devendo, por isso, ser construída ou adaptada pelos próprios professores, pois eles conhecem seus alunos e sabem quais as lacunas a preencher (CASTRO e TAVARES, 2005).

Há, também, a ideia da leitura como um ato de interação social em que leitor e autor trocam experiências e utilizam o texto para se comunicar. Portanto, agora, cabe ao (futuro) professor a tarefa de introduzir e reconhecer as novas tecnologias pedagógicas em sua sala de aula como facilitadoras da aprendizagem de uma L2.

Pudemos ver que a utilização de WQ em sala de aula contribuiu para uma atitude mais positiva dos alunos face à aprendizagem, promovendo a reflexão e a discussão, bem como o trabalho cooperativo, aumentando o interesse e a motivação dos alunos e diminuindo a sua indisciplina (GUIMARÃES, 2006). Dadas as suas

características, o uso do computador fornece estímulos e oportunidade para desenvolver a criatividade, a capacidade de exploração e de descoberta. O fato de os computadores ainda serem novidade, contribui também para o interesse dos alunos por estas formas de aprendizagem, em muitas situações escolares. (CRUZ, 2006).

Ao longo deste trabalho buscamos demonstrar que a WQ admite o uso ativo da Internet nas ações de ensino-aprendizagem, bem como o uso de material legítimo, contemporâneo e que faz parte do contexto vivido pelos alunos. A aprendizagem torna-se mais expressiva, pois é fundamentada em tarefas cooperativas, além de prover contribuições para que o aluno aproveite o conhecimento já obtido e parta em busca de um novo conhecimento. Ao contrário das práticas pedagógicas tradicionais, em que o aluno recebe e armazena informações, a WQ foca na “interação, compreensão e transformação das informações existentes, tendo em vista uma necessidade, um problema ou uma meta significativa” (ROCHA, 2007, p. 76).

A WQ desenvolve métodos eficientes para induzir os alunos a utilizarem as novas tecnologias como ferramenta para assegurar a aprendizagem intimamente associada ao currículo, fornecendo modelos para associar pesquisa na web e resultado de aprendizagem de uma forma mais prática e confiável. A WQ fornece a aprendizagem ativa em que o objetivo é a aquisição e a integração do conhecimento. Por meio das atividades da WQ, o aluno lidará com uma quantidade significativa de novas informações, o que favorece, também, o trabalho em equipe. Outro dado positivo é a possibilidade de trabalharmos de forma interdisciplinar.

Uso da ferramenta WQ desperta o interesse de professores e alunos para a construção do conhecimento nas diferentes disciplinas, juntamente com o uso das tecnologias presente nos laboratórios de informática. O uso da Internet em sala de aula requer um novo conceito pedagógico, em que os professores devem assumir uma nova responsabilidade, com papel de intermediadores no processo de aquisição de conhecimento. A interdisciplinaridade permite conexões e diálogos entre várias disciplinas e ser usada conjuntamente com ferramentas metodológicas que permitam a interação do aluno com a tecnologia, como a WQ, que propicia o uso educacional da Internet.

Outro dado positivo que observamos foi a possibilidade de trabalharmos de forma interdisciplinar, o que é de grande importância na prática escolar por permitir

as partilhas e as trocas entre as áreas do conhecimento e por levar alunos e professores a encontrarem mais qualidade no que aprendem e ensinam, ainda mais quando se agregam novos objetos de conhecimento, como as tecnologias de informação e comunicação.

No entanto, foram observadas algumas limitações que devem ser levadas em consideração ao aplicar WQ. Há a necessidade um planejamento cuidadoso para que os alunos naveguem pelos sites já disponibilizados e, a partir deles, construam conhecimento.

Ao longo desta dissertação, desenvolvemos uma investigação a fim de verificar se que foi importante desenvolver essa pesquisa, pois pudemos perceber o quanto nós, professores, ainda precisamos desenvolver melhor nossa prática pedagógica e buscar novas ferramentas que auxiliem no cotidiano em sala de aula e para que nossos alunos também se sintam motivados e realmente queiram aprender uma língua estrangeira.

Por fim, salientamos que esta pesquisa também deixou algumas questões em aberto: será que os professores da educação básica estão preparados para trabalharem com ferramentas metodológicas como a WQ em sala de aula? Existem políticas públicas que contemplam formação continuada aos professores para demanda do uso das tecnologias?

Em linhas gerais, é nessa inquietação que reside o cerne do que ainda almejamos investigar acerca das WQs.

REFERÊNCIAS

ABAR, C. A. A. P.; BARBOSA, Lisbete M. WQ: Um desafio para o professor. Uma solução inteligente para o uso da Internet. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2008.

ABAURRE. B. O que é língua. In XAVIER, A. C.; CORTEZ, Suzana. (Orgs) *Conversas com linguistas virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ALMEIDA, F. J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 209-215.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

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 Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/AIRR-7DHHTA>. Acesso 08 dezembro 2014.

BARATO, J. N. A alma das WQ: a construção. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/20959608/A-Alma-da-WQ-Jarbas-Novelino>. Acesso em 20 de novembro de 2014.

BENNETT, M.J. How to be a fluent fool: understanding the cultural dimensions of language. In: FANTINI, A. E (Org.). *New ways in teaching culture*. Alexandria Teachers of English to speakers of other Languages, 1997, p.16-21.

BERGMANN, J. C. F. Aquisição de uma língua estrangeira: o livro didático como motivador. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC.1998.

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

COSTA, J; TAVARES, J. M. WQ: um instrumento didático inovador. Porto: FEUP, 2005.

CHOMSKY, N. Linguística Cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EdUSP, 1972. (Original 1966).

_____. Knowledge of language: Its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

_____. *Language and problems of knowledge: the Managua lectures*. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento Digital. In COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

COSTA, F. A.; CARVALHO, A. A. A. WQs: oportunidades para alunos e professores. In: A. A. CARVALHO (Org.). *Actas do encontro sobre WQ*. Braga: Edições, 2006, p.8-25.

Cruz,(2006).*A WQ na sala de aula de Matemática: um estudo sobre a aprendizagem dos “Lugares Geométricos” por alunos do 8º ano*. Dissertação de Mestrado em Educação – Área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

DAMEN, L. *Culture learning: the fifth dimension on the language classroom*. Reading: Addison-Wesley,1987.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. *Aprender a ler: metodologia para estudos autônomos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

Dodge, B. Some Thoughts About WQ. (1995,1997) Consultado em fevereiro, 2014 em http://WQ.sdsu.edu/about_WQs.html

_____. WQ taskonomy: A taxonomy of tasks, 2002b Disponível em <http://WQ.sdsu.edu/taskonomy.html>. Acesso 04 abril 2015.

_____.WQ Org. Creating WQs,2007 Consultado em novembro,2014 em <http://WQ.org/index.create.php>

FINGER, I; A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, M.R.; FINGER, I. (Orgs). *Teorias de aquisição de linguagem*. 2. ed. Ed. da UFSC, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, P. S. *Novos rumos da educação no terceiro milênio*. São Caetano do Sul: Folha de São Caetano, p. 22, 07 jan. 2001.

GENC,B.; BADA, E. Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, v.5, n.1, apr. 2005. Disponível em: http://www.readingmatrix.com/articles/genc_bada/article.pdf. Acesso em 27 de ago. 2014.

Guimarães, D. (2006). *A WQ no ensino da Matemática: aprendizagem e reações dos alunos do 8º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação – Área de Especialização em Tecnologia Educativa. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

GUIMARÃES, M. I. Avaliação como oportunidade de aprendizagem. Disponível em http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.aspx?id=78. Acesso em: 16 nov. 2014.

HALL, E.T. *The silent language*. New York: Anchor Books,1961.

HEIDE, A.; STILBORNE, L. *Guia do Professor para a Internet*. 2. ed. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2000.

HOLDEN, S. *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. An Overview of Cooperative Learning. In J. Thousand; A.Villa & A. Nevin (eds), *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press,1994.

KELLER, J.M. *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*. New York: Springer, 2010.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.

LEFFA, V. J. *Fatores da Compreensão Na Leitura*. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

_____. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio*, Vol. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009.

LÉVY, P. *As Tecnologias da inteligência*. SP: Literatura S/C, 1996.

_____. *Cibercultura*. Trad. Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LARAIA, R. B. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, D. C. *Ensino de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LINGTOWN, P. M; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

MANTOVANI, A. M. *Weblogs na Educação: Construindo Novos Espaços de Autoria na Prática Pedagógica*. 2005 Disponível em <<http://www.tise.cl/archivos/tise2005/02.pdf>>. Acessado em 20 de novembro de 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MASCARENHAS, L.; SOUSA, M.; FERNANDES, M. Sala de Inglês Básico II: o ensino de língua inglesa através de textos autênticos. (No prelo).

MENEZES, S. L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: Maciel, R. F. e Araújo, V. de A. *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas*. Jundiaí, Paco Editorial 2011, p. 128-140.

MERCADO, L. P. *Formação docente e novas tecnologias*. Maceió, EDUFAL, INEP, 1999.

MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagens de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. v.2 Campinas: Pontes Editores, 2010.

MITCHELL, R.; Myles, F. *Second language learning theories*. London: Arnold Publishers, 1998.

MOITA LOPES, L. P. 'Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento'. Intercâmbio. Uma publicação de trabalhos em Linguística Aplicada. 11-25, PUC-SP, 1992.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed., Campinas: Papirus, 2011.

MOURA, R. M. A internet na educação: um contributo para a aprendizagem autodirigida. *Inovação*, n. 11, p. 129-177, 1998. Disponível em < <http://members.tripod.com/RMoura/internetedu.htm> >. Acesso em: 10 dezembro. 2014.

NUNAN, D. Second language acquisition. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.) *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 87-92.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, E. S. G.; CAPELLO, C.; REGO, M. L.; VILLARDI, Raquel. O processo de aprendizagem em uma perspectiva sócio interacionista...ensinar é necessário, avaliar é possível. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/171-TC-D4.htm>>. Acesso em: 28 novembro 2014.

PAIVA, V. L. M. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: dezembro, 2014.

Panitz, T.A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. 1996 Consultado em Novembro,2014 em <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>

PARANÁ, Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica. Curitiba: SEED, 2008.

Ponte, J. P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, 2004, 24, 37-66.

QUADROS. M. R; O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: Quadros. M. R.; FINGER, I. (Orgs). *Teorias de aquisição de linguagem*. 2. ed. Ed. da UFSC, 2013.

RAMAL, N. C. Educação na Cibercultura: Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua (gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

RIBAS, A.T; FONSECA, R. M. A. Alternância entre a língua materna e a língua estrangeira no contexto educacional brasileiro. In: PRADO, C.; CUNHA. J. C. (Orgs.). *Língua materna e língua estrangeira na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROCHA, L. R.. A Concepção de Pesquisa no Cotidiano escolar: Possibilidades de Utilização da Metodologia WQ na Educação pela Pesquisa. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

Royce, T. "Multimodality in the TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy". *TESOL Quarterly*, 36, 2: 191-205. 2002.

SENAC-SP. WQ: O Que É. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://WQ.sp.senac.br/textos/oque> > Acesso em: 13 out. 2014.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143- 160, dez.2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 jan. 2014.

SPONHOLZ, S. O professor Mediador. *Rev. Ciências. Jurídicas. E Soc. Da Unipar*, vol 6, nº 2, p. 206, jul./ dez 2003. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/jurídica/article/view/1310/1162>> Acesso em: 18 de dezembro de 2014.

TAJRA, S. F. *Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor da Atualidade*. São Paulo: 2001.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução de Claudia Berlierer. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Vieira, P. C. R. *Aprendizagem baseada na resolução de problemas e WQs: um estudo com alunos do 8º ano de escolaridade, na temática —fontes de energiall*. Mestrado em Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências, Universidade de Minho, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: problemas de psicologia geral*. Fuenlabrada: Gráficas Rogar, 1982.

_____. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WARSCHAUER- *Eletronic Literacies*. Mahwah&London:Lawrence Erlbaum, 1999

ZIMMER, M.C. O efeito da frequência e da consistência do input na aprendizagem da leitura em língua estrangeira. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (Org). *Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, no prelo.

APÊNDICE I - PERFIL DOS ALUNOS

Nome: _____ Série: _____ Idade: _____
 Sexo: () Feminino () Masculino

1. Você estuda inglês na escola desde quando?

() Séries Iniciais () Séries Finais () Ensino Médio () outro

2. Você faz curso de inglês em horário extraclasse?

() Sim () Não

Se sim, há quanto tempo? _____

Quantas horas por semana? _____

3. Quais desses materiais impressos você costuma ler em inglês?

() jornais () revistas () livros () outros _____

4. Quais sites em inglês você costuma acessar?

() músicas () jogos () filmes () outros _____

5. Quanto tempo do dia você costuma ficar nesses sites?

() 30 minutos por dia () 1 hora ou mais () outro _____

6. Onde você costuma ter acesso a esses materiais?

() em casa () na escola () outros lugares. Exemplo _____

7. Você se comunica pelas redes sociais em inglês, com falantes de língua inglesa? Com que frequência? Que redes

Você utiliza?

8. Qual a importância em aprender inglês hoje em dia?

() Muita () Pouca () indiferente. Justifique _____

9. Na sua opinião, qual a melhor forma de aprender inglês na sala de aula?

() livro () trabalhos () músicas () outros. Exemplos _____

10. Quais as estratégias que você utiliza para aprender inglês?

() assistir seriados () ouvir música () estudar gramática () outros _____

11. O que acha essencial para aprender inglês? _____

Obrigado pela sua participação!

APÊNDICE II- ENTREVISTA COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

1. Identificação: _____ Sexo () F () M
2. Onde você ensina inglês? _____
3. Há quanto tempo? _____
4. Turmas em que atua: _____
6. Você procura trazer atividades diferenciadas para seus alunos para motivá-los?
() Sim () Não Por quê? _____
7. Você utiliza as novas tecnologias para trabalhar o inglês?
() Sim () Não Por quê? _____ Quais? _____
8. Numere as habilidades abaixo da mais importante (1) para a menos importante (6)
na
aprendizagem da língua inglesa, na sua opinião:
() leitura () fala () pronúncia () escrita
() compreensão oral
() conhecimento de gramática
09. Como professor (a) de inglês, como você destacaria a importância do inglês para os alunos
e como você vê a aprendizagem de seus alunos?

Thanks!

ANEXO I - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

DOCENTE D1 (sexo feminino)

E – Qual é a tua idade?

D – Tenho 38 anos

E - Onde você ensina inglês?

D - Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi e Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Grau.

E- Há quanto tempo?

D - 11 no Estado e 8 no Município.

E - Turmas em que atua?

D - Estado- EJA (Fundamental e Médio) – Município (Anos Finais)

E - Você procura trazer atividades diferenciadas para seus alunos para motivá-los?

D - Sim, principalmente com os da Educação de Jovens e Adultos, porque eles precisam de aulas diferenciadas, pois vem cansados do serviço.

E - Você utiliza as novas tecnologias para trabalhar o inglês?

D - É assim, nas escolas que o permitem, não é? Porque há escolas por onde tenho passado que nem um computador tem. Mas sempre que posso, uso. Sempre que posso uso o computador com o PowerPoint, com as apresentações em PowerPoint.

E- Numere as habilidades abaixo da mais importante (1) para a menos importante (6) na aprendizagem da língua inglesa, na sua opinião:

D - (2) leitura (5) fala (4) pronúncia (3) escrita

(6) compreensão oral (1) conhecimento de gramática

E - Como professor (a) de inglês, como você destacaria a importância do inglês para os alunos e como você vê a aprendizagem de seus alunos?

D - Acredito que hoje em dia eles estão mais conscientes sobre a importância do inglês, pois, o inglês já é mais do que um pré-requisito para a inserção no mercado de trabalho, pontuar no vestibular, ENEN. Vejo que os alunos se interessam mais pela língua, mas precisa melhorar mais ainda.

E- Obrigada pela Colaboração!

DOCENTE D2 (sexo masculino)

E – Qual é a tua idade?

D – Tenho 24 anos

E - Onde você ensina inglês?

D- Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi e CCAA.

E- Há quanto tempo?

D-4 meses no Estado e 3 no Cursinho.

E-Turmas em que atua?

D- Estado- Anos Finais - CCAA (Intermediário)

E-Você procura trazer atividades diferenciadas para seus alunos para motivá-los?

D-Sim, procuro uma vez por semana,

E-Você utiliza as novas tecnologias para trabalhar o inglês?

D-Bastante.

E- Numere as habilidades abaixo da mais importante (1) para a menos importante (6) na aprendizagem da língua inglesa, na sua opinião:

D-(4) leitura (2) fala (1) pronúncia (3) escrita

(5) compreensão oral (6) conhecimento de gramática

E- Como professor (a) de inglês, como você destacaria a importância do inglês para os alunos e como você vê a aprendizagem de seus alunos?

D- Particularmente eu estou começando praticamente agora no Estado, mas vejo que o aluno de cursinho é bem mais interessado em aprender o inglês, pois, ele está ali por que quer aprender realmente e tem metas. Não tenho como opinar ainda sobre a aprendizagem dos alunos do Estado.

E- Obrigada pela Colaboração!

DOCENTE D3 (sexo masculino)

E – Qual é a tua idade?

D – Tenho 36 anos

E - Onde você ensina inglês?

D- Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi e Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

E- Há quanto tempo?

D- 2 anos no Estado e 6 meses no IFRS.

E-Turmas em que atua?

D- Estado- EJA (Médio) - IFRS (cursos técnicos).

E-Você procura trazer atividades diferenciadas para seus alunos para motivá-los?

D-Sim, quando tenho tempo.

E-Você utiliza as novas tecnologias para trabalhar o inglês?

D-Sim, acho bem melhor trabalhar, porque os alunos se interessam mais pelas aulas.

E- Numere as habilidades abaixo da mais importante (1) para a menos importante (6) na aprendizagem da língua inglesa, na sua opinião:

D- (2) leitura (4) fala (5) pronúncia (3) escrita

(6) compreensão oral (1) conhecimento de gramática

E- Como professor (a) de inglês, como você destacaria a importância do inglês para os alunos e como você vê a aprendizagem de seus alunos?

D- Eles são bem interessados, na Educação de Jovens e Adultos eles acham bem importante aprender e gostam das aulas, estão motivados sempre.

E- Obrigada pela Colaboração!

DOCENTE D4 (sexo feminino)

E – Qual é a tua idade?

D – Tenho 39 anos

E -Onde você ensina inglês?

D- Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi e Colégio Estadual João Belém.

E- Há quanto tempo?

D- 15 anos Estado

E-Turmas em que atua?

D- Médio e EJA

E-Você procura trazer atividades diferenciadas para seus alunos para motivá-los?

D-Sim.

E-Você utiliza as novas tecnologias para trabalhar o inglês?

D- Com certeza, gosto muito de trabalhar, porque acho que o melhor é mesmo a junção das TIC com uma aula tradicional.

E- Numere as habilidades abaixo da mais importante (1) para a menos importante (6) na aprendizagem da língua inglesa, na sua opinião:

D-(2) leitura (4) fala (5) pronúncia (3) escrita

(6) compreensão oral (1) conhecimento de gramática

E- Como professor (a) de inglês, como você destacaria a importância do inglês para os alunos e como você vê a aprendizagem de seus alunos?

D- Vejo uma mudança desde quando iniciei, os alunos não davam a devida importância para as aulas de inglês, hoje em dia já noto as mudanças para melhores claro. E acho fundamental ter a motivação para ter uma boa aprendizagem.

E- Obrigada pela Colaboração!

ANEXO II - TRABALHO DOS ALUNOS

Grupo: 1

10The New York Times

Positive Points:

- ✓ People can know the beautiful places we have in Brazil and also the food and see that it is not only football, women and carnival.
- ✓ The American newspaper New York Times highlights the footballing side in his text on the World Cup, saying that "the weight of the world is upon [the selection] Brazil" and pointing the team Luiz Felipe Scolari as favorite.

Negative Points:

- ✓ The rush of tourists against shortage of accommodation in Rio de Janeiro during the World Cup - and the choice to stay in slums as a solution to the problem. The adventure of staying in hostels inside a slum has its price, says the newspaper. The report cites the shootings and the presence of drug trafficking as part of the routine of certain areas of the city. The dangers are offset in the price charged by locals, which can get up to 100 dollars per night.
- ✓ The NY Times reports that the city expects 300,000 visitors, but has only 55,400 beds available for the period. The demand led to an increase of hotel prices, which on average doubled before costing regularly, according to a study cited in the field.
- ✓ Even The New York Times, one of the most important newspapers in the world, adopted the Itaquerão. In a report on the World Cup, says the text of the American newspaper: "Brazil comes at a crucial time in their preparation for the World Cup as two of its most problematic to stage test events stadiums. With FIFA closely monitoring, local organizers will host matches of the Brazilian championship in Pantanal Arena, in the western city of Cuiabá and Itaquerão very late stage of Sao Paulo, where the opening of the World Cup will be played in a few weeks.

- ✓ The American newspaper New York Times (NYT) drew attention to the abandoned and overpriced works in Brazil. According to the NYT, delays and setbacks in the works Cup would be "part of a larger national problem," evidenced by "a series of projects designed megalomaniac when the economy was growing rapidly, which are now abandoned, stagnant or have extrapolated far your initial "budget." The newspaper mentions, among other works that would be very delayed or abandoned, the Transnordestina railroad, public buildings designed by Oscar Niemeyer in Natal, the transposition of the São Francisco River, luxury hotels in Rio de Janeiro and the Alien Museum in Varginha.



- ✓ The New York Times published on Monday, in his case, a harsh critique of Rio, which will host the next Olympics, and in less than a month, starts receiving games of the World Cup. The article is titled: "Notice for Olympic sailors: do not fall in the water of the River" and points the finger mainly to government mismanagement for organizing the 2016 Games.
- ✓ The telecommunication network in Brazil will have no structure to support the demand for a World Cup. This is the conclusion of The New York Times, which published a story about it on Wednesday and provides real chaos to users during the accomplishment of the World.

Grupo 2

11USA TODAY

Positive Points:

- ✚ According to USA Today, "this is a country full of friendly people who are not owned by language, nor by cultural barriers"

Negative Points:

- ✚ USA Today says the biggest public demonstration in Latin America over the past two decades is a confrontation of public spending on the World Cup with the poverty of public services and high taxes imposed on the population, all packed by widespread corruption. The newspaper said that the protesters criticize the Proposed Constitutional Amendment 37, which limits the power of the prosecutor to investigate crimes. According to the publication, the change would protect corrupt politicians from prosecution and prison sentence.

Grupo 3

12The Wall Street Journal

Positive Points:

- For the newspaper The Wall Street Journal, the amazing economic growth in Brazil in the last decade has lifted millions from poverty and created a new middle class.

Negative Points

11 www.usatoday.com/sports/ June09,2014.

12 www.wsj.com May 13,2014.

- The mass protests revealed that the country, which became a favorite of the world's investment community, has far more problems than we knew. For example, while the country invests heavily in two major world events, the World Cup and the Olympics, there is no progress of programs that can really make a positive impact on the everyday life of most people.

Grupo:4

13Los Angeles Times

- ❖ Positive Points: Behind the countrywide mega-construction project that is the World Cup, a renaissance of Brazil's heroic-minded and intellectual architecture is taking place, after decades of lying dormant.

Negative Points:

- ❖ The "Los Angeles Times", one of the largest newspapers in the United States, linked the image of the actress and queen of drums of the samba school Unidos da Tijuca, Juliana Alves, a story about sex tourism in Brazil in a World Cup that approaches.



Grupo: 5

14The Washignton Post

13 www.lotimes.com April 26,2014

14 www.washington.com/sports/- April 12,2014.

Positive Points: Showing responsiveness of the Brazilian people and the love that you have football, The Washington Post refers to Brazil as a "sanctuary for the soul of the sport," and states that there will be Carnival in the streets if the Brazilian team be devoted champion of the event....



Brazilian joy is contagious

Negative Points: The portal of The Washington Post published on this day 12, a long story about corruption in the works of the World Cup Soccer. This is not a story with a good ending. With just over a month until the World Cup starting in Brazil, the Associated Press came out with a scathing report today describing the rampant corruption and soaring costs that have disrupted the preparation of the Country.



Mane Garrincha Stadium, Brasilia: what to do with him after the World Cup.



Demonstrators protested against the World Cup on Thursday in Rio

Grupo : 6

15The Guardian

Positive Points:

- ✚ The Guardian "published a story on 22 on the experience in Brazil, with the title". "The heat of the World Cup is worth to England as he prepares for the Amazon rainforest". In the text, the journalist speaks of the surprise of finding a big city in the middle of the forest - Manaus - and focuses attention on the historical relations between the capital of Amazonas and English, in addition to the heat that the British fleet there face when face Italy in Amazonas Arena for the first phase of the world Fifa.
- ✚ The British newspaper "Guardian" highlighted the warm welcome you gave the fans Amazonians and English players Negative Points: "This World Cup has the potential to be both the biggest and the worst in sports history," says The

Guardian text on the cover of its issue of Thursday, titled "Ready or not, it's time for the show to Brazil world.

- ✚ The Guardian says that neither Brazilian President Dilma Rousseff, neither FIFA president Sepp Blatter, will make speeches at the opening of the World Cup, fearing boos.

The paper describes the country as "more obsessed with football on the planet" nation, but points out that "this tournament has a heavier than normal political significance to happen in the midst of a crisis of confidence in how both Brazil world football are administered.

Grupo:7

16The Sun

Positive Points:



- ✚ A butt covered by a bikini Brazilian flag was the cover of Fabulous, weekly booklet of the British newspaper "The Sun", published Sunday magazine. The issue has brought several issues to speak of the country that will host the 2014 World Cup with the aim of uncovering the beauty of Brazilian women. Women's obsession for a perfect body, with performing cosmetic surgeries and fitness regimens for weight loss, was one of the issues highlighted. In the search for the place where the most beautiful women in Brazil are, The Sun

went to Florianopolis to verify the authenticity of the information. And the capital of Santa Catarina was eventually considered by the publication as the epicenter of beautiful women in the country.

Grupo:8

17The Financial Times

Positive Points:

- The Financial Times itself took the newsstands last week's special section "Modern Brazil", which takes stock of the progress and challenges of the country in recent years.
- "The World Cup will expecting the same old country of football, carnival and samba. But most observers realize that behind the party atmosphere, big changes are happening," says the FT.

Negative Points:

- Last week, the British business newspaper Financial Times (FT) compared to President Dilma Rousseff to Marx Brothers - comedians who gained fame in the first half of the 20th century in the United States. In an editorial published in the midst of news about construction delays Cup and Olympics, the FT said that Rousseff would have a "tedious aura of efficiency, similar to the (German Chancellor) Angela Merkel", but that the implementation of their projects seem work "Marx brothers". In the text, the FT argues that Brazil needs a "clash of credibility" and cites three challenges that the Brazilian government would face in the coming months: the scandal of corruption at Petrobras, the "increased risk" of a power failure and the possibility of that large protests are organized during the World Cup.