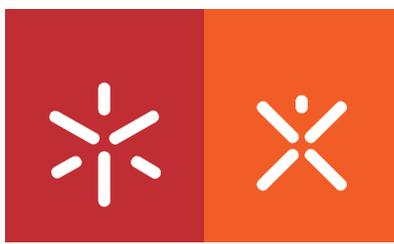




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anabela Gonçalves Carneiro

**Implicações do Processo na Resolução da
WebQuest:
Um estudo com alunos do Ensino
Profissional**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anabela Gonçalves Carneiro

**Implicações do Processo na Resolução da
WebQuest:
Um estudo com alunos do Ensino
Profissional**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Tecnologia Educativa

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Ana Amélia Amorim Carvalho

Outubro de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: Anabela Gonçalves Carneiro

Endereço electrónico: carneiro.anabela@gmail.com

Implicações do Processo na Resolução da WebQuest: um estudo com alunos do Ensino Profissional

Orientadora: Professora Doutora Ana Amélia Amorim Carvalho

Ano de conclusão: 2010

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,

Área de Especialização em Tecnologia Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, Outubro de 2010

Assinatura: _____

Para a minha *Pupucha*

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste extenso e árduo processo, muitas foram as pessoas que me ajudaram e me apoiaram. No entanto e, antes de lhes agradecer, devo pedir perdão.

Perdão...

À minha filha, Ariana...por todas as histórias que ficaram por contar e por todos os “depois”.

Ao meu marido, Carlos...por todas as horas de namoro perdidas e por todas as fases de ansiedade.

Aos meus pais, José e Sílvia...por todas as conversas adiadas.

À minha orientadora, Doutora Ana Amélia...por sistematicamente adiar este projecto.

À minha amiga, Lurdes...por estar sempre a importuná-la com os meus problemas.

A todos os meus amigos...por todas as pressas e pelas ausências.

Agradeço...

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Amélia...por toda a paciência, disponibilidade e compreensão. Por nunca me deixar desanimar e ter sempre uma palavra de incentivo.

À Prof^a Doutora Maria João Loureiro, à Prof^a Doutora Luísa Miranda e à Prof^a Doutora Clara Coutinho
pela revisão dos instrumentos de recolha de dados.

À minha amiga, Lurdes...por todas as viagens, pelo companheirismo e pela partilha.

À minha filha, Ariana...por todas as “kinhas” e por todos os sorrisos.

Ao meu marido, Carlos...por toda a ajuda e pelo apoio nas horas más.

Aos meus pais, José e Sílvia...por existirem e por serem quem são.

A todos os meus amigos...por terem acreditado em mim, nas minhas capacidades.

Resumo

Com o surgimento e rápida evolução das novas tecnologias, a escola assume um papel fundamental na inclusão digital de todos os alunos. Os professores deixam de ser meros transmissores de conhecimento e passam a guiar os alunos na descoberta e construção da sua aprendizagem. É na escola que se deve aprender a dominar estas tecnologias e a ser autónomo na procura colaborativa do seu conhecimento.

Muitas são as ferramentas e metodologias que têm vindo a ser adoptadas com este objectivo. A WebQuest surge neste contexto educativo, como uma metodologia que visa utilizar a informação disponível na Web, orientando os alunos na selecção e organização do conhecimento.

Com base no modelo de WebQuest proposto por Bernie Dodge e Tom March, desenvolveu-se um estudo de tipo quasi-experimental, com duas turmas do segundo ano do ensino profissional, cujo objectivo foi o de perceber a importância que a estruturação do processo tem durante a resolução da WebQuest e quais as consequências disso na aprendizagem dos alunos e na realização da tarefa.

A presente investigação implicou a concepção e implementação de duas WebQuests, de longa duração, em Língua Inglesa, intituladas "*Looking for a Job in a hotel*". No estudo utilizaram-se os seguintes instrumentos: pré-teste, diário, um questionário de identificação, dois questionários de opinião diferenciados para os dois grupos e um questionário de comparação das duas WebQuests.

Os resultados obtidos no pré-teste, através do teste não paramétrico Mann-Whitney U, permitiram concluir que os grupos eram equivalentes à partida ($p=0,966$). No final do estudo não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p=0,180$), podendo-se concluir que os tratamentos são equivalentes.

Apesar dos resultados finais, observámos que os alunos cujo Processo estava em conformidade com os princípios da WebQuest foram mais rápidos na resolução das tarefas propostas, pois estavam orientados nos papéis a desempenhar e no que cada elemento do grupo precisava de explorar, rentabilizando o tempo de execução. A WebQuest potenciou o papel construtivo dos alunos na compreensão dos conceitos implícitos à temática "*Looking for a Job in a hotel*", e foi um estímulo positivo para a aprendizagem da Língua Inglesa. Os alunos valorizaram o trabalho desenvolvido, entenderam ter realizado a actividade com sucesso e consideraram a WebQuest uma experiência enriquecedora no conjunto das suas aprendizagens.

Abstract

With the uprising and quick evolution of the new technologies, school takes over an essential role in the digital inclusion of all students. Teachers are no longer simple knowledge conveyers and begin to guide their students in the discovery of their learning. It's at school one should learn to control these technologies and to be autonomous in the collaborative learning.

The WebQuest arises in this educative context as a methodology that aims at using the information available on the Web, guiding the students in the selection and organization of knowledge.

Based on the WebQuest model suggested by Bernie Dodge and Tom March, a quasi-experimental study was conducted with two classes in their 2nd year of vocational education, which aims at understanding the importance of the process' structure in solving the WebQuest and its implications in the learning and in the task.

This research implied the design and application of two long term WebQuests, using the English Language, entitled "Looking for a job in a hotel". The following instruments were used in the study: a pre-test, a diary, a characterization questionnaire, two questionnaires of opinion, different for the two groups, and a WebQuest comparative questionnaire.

The pre-test results were compared through the non-parametric Mann-Whitney U test and no significant statistical differences were achieved ($p=0,966$), meaning that both groups were equivalent before the study was conducted. At the end of the study there were no significant statistical differences ($p=0,180$), we may conclude that both treatments were equivalent.

Despite the final results, we observed that students who had the complete WebQuest Process were quicker to solve the activities, because they were guided in the roles that each element should perform. The WebQuest enhanced students' constructive role in the understanding of concepts related to the thematic "*Looking for a job in a hotel*". Students valued the work developed; they accomplished the activity successfully and considered the WebQuest an enriching experience.

Índice

Índice de tabelas	xi
Índice de figuras	xiii
CAPÍTULO 1 – Introdução	15
1.1 – Contextualização	17
1.1.1 – As Tecnologias da Informação e Comunicação como meio de acesso à informação	18
1.1.1.1 - A World Wide Web em contexto educativo	22
1.1.2 – Aprender a Língua Inglesa através de recursos online	27
1.1.2.1 - O papel do Professor	32
1.2 – Caracterização geral do estudo	34
1.2.1 – Questão de investigação	34
1.2.2 – Objectivos da investigação	35
1.2.3 – Selecção do nível de ensino e do conteúdo	35
1.2.4 – Importância do estudo	35
1.2.5 – Limitações do estudo	36
1.3 – Estrutura da dissertação	37
CAPÍTULO 2 – A WebQuest	39
2.1 – Conceito e Contextualização	41
2.2 – Caracterização da WebQuest como metodologia de ensino	43
2.2.1 – Estrutura	45
2.2.1.1 – Introdução	45
2.2.1.2 – Tarefa	46
2.2.1.3 – Processo	47
2.2.1.4 – Avaliação	50
2.2.1.5 – Conclusão	51
2.2.2 – Duração da WebQuest	51
2.2.3 – Avaliação da WebQuest	51
2.3 – Papel do professor durante a aplicação da WebQuest	53
2.4 – Estudos sobre WebQuests	55

CAPÍTULO 3 – A WebQuest “ <i>Looking for a job in a hotel</i> ”	69
3.1 – A WebQuest “ <i>Looking for a job in a hotel</i> ”	71
3.1.1 - Descrição das WebQuests	71
3.1.2 – Página inicial	73
3.1.3 – Página para o professor	74
3.1.4 – Introdução	75
3.1.5 – Tarefa	76
3.1.6 – Processo	77
3.1.7 – Avaliação	84
3.1.8 – Conclusão	85
3.1.9 – Ajuda	85
3.2 - Estrutura da WebQuest	86
3.3 – Descrição da interface	87
3.4 – Avaliação da WebQuest	90
3.4.1 – Avaliação pedagógica e de conteúdo por peritos	90
3.4.2 – Avaliação dos criadores da WebQuest	91
3.4.3 – Testes de usabilidade com sujeitos do público-alvo	93
CAPÍTULO 4 – Metodologia	95
4.1 – Opções metodológicas	97
4.2 – Descrição do estudo	98
4.3 – População e amostra	100
4.3.1 - Caracterização da amostra	100
4.3.1.1 – Percepções em relação à Língua Inglesa	101
4.3.1.2 – Trabalho na sala de aula	103
4.3.1.3 – Uso do computador	105
4.3.1.4 – Actividades online e de pesquisa para a disciplina de Inglês	109
4.4 – Comparação dos conhecimentos das duas turmas	112
4.5 – Técnicas de recolha de dados utilizados no estudo	113
4.6 – Descrição dos instrumentos utilizados	113
4.6.1 – Questionário de caracterização da amostra	114
4.6.2 – Questionários de opinião	116

4.6.2.1 – Questionário de opinião do Grupo experimental	117
4.6.2.2 – Questionário de opinião do Grupo de controlo	121
4.6.2.3 – Questionário de comparação das WebQuests	122
4.6.3 – Diário de bordo	122
4.7 – Tratamento de dados	122
CAPÍTULO 5 – Apresentação e análise de dados	125
5.1 – Sessões da WebQuest	127
5.1.1. – Sessão 1	127
5.1.2. – Sessão 2	128
5.1.3. – Sessão 3	129
5.1.4. – Sessão 4	130
5.1.5. – Sessão 5	130
5.1.6. – Sessão 6	131
5.1.7. – Sessão 7	132
5.1.8. – Sessão 8	132
5.1.9. – Sessão 9	132
5.2 – Impacte do Processo na resolução da WebQuest	132
5.2.1 – Actividades escritas	133
5.2.2 – Podcast	134
5.2.3 – Vídeo	135
5.2.3.1 – Grupo experimental	136
5.2.3.2 – Grupo de controlo	138
5.2.3.3 – Comparação dos resultados obtidos nos dois grupos	139
Síntese	139
5.3 – Opiniões dos alunos acerca da resolução da WebQuest	141
5.3.1 – Reacções à WebQuest em geral	142
5.3.2 – Reacções à Tarefa	143
5.3.3 – Reacções ao Processo	144
5.3.3.1 – Grupo experimental	145
5.3.3.2 – Grupo de controlo	148
5.3.3.3 – Recursos disponibilizados	150

5.3.4 - Reacção à Avaliação	151
5.3.5 – O trabalho de grupo	151
5.3.6 – Opinião dos alunos sobre o modelo WebQuest	153
5.4 - Análise do questionário de comparação das WebQuests	159
CAPÍTULO 6 – Conclusão	163
6.1 – Conclusões e implicações do estudo	165
6.1.1 – Impacte do Processo na resolução da WebQuest	165
6.1.2 – Relações de colaboração	166
6.1.3 – Percepções dos alunos sobre a aprendizagem adquirida	167
6.1.4 – Percepção dos formandos sobre a metodologia WebQuest e sobre todo o trabalho desenvolvido	169
6.2 – Sugestões para investigação futura	170
6.3 – Reflexão final	170
Referências bibliográficas	173
Anexos	199
Anexo A - Questionário de Caracterização dos participantes	201
Anexo B - Questionário de Opinião do Grupo experimental	207
Anexo C - Questionário de Opinião Grupo de controlo	215
Anexo D - Questionário de Comparação das WebQuests	221
Anexo E - Solicitação de Avaliação dos Instrumentos	225

Índice de Tabelas

Tabela 2.1 – Estudos sobre WebQuests	56
Tabela 4.1 – Estrutura da WebQuest	98
Tabela 4.2 – Sessões da WebQuest (Grupo experimental)	99
Tabela 4.3 – Sessões da WebQuest (Grupo de controlo)	99
Tabela 4.4 – Sexo dos sujeitos por grupo	101
Tabela 4.5 – Idade dos sujeitos por grupo	101
Tabela 4.6 – Percepções em relação à Língua Inglesa no Grupo experimental (n=19)	101
Tabela 4.7 - Percepções em relação à Língua Inglesa no Grupo de controlo (n=12)	102
Tabela 4.8 - Trabalho em grupo vs trabalho individual	104
Tabela 4.9 – Motivos de preferência pelo trabalho em grupo	104
Tabela 4.10 – Motivos de preferência pelo trabalho individual	104
Tabela 4.11 – Existência de computador em casa por grupo	105
Tabela 4.12 – Ligação à Internet	105
Tabela 4.13 – Locais de acesso à Internet	105
Tabela 4.14 – Trabalhar no computador	106
Tabela 4.15 – Frequência de utilização do computador	106
Tabela 4.16 – Frequência de utilização de programas/software informático	107
Tabela 4.17 – Frequência de utilização do computador nas actividades indicadas	108
Tabela 4.18 – Uso do computador para trabalhos de pesquisa para a disciplina de Inglês	109
Tabela 4.19 – Importância do recurso à Web na aprendizagem do Inglês	110
Tabela 4.20 – Dificuldades sentidas na pesquisa na Web para a disciplina de Inglês	110
Tabela 4.21 – Possibilidades para facilitar e incentivar à aprendizagem do Inglês	110
Tabela 4.22 – Sugestões dos grupos para utilizar a Web na aula de Inglês	112
Tabela 4.23 - Média do pré-teste nos dois grupos	112
Tabela 4.24 - Resultados estatísticos do pré-teste (teste Mann-Whitney U)	113
Tabela 4.25 – Tabela comparativa dos questionários de opinião	117
Tabela 5.1 – Avaliação do trabalho final dos grupos do Grupo experimental	136
Tabela 5.2 – Avaliação do trabalho final dos grupos do Grupo de controlo	138
Tabela 5.3 – Média da avaliação do produto final nos dois grupos	139
Tabela 5.4 – Resultados estatísticos da avaliação do produto final (teste Mann-Whitney U)	139
Tabela 5.5 – Satisfação na resolução da WebQuest	139

Tabela 5.6 – Organização e conteúdo da WebQuest	142
Tabela 5.7 – Aprendizagem através da WebQuest	143
Tabela 5.8 – Classificação da Tarefa proposta	144
Tabela 5.9 – Número de aulas disponibilizado para a realização da tarefa	144
Tabela 5.10 – Organização do Processo	150
Tabela 5.11 – Quantidade de recursos apresentados	145
Tabela 5.12 – Utilidade das indicações no Processo para a realização da WebQuest	146
Tabela 5.13 – Atribuição de papéis nos grupos	146
Tabela 5.14 – Desempenho de papéis no grupo (n=19)	146
Tabela 5.15 – Elemento líder no grupo	147
Tabela 5.16 – Grau de participação na quarta sessão do Processo	148
Tabela 5.17 – Realização atempada das actividades propostas no Processo	148
Tabela 5.18 – Participação de todos os elementos do grupo	149
Tabela 5.19 – Presença de um elemento líder no grupo	149
Tabela 5.20 – Distribuição de actividades	149
Tabela 5.21 – Utilidade da informação dos sítios Web	150
Tabela 5.22 – Consulta de outros sítios Web	150
Tabela 5.23 – Estruturação da avaliação	151
Tabela 5.24 – Trabalho desenvolvido em grupo	151
Tabela 5.25 – Vantagens/Desvantagens do trabalho em grupo	152
Tabela 5.26 – Aprender mais com trabalho individual	153
Tabela 5.27 – Trabalho com os colegas	153
Tabela 5.28 – Dificuldades na resolução da WebQuest	154
Tabela 5.29 – Problemas detectados durante a resolução da WebQuest	155
Tabela 5.30 – Navegação no site	155
Tabela 5.31 – Preferências de aprendizagem	156
Tabela 5.32 – Utilização da WebQuest noutras disciplinas	157
Tabela 5.33 – Vantagens e desvantagens em resolver a WebQuest por comparação com as aulas tradicionais	157
Tabela 5.34 – A WebQuest na aprendizagem de conteúdos e gosto pelo Inglês	158
Tabela 5.35 – Preferência pelo Processo da WebQuest completa	160
Tabela 5.36 – Facilidade na resolução da tarefa	160

Tabela 5.37 – Actividades atribuídas aos elementos do grupo	161
Tabela 5.38 – Trabalho de grupo	161
Tabela 5.39 – Facilidade de aprendizagem	161
Tabela 5.40 – Preferência de WebQuests	162

Índice de Figuras

Figura 3.1 – Página inicial da WebQuest do Grupo experimental	73
Figura 3.2 - Página inicial da WebQuest do Grupo de controlo	73
Figura 3.3 – Vista parcial da página para o professor da WebQuest	75
Figura 3.4 – Página da Introdução da WebQuest	76
Figura 3.5 – Página da Tarefa da WebQuest	77
Figura 3.6 – Vista parcial da primeira fase do Processo do Grupo experimental	78
Figura 3.7 – Vista parcial da Sessão 1 da página do Processo	79
Figura 3.8 – Vista parcial da Sessão 2 da página do Processo	80
Figura 3.9 – Vista parcial da Sessão 3 da página do Processo	81
Figura 3.10 – Vista parcial da Sessão 4 da página do Processo	82
Figura 3.11 – Vista parcial do Processo do Grupo de controlo	83
Figura 3.12 – Vista parcial da página da Avaliação	84
Figura 3.13 – Página da Conclusão da WebQuest	85
Figura 3.14 – Vista parcial da página da Ajuda da WebQuest	86
Figura 3.15 – <i>Layout</i> da página inicial da WebQuest	88
Figura 3.16 – <i>Layout</i> das páginas das diferentes componentes da WebQuest	89

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Neste capítulo contextualiza-se a temática do estudo, referindo a importância do papel que as novas tecnologias representam na sociedade em geral e na escola em particular (1.1), as Tecnologias da Informação como meio de acesso à informação (1.1.1) e a World Wide Web em contexto educativo (1.1.1.1). Também é abordada a relevância dos recursos online para a aprendizagem da Língua Inglesa (1.1.2) e o papel que o professor deve adoptar neste processo (1.1.2.1). De seguida, faz-se a caracterização geral do estudo (1.2) apresenta-se a questão de investigação (1.2.1), os objectivos da investigação (1.2.2), a selecção do nível de ensino e do conteúdo (1.2.3), assim como a importância e as limitações do estudo (1.2.4 e 1.2.5). Por fim, apresenta-se ainda a estrutura da dissertação (1.3), indicando as temáticas abordadas em cada capítulo.

1.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO

Nos últimos tempos, tem-se vindo a assistir a grandes mudanças sociais que vão transformando e moldando a sociedade. Estas transformações sociais estão directamente ligadas às transformações tecnológicas das quais a sociedade se apropria para se desenvolver e se manter. De acordo com Castells (1999) esta é uma sociedade onde “pela primeira vez na história da humanidade, a mente humana é uma força directa de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo” (p. 51).

A riqueza dos países passou a ser medida pelo acesso à tecnologia e pela sua capacidade de desenvolvimento na área; atribui-se um papel de destaque à valorização da informação através das novas tecnologias de informação e comunicação. Neste processo, a informação surge como matéria-prima e a tecnologia como um meio de agir sobre ela. Neste sentido, é possível entender esta tecnologia como a principal impulsionadora e mediadora da sociedade em que vivemos.

Uma das principais características das tecnologias da informação é precisamente o facto de estas diminuírem a “distância” entre o ser humano e aquilo que lhe pode ser extremamente valioso: a informação. A informação é utilizada intensamente como elemento da vida económica, social, cultural e política, dependendo de um suporte tecnológico para se propagar, demonstrando que esse processo se tornou um fenómeno social, instaurado dentro da sociedade. A distância hoje não é medida em termos geográficos, mas em termos económicos (ricos e pobres), culturais (acesso efectivo pela educação continuada), ideológicos (diferentes formas de pensar e sentir) e tecnológicos (acesso e domínio ou não das tecnologias de comunicação).

O acesso às tecnologias da informação pode configurar tanto um elemento determinante de sucesso quanto de fracasso individual, social ou corporativo. Ao referir-se a esta nova modalidade de exclusão, Silva (2000, p. 31) afirma que “ela reproduz a velha separação entre o topo e a base da pirâmide, desta vez como ‘inforicos e infopobres’ onde a referência de base é o domínio do ‘novo alfabeto’”. Ao citar Francisco Cádima e a expressão “novo alfabeto” por ele utilizada, o autor sugere a eminência de um novo analfabetismo funcional para o século XXI: o tecnológico.

1.1.1. – AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO MEIO DE ACESSO À INFORMAÇÃO

A principal revolução causada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foi a aproximação dos povos, levando a informação a pessoas e lugares que de outra forma estariam inalcançáveis. Um maior número de pessoas passou a ter acesso a diferentes tipos e formas de informação.

Segundo Lévy (1993), a tecnologia é produzida dentro de uma cultura e esta acaba condicionada por aquela, no sentido de que, a partir do momento em que uma técnica existe, a sociedade que a possui acaba por não conseguir viver sem ela, pelas possibilidades que esta tecnologia proporciona.

A escola deve ter sempre presente o que se passa no mundo, tomando consciência que as TIC transformam as possibilidades e formas de comunicar, de trabalhar, de decidir, de pensar e de mobilizar conhecimentos, promovendo e desenvolvendo competências essenciais nos seus utilizadores.

Muitos professores encaram a presença do computador na escola como uma ameaça aos seus postos de trabalho e continuam a adoptar metodologias de ensino repetidas e iguais, sem incluir a utilização de novas metodologias com recurso às tecnologias, podendo tornar a sua aula mais dinâmica.

Não é possível ignorar a importância da Internet no processo de ensino e aprendizagem.

“A Internet é uma porta aberta que não deveria ser fechada para ninguém, nem por desconhecimento da ferramenta (que nos dará a medida das suas possibilidades), nem pelos custos que representa sua utilização. Mas principalmente, nenhum profissional do Ensino deveria fechá-la voluntariamente por ignorância, temor ou insegurança” (Sancho, 1998: 326).

Embora não se espere que a Internet resolva todos os problemas da Educação, esta pode ser considerada um recurso importante à sua disposição, não só pela sua capacidade de difusão de informação, mas também pela possibilidade de construir conhecimento através de experiências em que predomine a comunicação e a colaboração.

Como referem Sandholtz et al. (1997):

“Technology is a catalyst for change in classroom processes because it provides a distinct departure, a change in context that suggests alternative ways of operating. It can drive a shift from a traditional instructional approach toward a more eclectic set of learning activities that include knowledge-building situations for students” (p.47-48).

Como menciona Morais (2000), “os recursos associados às TIC devem ser encarados, para além de aceleradores da actividade humana, como óptimos complementos dos recursos já existentes,

pois no contexto educacional um dos principais papéis desses recursos pode consistir em acrescentar as suas potencialidades ao leque das opções já disponíveis” (p. 86).

O não aproveitamento das potencialidades da Internet ao serviço do ensino e da aprendizagem seria o mesmo que rejeitar os meios de comunicação que a tecnologia moderna criou e dos quais a sociedade depende para sobreviver e evoluir. Ponte (1997) defende que “as grandes linhas de evolução da escola têm que seguir as grandes linhas de evolução da sociedade” (p. 55).

Moran (1997) identifica alguns aspectos positivos do uso da Internet na educação:

- *aumento da motivação dos alunos pelas aulas*

No início os alunos sentem um enorme fascínio perante as possibilidades que a Internet lhes proporciona. Este fascínio é motivado pela curiosidade, pela modernidade que a Internet representa. De seguida, os alunos começam a dominar a tecnologia e a seleccionar as suas fontes de preferência. Mais tarde, os alunos já são capazes de identificar defeitos, dificuldades de ligação, falhas no sistema e as demoras em aceder a determinada informação.

- *desenvolvimento da intuição, flexibilidade mental, adaptação a ritmos diferentes*

O aluno descobre as informações por tentativa e erro, através da exploração de várias conexões ocultas, que nem sempre são lineares, e que apresentam inúmeras possibilidades de navegação. O aluno desenvolve a flexibilidade porque a maior parte das sequências é aberta. A Internet permite também uma adaptação a ritmos diferentes uma vez que permite a pesquisa individual, em que cada aluno estipula o seu próprio ritmo e a pesquisa em grupo, em que se desenvolve a aprendizagem colaborativa.

- *desenvolvimento de novas formas de comunicação*

Através da Internet os alunos também desenvolvem novas formas de comunicar, principalmente em termos de escrita. Esta torna-se mais aberta, hipertextual, multi-linguística, aproximando texto e imagem. Os alunos esforçam-se por comunicar bem, para expressar melhor as suas ideias, para serem bem aceites pelos colegas.

- *aumento do interesse pelo estudo de línguas*

Com programas de comunicação na Internet em tempo real, houve uma maior necessidade de domínio das línguas estrangeiras. Uma boa fluência em língua estrangeira, permite aos alunos enviarem e receberem mensagens muito mais rapidamente e de um maior número de pessoas.

- *alargamento das conexões linguísticas, geográficas e interpessoais*

O aluno aumenta as suas relações linguísticas porque contacta com inúmeros textos, imagens, narrativas, formatos coloquiais e elaborados, com textos sérios e mais populares. As geográficas,

porque o aluno está em contínuo movimento em diferentes espaços, culturas e tempos. As interpersonais porque este se relaciona com pessoas próximas e distantes, de todas as idades, online e offline.

- *maior riqueza de interações*

Os contactos virtuais, as amizades, as trocas constantes com outros colegas, são comuns tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. A criação de amigos em diferentes países é uma aquisição relevante tanto em termos individuais como colectivos.

No entanto, Moran (1997) salienta ainda dificuldades que surgem quando se utiliza a Internet enquanto recurso educacional:

- *existência de muita informação*

A informação tem que ser apreendida e integrada no nosso referencial, moldando-a, tornando-a significativa para nós.

- *facilidade de dispersão*

Muitos alunos acabam por não procurar a informação que lhes foi solicitada, deixando-se influenciar por outras áreas de interesse pessoal. Para que haja conhecimento é necessário filtrar, seleccionar, comparar, avaliar, sintetizar as informações mais relevantes e significativas. Outros alunos não exploram a informação, passando de página em página

- *participação dos professores*

Há professores que dominam a Internet e acompanham e supervisionam os projectos em desenvolvimento. Como refere Ringstaff & Kelley (2002):

“If technology is to be used in powerful ways – to support student collaboration, inquiry, and interactive learning – then teachers’ beliefs about learning and teaching often must change. (...) Integrating technology into instruction is a difficult, time-consuming process; only those teachers who believe that technology use will lead to significant benefits for their students will undertake the associated challenges” (p. 16).

Uma tecnologia não é boa nem má, mas depende do uso que se faz dela, do contexto em que se insere. Determinar a importância desta ou daquela tecnologia, em termos de ajudar o aluno na construção do conhecimento, tem sido uma preocupação constante de muitos educadores. Nos dias de hoje, a presença do computador na educação é inevitável, ele tornou-se objecto integrante do quotidiano das pessoas.

“O saber-fluxo, o trabalho-transacção de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e colectiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que é preciso aprender não pode mais ser planeado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos

válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço do conhecimento. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em 'níveis', organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes 'superiores', a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objectivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva" (Lévy, 1993, p. 159).

A Internet tem-se consolidado como um ambiente de comunicação, de relacionamento. A ideia principal é de que a Internet não seja uma rede de redes de computadores, mas de pessoas interligadas. Pessoas dos mais diferentes lugares, das mais diversas profissões, que se comunicam, não por estarem próximas, mas por partilharem interesses, ideias (Siemens, 2005). Pessoas que buscam informação, mas que também têm conhecimentos e os socializam, colaboram entre si, compartilham propostas e recursos, aprendem juntas. A este respeito, Lévy (1996, p. 29) cria a ideia da inteligência colectiva que se produz no ciberespaço:

"O ciberespaço, dispositivo de comunicação interactivo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência colectiva. [...] Os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam ideias, artigos, imagens, experiências ou observações [...]. O especialista de uma tecnologia ajuda um novato enquanto um outro especialista o inicia, por sua vez, em um campo no qual ele tem menos conhecimentos."

O impacto que isto pode trazer à educação diz respeito a novas formas de ensinar e de aprender, pois tira da escola o controle sobre a aprendizagem das pessoas. O ensino, que antes era domínio exclusivo da escola, ocorre fora dela, já que na interacção via Web muitos podem ensinar e aprender com quem interagem.

Lévy (1997) refere que "o ciberespaço põe em funcionamento um dispositivo de comunicação original pois permite às comunidades constituírem progressivamente e de forma cooperante um contexto comum" (p. 67). O ciberespaço designa assim um vasto universo de partilha e construção de conhecimentos. No entanto, há que alertar para o outro lado deste fenómeno: a exclusão daqueles que não fazem parte do ciberespaço:

"Em grego arcaico, a palavra "pharmakon" (que originou "pharmacie", em francês) significa ao mesmo tempo veneno e remédio. Novo pharmakon, a inteligência colectiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam (...) e um remédio para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes". (Lévy, 1996, p. 30).

Entretanto, não basta a “alfabetização digital”, mas é necessário criar condições para desenvolver nos alunos uma autonomia intelectual que lhes permita seleccionar e escolher o que o mundo virtual lhes pode oferecer de melhor.

1.1.1.1. – A WORLD WIDE WEB EM CONTEXTO EDUCATIVO

Referindo-se à modalidade comunicacional interactiva, viabilizada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, em especial pela Web, Silva (2000) destaca que o emissor “constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar, (...) abertos a navegações e dispostos a interferências e modificações, vindas por parte do receptor. Este, por sua vez, torna-se (...) co-autor, co-criador, verdadeiro conceptor” (p.11). As novas tecnologias interactivas “permitem a participação, a intervenção, a bidireccionalidade e a multiplicidade de conexões. (...) rompem com a linearidade e com a separação emissão/recepção” (p. 13).

Moran (2001a) defende que "a Internet nos ajuda, mas ela sozinha não dá conta da complexidade do aprender". As tecnologias podem ajudar-nos no processo de aquisição de informação mas, como refere Moran (2001b) “educar é aprender a gerir um conjunto de informações e torná-las em algo significativo para cada um de nós, isto é, o conhecimento”.

Assim, numa visão construtivista, não é à Web, por si só, que pode ser atribuída qualquer promoção do ponto de vista cognitivo ou de competências, mas à capacidade dos seus utilizadores se mobilizarem para a utilizarem como um meio e não como um fim. A palavra-chave é integrar. Integrar a Web com as outras tecnologias na educação – vídeo, televisão, jornal, computador. Integrar o mais avançado com as técnicas convencionais, integrar o humano e o tecnológico, dentro de uma visão pedagógica nova, criativa, aberta.

O que antes poderia ser uma aprendizagem solitária, individual, pode-se transformar em algo como inteligência colectiva, característica de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, criando uma nova concepção de apreensão de conhecimento. É a escola do futuro na qual alunos e professores podem cooperar para que uns e outros avancem. Caem as fronteiras das salas de aulas e os limites de determinação de horário. Procura-se o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno.

O aluno, a quem tradicionalmente cabia receber a informação e processá-la, é colocado perante o desafio da auto-aprendizagem, da administração do tempo, da autodisciplina, da comunicação mediada pelo computador. A sua participação não se restringe apenas a estar presente (fisicamente) numa sala de aula, mas exige efectivamente a sua interferência, a sua manifestação, a

sua comunicação. A ênfase deverá ser colocada noutras capacidades, o aprender a aprender, que ajudará no futuro os cidadãos a lidar com as inevitáveis mudanças. O conhecimento, em rápida desatualização implica o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e a aposta na formação ao longo da vida. Trata-se de formar pessoas preparadas para esta nova sociedade: a Sociedade da Informação.

Apoiada em Jacques Delors, coordenador do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Behrens (2000) apresenta os quatro pilares nos quais deverá estar assente a educação:

1. *Aprender a conhecer* - não se trata mais de repertório de conhecimentos codificados, mas o domínio dos instrumentos do conhecimento;
2. *Aprender a fazer* - não mais focar a aprendizagem do aluno para a execução de tarefas determinadas e repetitivas, mas prepará-lo para criar com crítica e autonomia;
3. *Aprender a viver juntos* - ensinar ao aluno as semelhanças e interdependências do ser humano;
4. *Aprender a ser* - possibilitar o desenvolvimento total do aluno – inteligência, sensibilidade, senso estético, etc.

Se os quatro aspectos apontados anteriormente nos mostram que a sociedade do conhecimento exigirá que os professores desempenhem um novo papel, o mesmo se dá com relação aos alunos. Não mais um simples receptáculo de informação, o aluno deverá interagir com as informações que lhe são apresentadas. Deverá ele mesmo buscar a matéria-prima para a produção de seu conhecimento, numa postura de pesquisa e crítica constante, porque a própria aprendizagem na sociedade do conhecimento será assim.

Na educação para a autonomia é necessário que o aluno desenvolva um certo grau de independência relativamente ao professor e uma autoridade própria. O desenvolvimento de autonomia é importante para que o aluno aceite ter um papel activo na sua própria aprendizagem. Na prática, só é possível que o aluno assuma este papel se o professor, por seu lado, delegar responsabilidades ao aluno, ensinando-o a assumir esta responsabilidade.

Ensinar com a Web será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino. Caso contrário, servirá somente como um verniz, um paliativo ou uma jogada de *marketing* para dizer que o nosso ensino é moderno. A profissão fundamental do presente e do futuro é educar para saber compreender, sentir, comunicar-se e agir melhor, integrando a comunicação pessoal, a comunitária e a tecnológica.

Para Dias et al. (1998), através da Web, o aluno é convidado a construir activamente e a reestruturar o conhecimento através de múltiplas oportunidades, pelo que estas tecnologias podem representar um suporte para a mudança de concepção do ensino-aprendizagem. Ou seja, as potencialidades das TIC podem contribuir para uma melhoria dos processos de ensino-aprendizagem se as práticas educativas em que se inserem modificarem o papel do professor do modelo transmissivo tradicional para o de mediador, o que, por sua vez, exige uma mudança para um paradigma construtivista do ensinar e aprender (Costa, 2008).

A escola, com as redes electrónicas, abre-se para o mundo; o aluno e o professor expõem-se, divulgam os seus projectos e as suas pesquisas, são avaliados por terceiros, positiva e negativamente. A escola sai do seu casulo e torna-se uma instituição onde a comunidade pode aprender de forma contínua e flexível. Quando focamos mais a aprendizagem dos alunos do que o ensino, a publicação da sua produção torna-se fundamental. Recurso como o portefólio, em que os alunos organizam o que produzem e o colocam à disposição para consulta, é cada vez mais utilizado.

“Acedendo ao portefólio digital de um estudante é possível aferir aquilo que ele sabe, o que é capaz de fazer e o que aprendeu numa disciplina podendo toda esta informação ficar acessível aos professores, aos pais, aos colegas e até à comunidade, dependendo das circunstâncias e objectivos pretendido. Mas o portefólio serve também para proporcionar ao estudante a liberdade de construir o seu próprio conhecimento, pesquisando na Internet as informações desejadas, escolhendo os melhores trabalhos para mostrar, emitindo opiniões sobre os assuntos e temas em debate, bem como as reflexões que faz sobre a sua própria aprendizagem. Neste contexto, o aluno assume um papel central e activo no processo de ensino e aprendizagem” (Coutinho, 2008: 143).

Com o aparecimento das funcionalidades da Web 2.0, conceito proposto por Tim O’Reilly e o MediaLive International, a facilidade de publicação online e a facilidade de interacção entre os cibernautas torna-se realidade (Carvalho, 2008). Na Web 2.0, os utilizadores passam de meros espectadores, a produtores de conteúdos que publicam livre, gratuita e democraticamente na rede sem a necessidade de conhecimentos de programação (Coutinho, 2008). Segundo Richardson (2006), com a Web 2.0, estamos num processo contínuo de criação e de partilha. As publicações do professor e dos alunos deixam de estar limitadas à turma e ficam disponíveis para toda a rede. Na opinião de Siemens (2002), as ideias apresentadas, por exemplo, num blogue, são o ponto de partida para o diálogo, não o ponto de chegada. Para Carvalho et al. (2006: 637), o blogue pode “funcionar como caderno, portefólio, fórum, apoio à disciplina, também pode ser usado para disponibilizar pequenos sites como WebQuest e Caça ao Tesouro, que são actividades orientadas para a pesquisa na Web”.

A ideia de que o conhecimento pode ser co-produzido e divulgado é revolucionária e nunca antes tinha sido tentada da mesma forma e em grande escala. Aqui, contudo, professores e alunos precisam validar a fonte, pois algumas vezes há informações incorrectas.

Entre as ferramentas da Web 2.0 com maior potencial para utilização no processo de ensino-aprendizagem destacam-se as tecnologias de edição online, como sejam os Blogs, os Podcasts, o Youtube e ainda as ferramentas de escrita colaborativa como o Google Docs (Barroso & Coutinho, 2009) e os Wikis (Coutinho & Bottentuit Júnior, 2008c).

Os *blogs*, *fotologs* e *videologs* são recursos interactivos e de fácil actualização que permitem a participação de outras pessoas. Há diferentes tipos de *blogs* educacionais: produção de textos, narrativas, poemas, análise de obras literárias, opinião sobre actualidades, relatórios de visitas e excursões de estudos, publicação de fotos, desenhos e vídeos produzidos por alunos. São muitas as possibilidades de utilização dos *blogs* na escola. Primeiro, pela facilidade de publicação, que não exige nenhum tipo de conhecimento tecnológico dos utilizadores, e segundo, pelo grande atractivo que estas páginas exercem sobre os jovens. Como afirma Santos (2005) "é preciso apenas que os professores se apropriem dessa linguagem e explorem com os seus alunos as várias possibilidades deste novo ambiente de aprendizagem. O professor não pode ficar fora desse contexto, deste mundo virtual que seus alunos dominam. Mas cabe a ele direccionar suas aulas, aproveitando o que a internet pode oferecer de melhor" (online¹).

Outro recurso popular na educação é a criação de arquivos digitais sonoros, programas de rádio na Internet ou *Podcasts*. Inicialmente, qualquer arquivo áudio digital distribuído através da Internet, foi designado de *podcast*. No entanto, hoje em dia o termo adquire outras conotações em virtude dos formatos que pode adquirir (McLoughlin & Lee, 2007 apud Aguiar et al. 2009a):

- (i) Audiocast refere-se unicamente a um ficheiro áudio;
- (ii) Vodcast (ou vidcast) quando se usa o formato vídeo;
- (iii) Screencast quando o ficheiro áudio é associado a imagens do ecrã do computador;
- (iv) Enhanced podcast, o podcast que conjuga o áudio com imagens fixas (McCombs et al., 2007; Salmon & Edsiringha, 2008).

O termo podcsting, relativamente recente, surgiu em 2004, pelo *video jockey* da MTV Adam Curry, resulta da combinação das palavras iPod e broadcasting. O podcasting começou a ser adoptado em contexto educativo, como complemento aos materiais de aula, para apoiar o ensino tradicional (Shim et al., 2007). Segundo alguns autores, o verdadeiro potencial do *podcast* reside na possibilidade

¹ <http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/agosto05/destaque/destaque.htm>

do aluno poder construir o seu próprio conhecimento e divulgá-lo através do *podcast* gerado (McLoughlin et al., 2007), permitindo ao aluno desenvolver a oralidade e partilhar a sua experiência com os outros (Bell et al., 2007).

Recentemente foram publicados vários estudos (Evans, 2007; Guertin et al. 2007; Lee & Chan, 2007; Aguiar et al., 2008; Carvalho et al., 2008; Newbutt et al., 2008; Salmon & Edirisingha, 2008; Carvalho & Aguiar, 2009a) sobre a implementação de *podcasts* em vários níveis de ensino e áreas do saber. Vários destes estudos concluíram que os alunos, independentemente da área ou grau de ensino, se encontram receptivos à utilização desta tecnologia. Os podcasts áudio não requerem a total atenção do estudante, podendo este realizar outras actividades em paralelo, o que reduz a sensação de estudo, o que constitui outro factor para os tornar atractivos (Bell et al., 2007).

Segundo Carvalho (2008), “neste momento os agentes educativos podem, com toda a facilidade, escrever online no blogue, gravar um assunto no *podcast* ou disponibilizar um filme no Youtube. O ambiente de trabalho deixa de estar no computador pessoal do professor e passa a estar on-line, sempre acessível a partir de qualquer lugar do planeta com acesso à Internet. Nunca mais o professor corre o risco de se esquecer de trazer alguma coisa para aula, porque a um clique pode aceder aos seus textos, gráficos ou apresentações no Google Docs, aos seus vídeos no Youtube, etc.” (p.8)

As ferramentas online de fácil publicação da Web 2.0, são uma oportunidade para que professores e alunos aprendam colaborativamente. Por esse facto, o professor deve começar a trabalhar com uma ferramenta, apropriar-se das suas funcionalidades para a aplicar nas suas práticas lectivas. Sendo assim, o professor tem de conseguir envolver os alunos na aprendizagem, preparando-os para esta “nova forma de estar, onde todos são consumidores e produtores da ‘sociedade globalizada e concorrencial’” (Carvalho, 2007b: 36).

Em suma, como refere Carvalho (2008):

“Nunca é demais reforçar de que ser letrado, no século XXI, não se cinge a saber ler e escrever, como ocorrera no passado. Esse conceito integra também a Web e os seus recursos e ferramentas que proporcionam não só o acesso à informação mas também a facilidade de publicação e de partilhar on-line. Estar online é imprescindível para existir, para aprender, para dar e receber” (p. 12).

Desta realidade ressalta a necessidade de conectividade e a importância do conectivismo (Siemens, 2005), imprescindível ao ser humano do século XXI (Carvalho, 2007b). A conectividade caracteriza o estar do sujeito na rede. É uma capacidade imprescindível na economia do conhecimento. Saber o que conectar, a que conectar, passou a ser uma capacidade basilar, indicado por vários autores (Carvalho, 2007b). Siemens (2005) reconhece a importância da conectividade,

referindo que “we derive our competence from forming connections”. Salieta não só a importância de estabelecer conexões entre fontes de informação mas também criar padrões úteis de informação. Conexões entre ideias e áreas díspares podem originar inovações.

Assim, o desenvolvimento de actividades pensadas para a Web que proporcionem a criação de ambientes de aprendizagem mais significativos, mais centrados no aluno e promotores de trabalho colaborativo poderão maximizar as suas potencialidades educativas. Neste tipo de actividades enquadram-se as WebQuests e algumas utilizações que se podem fazer dos blogs, nomeadamente ao nível da dinamização de comunidades virtuais de aprendizagem.

1.1.2. – APRENDER A LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE RECURSOS ONLINE

O uso da Web no ensino de Língua Inglesa torna-se um instrumento privilegiado que nos permite observar situações reais do uso do idioma, uma vez que grande parte do que é publicado está em Inglês. A Internet possibilita, ainda, a comunicação com falantes de língua inglesa de diferentes partes do mundo.

Expressões como e-mail, ferramentas de busca, *chats*, *blogs*, listas de discussão, MSN, *Orkut* e outras expressões relacionadas a meios digitais de comunicação já fazem parte do vocabulário de muitos. Para alguns, no entanto, a utilização dessas novas formas de comunicação configura um novo ambiente para aquisição de língua estrangeira.

Reis (2004), ao investigar o processo de intervenção pedagógica via *Chat*, em duas situações distintas de interacção (semipresencial e a distância), procurou compreender os andaimes de conhecimento linguístico oferecidos aos alunos e apresentou dicas de apoio para que um professor possa ajudar o aluno a interagir e aprender a língua inglesa. Porém, o uso da Web no ensino de língua inglesa não se restringe somente à formação de estruturas e de vocabulário. Em muitas actividades, o aluno pode-se deparar com questões culturais relacionadas com os países falantes da língua inglesa.

Um aprendiz de uma língua estrangeira, com a ajuda dos colegas, pode obter sucesso em situações comunicativas, sejam elas de interacção oral ou escrita (Paiva, 2001). Para tal, é necessário considerar o papel social da linguagem: o de se poder comunicar com os outros e, eventualmente, fazer parte da comunidade de falantes da língua alvo. Os professores podem utilizar vários recursos da Internet para o ensino da língua inglesa e a partir deles, avaliar os alunos da maneira que lhes for mais conveniente. Segundo Félix (1998), os materiais vão-se tornando mais interessantes, em termos do que consideramos ideal para um bom ensino de língua, à medida que a tecnologia se vai desenvolvendo.

Warschauer et al. (2000) listam 5 razões principais para o uso da Web no ensino de Inglês:

- a) contextos autênticos e significativos;
- b) aumento de conhecimento através da leitura, escrita e oportunidades de publicação na Internet;
- c) interação, a melhor forma para se adquirir uma língua;
- d) vitalidade obtida pela comunicação num meio flexível e multimédia;
- e) *empowerment*, o domínio das ferramentas da Internet torna-os autónomos ao longo da vida.

Inúmeras pesquisas — Egbert (1999), Paiva (1999), Peyton (1999), Warschauer (1999), Meskill & Ranglova (2000), Pelletiere (2000), Souza (2000) e Motta-Roth (2001) — indicam a relevância de actividades que se utilizam de *chat* e *e-mail* para promover a aquisição da língua alvo em oposição ao ensino formal de estruturas linguísticas.

A possibilidade de comunicação é talvez a maior qualidade da Web. O aprendiz tem a oportunidade de participar numa série de formas de comunicação autêntica. Alguns exemplos são: deixar mensagens no “livro de visitas”, enviar avaliação sobre um texto lido para o autor; receber *feedback* automático e pessoal após fazer exercícios online, entre outros. Assim, o aluno não precisa de esperar pelo *feedback* do professor e não se pode enganar a si mesmo, procurando a resposta em apêndices ou resumos de materiais didácticos em vez de realizar os exercícios.

Os iniciantes podem encontrar tarefas simples de leitura e escrita na Web. Um exemplo de leitura de nível elementar são as citações que são enviadas diariamente ou ainda o serviço AWAD – A.Word.A.Day² que envia diariamente uma palavra nova com exemplo de uso contextualizado. Para leitores de níveis intermédios ou avançados, além da infinidade de opções na *Web*, há serviços que enviam textos diários. Dois bons exemplos são *Chicken Soup for the Soul: Home Delivery*³ que envia diariamente um e-mail com uma narrativa ou, mais raramente, um poema; e *MysteryNet's Solve-it!*, que é um serviço que envia aos inscritos, quinzenalmente, uma história para que o leitor tente solucionar um mistério.

Assim numa aula de leitura, o professor pode indicar um *site* com actividades de leitura, mas permitir que o aluno escolha o texto cujo tema o interesse mais. Alguns exemplos de *sites* são o

² <http://mailrom.dailyinbox.com>

³ <http://www.soupserver.com/ind.html>

⁴ <http://www.MysteryNet.com>

*English online: materials for teaching and learning*⁵ e seu *link* dedicado à habilidade de leitura, o *English on-line reading project*⁶ com 25 opções de textos, ou ainda o *Western/Pacific Literacy Network*⁷.

Quanto à escrita, há também tarefas simples como preencher formulários, ou jogos como 'forca' que podem ser utilizados por principiantes. A habilidade de se usar a língua de forma efectiva e apropriada é mais importante na Web do que a precisão gramatical. Os aprendizes entram em contacto com variantes escritas e orais as mais diversas e também com várias *interlanguages*, pois o mundo inteiro interage em Inglês na Internet. O ensino do vocabulário contextualizado e significativo é uma grande preocupação entre os professores de Inglês como língua estrangeira.

Conforme Schütz (2008):

"Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, que requer atenção, é o acto comunicativo, ao invés da frase. A função sobrepõe-se à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didáctica e a confecção de materiais. Competência comunicativa passa ser o objectivo em vez da construção de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas" (online).

Segundo Leffa (2000 citado por Paiva, 2004), o vocabulário é o elemento central na aprendizagem de um idioma. Para ele "(...) língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras" (p. .17)

Paiva (2004) ainda nos apresenta algumas sugestões práticas: listas de vocabulário, mapas conceptuais, gradações, prefixos e sufixos, recursos mnemónicos, combinação de palavras com definições, colocação, acções e gestos e actividades lúdicas como palavras cruzadas, anagramas, jogos de memória, caça-palavras, bingo, quebra-cabeças, forca e cartas enigmáticas. A autora ainda cita diversos sites da Web em que podemos encontrar muitas dessas actividades.

Várias são as publicações com o objectivo de indicar as potencialidades da Web para o ensino de língua inglesa, como por exemplo, Bosswood (1997), Atkinson (1998), Souza (1999), Paiva (2001), Chaguri (2005) Alves (2006), Zardini (2009). Todas essas publicações tiveram como objectivo divulgar as tecnologias da Internet, indicar *sites* de interesse de professores e aprendizes de língua inglesa, e incentivar o professor a incluir as novas tecnologias no seu processo pedagógico.

Existem várias possibilidades de utilização da Web com o objectivo de potencializar o ensino de língua inglesa.

a) *Projectos colaborativos* - através da elaboração do projecto colaborativo, podem-se realizar diversas construções, tais como: pesquisas de dados/informações sobre diferentes locais que

⁵ http://www.eleaston.com/reading_materials.html

⁶ <http://www.geocities.com/philliptowndrow/>

⁷ <http://www.literacynet.org/cnsf/>

utilizam a língua inglesa como idioma predominante, elaboração de comunidades que abordem um assunto específico vinculado ao conteúdo em estudo, utilização de um Wiki, (ambiente virtual que permite a edição do conteúdo presente por inserções dos alunos e professores). Um dos projectos colaborativos mais interessantes para aprendizes de Inglês é o *Internet Writing Exchange*⁸, criado em 1993, por Ruth Vilmi na Universidade de Helsinki, na Finlândia. Neste projecto comunicativo e flexível, alunos do mundo inteiro desenvolvem a habilidade de escrita produzindo textos em conjunto com outros alunos, recebendo *feedback* dos seus colegas globais e dos seus professores.

b) *Cursos* - quem se inscreve em *English Lessons Emailed Daily*⁹, recebe no seu *mail* aulas diárias. Além deste serviço, podemos encontrar no site exemplos de gírias, *phrasal verbs*, exercícios de múltipla escolha com respostas automáticas, piadas, citações, listas de verbos irregulares, e cartões postais. O *site* é vinculado ao dicionário *Cambridge online* e ao clicar duas vezes em qualquer palavra, podemos aceder ao significado da mesma. “*Just in time lessons*” são planos de aula que podem ser enviados semanalmente, ou diariamente, para o email do professor. No site *English to go*¹⁰, o professor poderá encontrar, gratuitamente, uma aula completa. O *ESLNetWorld.com*¹¹ é um *site* feito especialmente para os alunos de Inglês como língua estrangeira e os ensina a usar os recursos da Web como uma forma de melhorar as habilidades linguísticas e de desenvolver consciência cultural.

c) *Comunicação e interação* - o professor leva para a sala de aula assuntos que são da realidade dos alunos e incentiva a interação entre eles através da utilização de fóruns, listas de discussão, e-mail, videoconferências, entre outros. Há inúmeras listas de discussão de interesse de professores de Inglês. Podemos encontrar descrições dessas listas e instruções de registo no endereço da *Discovery Education*¹².

d) *Software* - o uso de softwares no ensino de língua inglesa pode ser muito útil e desafiante para os alunos, bem como a exploração de jogos, sites educativos (dedicados ao estudo deste idioma) ou comerciais (com potencial para serem aproveitados nas aulas de Inglês).

Meios e métodos de trabalho, como os blogues e os *podcasts*, poderão promover, na sala de aula, a utilização das novas tecnologias enquanto produção e construção de conhecimento, especificamente ao nível da língua inglesa (Oliveira & Cardoso, 2009).

⁸ <http://www.ruthvilmi.net/hut/Project/>

⁹ <http://www.bluevalleys.com/english-lessons/>

¹⁰ <http://www.english-to-go.com>

¹¹ <http://www.eslnetworld.com/>

¹² <http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/visitors/kenji/kitao/int-mail.htm>

Os blogues surgem como uma ferramenta de eleição no ensino das línguas estrangeiras que, associada aos *podcasts*, permite a participação activa dos alunos (Oliveira, 2009), a interacção e colaboração entre pares e a comunicação inter-cultural autêntica com nativos, neste caso da língua inglesa, geograficamente distantes.

Para Segal (2004), o uso dos blogues nas aulas de Língua Estrangeira (LE) dá aos alunos a possibilidade de comunicarem nessa língua sem medo de cometerem erros, para desenvolverem as suas competências comunicativas, podendo este processo estender-se para além da sala de aula. Reagin (2004) também refere algumas vantagens da utilização dos blogues no ensino da Língua Inglesa, entre os quais o facto de o *feedback* por parte do professor poder ser imediato; contribuir para a preparação do aluno para futuras oportunidades educativas e profissionais e permitirem um ensino diferenciado em turmas com níveis distintos de Inglês ao possibilitarem a diferenciação de actividades e conteúdos.

Quanto aos *podcasts*, no ensino das línguas, as suas vantagens são acentuadas, uma vez que, neste, a pronúncia, a acentuação e a inflexão são essenciais para a sua correcta aprendizagem. Os *podcasts* são uma ferramenta excelente no ensino de línguas estrangeiras pois permitem aos alunos praticar a oralidade e a audição da pronúncia correcta (Moura & Carvalho, 2006). No estudo desenvolvido por Oliveira e Cardoso (2009) sobre o uso dos blogs e podcasts na aprendizagem do Inglês, enquanto língua estrangeira, no terceiro ciclo do ensino básico presencial, os autores verificaram que “o facto de os alunos poderem escutar a sua voz foi central dado que muitos deles nunca tinham ouvido a própria voz gravada e mostraram-se admirados e agradados com a experiência” (p. 95).

Importa lembrar que as actividades e métodos de ensino devem estar relacionados com os interesses e mundos dos alunos (Dervin, 2006). Neste contexto, o uso de podcasts está mais do que justificado uma vez que permite criar materiais sobre todo o tipo de temas, actualizados regularmente, autênticos e gratuitos, aos quais podem aceder sempre que o entendam necessário, e que nos permitem efectuar um ensino diferenciado e reforçar o que já foi ensinado melhorando, assim, o desempenho na língua. Moura e Carvalho (2006) referem que “a utilização do podcast na aprendizagem de línguas estrangeiras pode tornar-se num recurso com grandes potencialidades, quer pedagógicas, quer motivacionais, visto ser uma tecnologia que anda no bolso de um grande número de jovens” (p. 90).

Podemos então concluir que a Web é um ambiente para se aprender Inglês de forma comunicativa, pois oferece oportunidades para o aluno usar a língua para fins comunicativos e também

oferece oportunidade para o aluno aprender a língua através do uso da língua. São exemplos os *chats*, os fóruns, os *sites* que administram projectos colaborativos ao redor do mundo cujo objectivo específico não é a aprendizagem de língua, mas a aproximação de pessoas de diferentes culturas.

1.1.2.1. O PAPEL DO PROFESSOR

Nos últimos anos, tem-se tentado alterar as estratégias de ensino e aprendizagem, no sentido de passar de um paradigma assente na transferência de conhecimento para um paradigma orientado para a construção de conhecimento e promoção de competências. Neste domínio, destaca-se a publicação pelo Ministério da Educação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001) e os últimos trabalhos de Perrenoud (2002).

A promoção de competências associadas às TIC é fundamental não só para o professor em si, como formador, mas também para os seus alunos como formandos. Para Lévy (1994), “o docente torna-se um animador da inteligência colectiva dos grupos dos quais se encarregou. A sua actividade centrar-se-á no acompanhamento e na gestão de aprendizagens: a incitação ao intercâmbio dos saberes, mediação relacional e simbólica” (Lévy, pág.184).

Quebra-se assim a crença de que, com as novas tecnologias, o professor seria certamente e de forma inevitável extinto, aplicando-se um pensamento de Freire (2002, p. 107) sobre o valor eterno de ensinar: “Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada”.

Ensinar utilizando a Internet pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. O professor não é o “informador”, o que centraliza a informação. A informação está em inúmeros bancos de dados, revistas, livros, textos, endereços de todo o mundo. O professor é o coordenador do processo, o responsável na sala de aula. A sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los para a importância da matéria, mostrando entusiasmo, ligação da matéria com os interesses dos alunos, com a totalidade da habilitação escolhida.

Num estudo levado a cabo por Morais et al. (1999) os autores constataram que “as expectativas (dos alunos) relativamente à Internet sugerem que com a Internet os alunos esperam poder pesquisar mais e melhor informação” (p. 232). Assim, cabe ao professor seleccionar fontes de pesquisa, reflectir criticamente sobre as informações encontradas, atribuir-lhes significados, contribuir para que os alunos identifiquem o que é relevante e orientar a publicação de trabalhos.

É importante que o professor fique atento ao ritmo de cada aluno, às suas formas pessoais de navegação. O professor não impõe; acompanha, sugere, incentiva, questiona, aprende com o aluno. Isto porque, como sugere Ramos (2005), “o aluno, a pessoa do aluno, tem de ser o princípio e o fim de tudo e o professor não pode perder isso de vista” (p. 42).

Aceder à Web facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta, se o professor a faz num clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que actua.

O professor já não possui a exclusividade do saber que, por vezes, considerava possuir, precisa de orientar a sua acção para a motivação e para a coordenação do processo de pesquisa, selecção, recolha, organização e apresentação da informação. O papel do educador deve ser o de mero orientador de possíveis caminhos, aproveitando a experiência dos alunos para fundamentar a sua aprendizagem. Esta é uma perspectiva construtivista da aprendizagem, tendo por base o conhecimento dos alunos, as suas experiências e as interpretações dadas a essas experiências.

O conhecimento é visto como uma construção social e é favorecido por ambientes que propiciem a interacção, a colaboração e a avaliação. Através do processo de negociação que emerge destes ambientes, são reunidas propostas e soluções dos vários elementos do grupo, possibilitando alcançar níveis mais elevados de construção de conhecimento. Os alunos aprendem a trabalhar com os colegas e a depender deles para alcançar os objectivos da sua aprendizagem e ampliar o resultado do processo. Neste sentido, a colaboração é um processo que ajuda os alunos a atingir níveis mais profundos de geração de conhecimento, através da criação de objectivos comuns, trabalho conjunto e um processo partilhado de construção de sentido (Paloff & Pratt, 2002).

Os trabalhos colaborativos na escola podem recorrer-se da Web, poderoso aliado na sua elaboração. “A Web apresenta-se neste tempo como a ferramenta adequada para colocar em operação as pedagogias colaborativas” (Torres, 2004: 5).

O papel do professor neste contexto colaborativo é o de orientar os alunos a aprenderem a colaborar e disponibilizar materiais pedagógicos da sua autoria ou *links* na *Web*. O professor deve incentivar as actividades da aula. Nesta perspectiva, Vygotski (1998) afirma que “o aluno é elemento activo na construção de seu conhecimento, através do contacto com o conteúdo e da interacção 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 direcção” (p.112).

Através do desenvolvimento de projectos educativos na Web (como por exemplo, a WebQuest e a Caça ao Tesouro), o professor pode proporcionar aos seus alunos ambientes susceptíveis de estimular a colaboração e interacção entre eles, de forma a possibilitar a construção de um conhecimento baseado na negociação. Como faz notar Carvalho (2007) “actividades como a WebQuest, a Caça ao Tesouro, entre outras, assentam no trabalho em grupo, implicando a interacção entre os alunos, a negociação da aprendizagem em curso, a responsabilização pelo trabalho a realizar” (p. 31)

Com efeito, deve entender-se a WebQuest como proposta de trabalho de grupo, com a divisão da turma em pequenos grupos ou pares, pois é desta forma que esta metodologia de ensino tem ganhos de eficiência e que o seu potencial educativo tem mais impacto como refere March (2004a).

1.2 – CARACTERIZAÇÃO GERAL DO ESTUDO

1.2.1 – Questão de investigação

A WebQuest tem tido uma grande aceitação na comunidade educativa, havendo várias online. Várias dissertações de Mestrado (Lima, 2002; Guimarães, 2006; Barros, 2006; Cruz, 2006; Lopes, 2006; Mendes, 2006; Neves, 2006; Sampaio, 2006; Silva, 2006; Martins, 2007; Vieira, 2007; Xavier, 2007; Martins, 2008; Oliveira, 2008; Costa, 2008; Ribeiro, 2009; Torres, 2009) e de Doutoramento (Morais, 2000 e Lima, 2007) versam sobre ela. Todos os estudos demonstraram que a WebQuest é uma metodologia que pode e deve ser utilizada em contexto educativo e pedagógico, fazendo uso dos recursos disponíveis online e das potencialidades da tecnologia na selecção, organização e transformação da informação, na comunicação entre pares e na construção conjunta de conhecimento.

Esta metodologia tem sido utilizada na aprendizagem de várias áreas do saber, nomeadamente na História (Cruz & Carvalho, 2005; Cruz et al 2007; Martins 2007; Martins, 2008; Rodrigues, 2010), na Língua Estrangeira (Souza, 2000; Alves, 2006; Barros, 2006), nas Ciências da Natureza (Neves, 2006; Vieira, 2007; Barroso, 2009), na Física e Química (Ribeiro, 2009) e na Matemática (Cruz, 2006; Xavier, 2007; Costa, 2008). Se for bem estruturada e organizada potencia a aprendizagem e motiva o aluno a adquirir conhecimentos.

As implicações da duração da WebQuest (longa *versus* curta) foram objectivo de estudo por Neves (2006) e por Vieira (2007), no entanto, nenhuma WebQuest elaborada estudou a importância do Processo. Na realização de uma WebQuest, um dos componentes mais importantes é o Processo. O Processo deve apresentar claramente as etapas a seguir, as fontes a consultar e as ferramentas para organizar a informação (Dodge, 1999a). Este mesmo autor criou uma grelha - *Process Checklist* - para ajudar a melhorar o processo (Dodge, 1999b). Esta grelha integra doze itens que reflectem o trabalho

em grupo, os recursos e as orientações dadas em cada etapa. Neste trabalho de investigação pretende-se avaliar a importância do Processo na resolução da WebQuest.

Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação:

- Qual o impacto do Processo na resolução da WebQuest?

1.2.2 – Objectivos da investigação

Os principais objectivos a que nos propusemos com este trabalho de investigação foram os seguintes:

- Verificar se o Processo orienta e facilita o trabalho dos alunos na realização do produto final;
- Compreender como se processam as relações de colaboração entre os elementos do grupo durante a resolução da WebQuest;
- Verificar se a WebQuest contribui para a motivação e empenho dos formandos na aprendizagem, no processo de construção de conhecimento e na realização do produto final;
- Auscultar as opiniões dos formandos acerca da realização da WebQuest.

1.2.3 – Selecção do nível de ensino e do conteúdo

Neste trabalho de investigação optou-se por conceber uma WebQuest concebida para o 2º Ano do Ensino Profissional (equivalente ao 11º ano de escolaridade). Esta decisão teve em conta o facto de durante o ano lectivo 2008/2009 a investigadora leccionar a disciplina de Inglês a essas turmas.

Relativamente à escolha do tema a implementar com a WebQuest – “*Looking for a Job in a hotel*” – este prendeu-se com o facto de estas turmas necessitarem de um vocabulário mais técnico, específico para a realização da sua Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e por este motivo o Director da Escola ter solicitado à investigadora que aprofundasse o conhecimento e desenvolvesse a oralidade dos alunos, em termos de conceitos técnicos relacionados com a área do Turismo e das Relações Públicas.

1.2.4 – Importância do estudo

Muitas WebQuests foram já concebidas por professores em exercício das suas funções, que as integraram na sua prática lectiva ou por professores no âmbito da sua formação inicial, contínua ou de pós-graduação. Como já foi referido, dos estudos revistos nenhum incide sobre o impacto do Processo na resolução da WebQuest.

Sendo o Processo um componente que apoia e orienta os alunos na realização das etapas, pretende-se comparar o seu impacto na resolução da WebQuest, nomeadamente no desenrolar da dinâmica de trabalho do grupo.

Assim, particular cuidado foi tido aquando da formação dos grupos de trabalho. Optámos por formar grupos de 4 elementos, excepto um grupo com três elementos, tendo em consideração o número de alunos de cada turma, o grau de dificuldade de alguns alunos a nível da língua inglesa, o seu conhecimento a nível das tecnologias informáticas e posse de portátil com acesso à Internet. A forma como os grupos se associaram foi estipulada pela professora/investigadora, que teve a preocupação de formar grupos equivalentes relativamente ao conhecimento da língua e acesso à Internet.

Nesta investigação analisamos as implicações da organização dos grupos tendo em conta numa primeira fase a distribuição de papéis para cada elemento do grupo na WebQuest. Também se atentou na realização de actividades em conjunto para promover a aprendizagem colaborativa.

1.2.5 – Limitações do estudo

As limitações deste estudo prendem-se, principalmente, com a amostra (McMillan & Schumacher, 2001). A amostra não é aleatória mas de conveniência, uma vez que os sujeitos foram os alunos das turmas que nos foram atribuídas, o que tornou difícil o controlo de algumas variáveis como por exemplo o número de alunos por grupo, os níveis de domínio da língua inglesa e a motivação para a aprendizagem de vocabulário.

Outro factor relevante prendeu-se com o facto de as aulas destinadas à realização desta WebQuest terem decorrido próximo do final do ano lectivo, o que obrigou à realização da WebQuest de forma intensiva tendo para isso sido necessário solicitar aos colegas substituições das suas aulas.

Para além destes aspectos, alguns dos sujeitos que participaram no estudo foram obrigados a desistir por problemas de saúde e o acesso à Internet nem sempre funcionava com desempenho aceitável, o que teve implicações no cumprimento da tarefa final.

Apesar destas limitações, cremos que os resultados obtidos foram muito positivos e relevantes e acreditamos que o estudo realizado constitui um importante contributo sobre a WebQuest na aprendizagem.

1.3 – Estrutura da dissertação

O presente estudo está organizado em seis capítulos.

No primeiro capítulo – Introdução – analisamos o papel da Web na sociedade em geral e na escola em particular. Referimos a importância da escola como meio de acesso à tecnologia e à informação. Comentamos a importância de estar conectado bem como a relevância da publicação e partilha de saberes. Referimos a relevância da Web para o ensino/aprendizagem do Inglês e o papel do professor enquanto mediador deste processo. De seguida apresentamos a questão e os objectivos da investigação, a selecção do nível de ensino e do conteúdo, a relevância do estudo e a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo - WebQuest - apresentamos a WebQuest como proposta de utilização da Web na sala de aula. Descrevemos a estrutura, duração e avaliação da WebQuest. Fazemos referência ao papel que o professor deve desempenhar durante a sua aplicação e caracterizamos estudos sobre WebQuest no âmbito de várias disciplinas como Matemática, Ciências da Natureza, Física e Química, História e línguas estrangeiras.

O terceiro capítulo – A WebQuest “*Looking for a Job in a hotel*” - apresenta a WebQuest utilizada no estudo. Descreve os componentes, a estrutura, a interface, a avaliação pedagógica e de conteúdo por peritos e a avaliação da WebQuest com os instrumentos propostos pelos mentores.

No quarto capítulo – Metodologia - fundamentamos a nossa opção metodológica, descrevemos o estudo, caracterizamos a amostra, descrevemos as técnicas e instrumentos de recolha de dados, explicitamos os procedimentos de recolha o tratamento dos mesmos.

No capítulo cinco – Apresentação e análise de dados - apresentamos e analisamos os dados recolhidos nas fases do estudo. Em primeiro lugar, faz-se a descrição das observações das sessões de trabalho com a WebQuest. Em segundo lugar, analisa-se o resultado final obtido pelos grupos na resolução da WebQuest. E, por fim, são analisadas as reacções dos alunos à WebQuest, grau de cooperação e colaboração entre os elementos do grupo, influência da WebQuest na predisposição para o trabalho em grupo e sobre a metodologia WebQuest em relação às aulas dadas pela professora.

No sexto e último capítulo – Conclusão - apresentamos as principais conclusões do estudo com base na questão de investigação e nos objectivos. Propõem-se sugestões para futuros estudos. Termina-se o capítulo com uma reflexão sobre o estudo realizado.

CAPÍTULO II – A WEBQUEST

Neste capítulo apresentamos o conceito de WebQuest, bem como a sua contextualização (2.1), caracterizamos a WebQuest como metodologia de ensino (2.2), descrevemos os componentes que a constituem (2.2.1), a sua duração (2.2.2) e os instrumentos de avaliação da WebQuest (2.2.3). Tecemos considerações sobre o papel do professor durante a aplicação da WebQuest (2.3) e, por fim, fazemos um levantamento de estudos feitos sobre a WebQuest (2.4).

2.1. – CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO

“A WebQuest is an inquiry-oriented lesson format in which most or all the information that learners work with comes from the web.” (Dodge, 2007)

Este modelo foi desenvolvido em 1995 por Bernie Dodge e Tom March, professores de Tecnologia Educativa na Universidade Estatal de San Diego, com o objectivo de levar os professores a criar recursos educativos recorrendo à tecnologia e tirando partido da informação existente online.

A WebQuest pretende dinamizar experiências de aprendizagem que estimulem a pesquisa e o pensamento crítico. São actividades “contextualizadas e motivadoras, disponibilizadas na Web, propostas por professores para serem resolvidas colaborativamente por um grupo de alunos” (Carvalho, 2002a).

A WebQuest pode ainda “constituir um desafio colaborativo não só para quem as concebe mas também para quem as resolve” (Carvalho, 2002a). A organização da WebQuest deve beneficiar a oportunidade de desenvolvimento da autonomia do aprendente favorecendo o “aprender a aprender”.

Na sala de aula, esta metodologia pretende que os alunos façam um bom aproveitamento do seu tempo, centrando-se no uso da informação mais do que na sua busca e está relacionada com a promoção de processos cognitivos de nível superior (Dodge, 2001).

As WebQuests apresentarem uma boa solução de apoio ao ensino, uma vez que não prevêm a aquisição de conhecimento através da memorização, mas antes através de um processo evolutivo em que se estimulam as capacidades de análise, de síntese e de pesquisa (MacGregor & Lou, 2004). Mas não é só: as WebQuests potenciam o uso da imaginação e da habilidade para resolver problemas (Starr, 2002), permitindo um maior desenvolvimento das capacidades de autonomia do aluno.

Por outro lado, as potencialidades da WebQuest como ferramenta de ensino inovadora são potencializadas pelo facto de ela ser construída e talhada especialmente para cobrir áreas curriculares relativamente às quais os professores sentem lacunas em termos de material didáctico auxiliar.

Para que essa adaptação aos alunos seja maximizada, é conveniente que seja o próprio professor a desenvolver as WebQuests. Hoje em dia, esse desenvolvimento não exige grandes conhecimentos técnicos, tanto mais que existem modelos (templates) próprios em que o professor só precisa de modificar os textos e imagens (Castro & Tavares, 2005).

O mais importante não é armazenar a informação mas sim aceder, reflectir, entender e transformar as informações existentes tendo em vista a resposta a um problema ou o alcançar de uma meta significativa.

One of the main (and often neglected) features of any WebQuest is that students tackle questions that prompt higher level thinking. Certainly, the Web can be used as a source for simple information retrieval, but this misses its power and short-changes students. Built into the WebQuest process are the strategies of cognitive psychology and constructivism. First, the question posed to students cannot be answered simply by collecting and spitting back information. A WebQuest forces students to transform information into something else: a cluster that maps out the main issues, a comparison, a hypothesis, a solution, etc. (March, 1998, online).

Do ponto de vista construtivista Tom March afirma ainda que os alunos necessitam de muitos exemplos com muita informação e opiniões sobre um determinado tópico, pelas quais eles possam navegar até construírem uma compreensão que não só se relaciona com o conhecimento que possuíam anteriormente, mas também constitui um novo esquema cognitivo que irão melhorar quando voltarem a encontrar este tópico no futuro (March, 1998).

Assim, as WebQuests poderão satisfazer algumas premissas da concepção construtivista da aprendizagem pois:

- existe um elevado grau de interactividade, o que permite que o indivíduo tenha uma papel fundamental na construção do seu conhecimento;

- o percurso “cognitivo” (de conhecimento) de cada indivíduo é diversificado, uma vez que as opções tomadas nas várias etapas não são repetidas;

- no computador, é possível simular diferentes situações da vida real, o que coloca o aprendente perante experiências concretas de aplicação/de teste do conhecimento (Cruz, 2006).

Num artigo para a “Learning & Leading with Technology”, Dodge (2001b) enumerou cinco regras para escrever uma boa WebQuest:

- Encontrar bons sítios, para o que é necessário dominar o uso dos motores de busca, procurar, seguir as hiperligações tendo o cuidado de registar o “caminho” percorrido, ou corre-se o risco de se perder e não conseguir voltar ao sítio pretendido. Os sítios devem ser relacionados com o dia-a-dia, serem interessantes e cativantes;

- Organizar os recursos e as pessoas. Em todos os momentos da sua realização os alunos e computadores devem estar ocupados com tarefas cativantes, sendo necessária uma organização meticulosa;

- Desafiar os alunos a pensar. As respostas não devem ser listas de factos, deve gerar-se controvérsia;

- O uso dos “*media*”, de videos, de áudio. Contactos com pessoas relevantes na área em estudo, ou debates com outros, através de “emails” podem ser enriquecedores, não devendo a “WebQuest” estar limitada à “Web”;

- Criar grandes expectativas, desafiando os alunos a criarem algo que eles não estavam à espera e que nunca fizeram antes.

Para Tom March (2000), uma boa WebQuest deve englobar três importantes qualidades, designadas pelos três R's: Real, Rica e Relevante:

- **Real** – O tema que os alunos estão a tratar diz respeito a pessoas no mundo real? É-lhes pedido que considerem o assunto com todas as suas possibilidades ou a descobrir uma “resposta certa”? A tarefa que é colocada aos alunos está ligada ao mundo real ou é uma actividade artificial com significado apenas na sala de aula?

- **Rica** – Fornece o contexto que normalmente está ausente nas aulas tradicionais e nos textos?

- **Relevante** – O professor deve ter cuidado na forma como aborda um assunto. O aluno deve ser capaz de se identificar, nas preocupações dos cenários escolhidos para a exploração do tema. “This global-to-local shift can prompt the transformation of information into new knowledge”. (March, 2000, online).

2.2. – CARACTERIZAÇÃO DA WEBQUEST COMO METODOLOGIA DE ENSINO

O termo WebQuest, muitas vezes traduzido como Aventura na Web, é uma proposta de trabalho para a realização de actividades de pesquisa orientada, elaborada por professores para ser resolvida colaborativamente pelos alunos, tirando partido da informação existente na Web (Dodge, 1995; 1997). Solicita-se ao aluno a busca de soluções para um determinado problema ou situação indicando-lhe as fontes a que deverá recorrer para obter respostas.

As WebQuests são muito interessantes pela dinâmica da sua elaboração e desenvolvimento. Ao resolverem uma WebQuest os alunos pesquisam na Web, adquirindo conhecimentos de forma intencional e dirigida por objectivos de aprendizagem pré estabelecidos. As WebQuests são mais adequadas como actividades de grupo e estando bem estruturadas orientam os alunos no trabalho a desenvolver (Dodge, 1995; Carvalho, 2006).

De acordo com o modelo de Dodge (1999), uma WebQuest é um documento criado pelo professor, publicado na Web, para os alunos trabalharem um tema ou conceito específico, com uma Introdução, a indicação de pelo menos uma Tarefa, do modo como vão concretizá-la no Processo, com as fontes onde os alunos encontram a informação necessária para o conseguir, a Avaliação que é usada para avaliar o produto do trabalho dos alunos e uma Conclusão.

Segundo Dodge (2007), as principais características de uma WebQuest são: a tarefa que deve ser atraente e exequível e ter algo mais do que simplesmente responder a perguntas sobre conceitos; o pensamento deve ser criativo ou crítico e implicar a resolução de um problema, o juízo, a análise ou a síntese.

No entanto, a estrutura proposta por Dodge tem vindo a sofrer algumas alterações. Actualmente, segundo Carvalho (2007a), com base no texto “Building blocks of a WebQuest” (Dodge, 1999), os recursos ou fontes aparecem integrados no processo no momento em que os alunos necessitam deles e, sendo o caso, associados a cada um dos papéis que os alunos vão assumir. Surge também a Página do Professor (Teacher Page), que segundo Carvalho (2007) deve surgir na Página inicial da WebQuest e não no Menu uma vez que não é um componente específico para o aluno. No Menu surge incluída a Ajuda que presta esclarecimentos aos alunos sobre o que é uma WebQuest e outros temas de interesse (Carvalho, 2002a).

Tal como afirma Carvalho (2007), o grande segredo da WebQuest depende da temática, da tarefa e da orientação no Processo. Deve incentivar o aluno a procurar a informação pretendida, adaptando-a aos conhecimentos que já possui, levando-o a desenvolver o seu pensamento crítico. A elaboração de uma WebQuest requer esforço de pesquisa, análise e síntese, extraindo o melhor da Internet ao indicar as fontes mais adequadas a determinados conteúdos, contextualizando-os e orientando a aprendizagem.

A WebQuest constitui pois uma boa forma de se utilizar a Internet nas aulas. Através de uma WebQuest podemos colocar o aluno perante situações nem sempre usuais numa sala de aula, como o trabalho cooperativo, o trabalho de pesquisa, o uso das tecnologias, as apresentações de resultados perante o grupo, etc.

A organização lógica dos conteúdos das WebQuests deve traduzir-se numa organização física bem estruturada. E se a necessidade de simplicidade e clareza nas aplicações multimédia educacionais é sempre premente, também nas WebQuests se devem respeitar os princípios relacionados com a ergonomia das aplicações multimédia, os quais resultam de estudo, experiência e testes realizados ao longo dos tempos. Torna-se essencial a criação de interfaces usáveis e acessíveis para garantir níveis óptimos de satisfação em relação à utilização da ferramenta (Castro & Tavares, 2005) bem como para não deixar que se percam os elevados níveis de motivação e autonomia potenciados pelas WebQuests.

Cada professor pode e deve criar a sua WebQuest de acordo com os objectivos que pretende transmitir.

“The most important factor is you, the teacher. You know your students, their prior experiences and knowledge, the things that tend to interest them, and the goals you hope to achieve while studying a topic. Successful WebQuests will act as one more learning strategy to achieve these goals. Thus the best place to look to help you decide which WebQuest(s) to choose is at your current curriculum on the related topic. Ask yourself, "What has been successful and what has seemed lacking?" If you're happy with the way you introduce the topic, great! If you feel the students get adequate and accurate basic information from a text and your handouts, terrific! If they engage in higher-level thinking and develop authentic learning products they already share with the real world, you're doing an outstanding job! If you see a gap in any of these aspects, think about choosing a WebQuest to fill that need” (March, 1998, online).

No entanto, ao criar uma WebQuest o professor deve ter em consideração três aspectos fundamentais: a sua **estrutura**, **duração** e a **avaliação** a disponibilizar online (Cruz, 2006; Guimarães, 2006; Carvalho, 2002a).

2.2.1. – ESTRUTURA

As WebQuest podem e devem tratar de conteúdos trabalhados em sala de aula, servindo como actividades incentivadoras, de aprendizagem ou de conclusão de um determinado conteúdo.

A informação que a seguir se apresenta descreve com detalhe os componentes essenciais que compõem uma WebQuest.

2.2.1.1. – INTRODUÇÃO

Segundo Dodge (1997), a introdução deve:

- Desafiar e orientar os alunos a realizar o trabalho proposto,
- Motivá-los para o tema (motivação temática),
- Motivá-los para aprenderem (motivação cognitiva),
- Ser relevante para os alunos pelas suas experiências passadas ou metas futuras,
- Ser importante pelas suas implicações globais ou pela necessidade urgente de uma solução,
- Ser divertida pelo papel que os alunos/formandos poderão desempenhar.

Em suma, a Introdução deve ser motivadora e orientar o aluno para a tarefa que lhe está a ser proposta. Deverá ser clara, breve e simples. Deve ser ao mesmo tempo temática e cognitiva, despertando o interesse para o assunto abordado, tendo em atenção os conhecimentos prévios do aluno e sugerindo novos aspectos a serem focados. O texto deverá centrar-se mais no aluno e menos no assunto, evitando a linguagem didáctica características dos textos educativos (Barato, 2004).

2.2.1.2. – TAREFA

Componente em que se dá a conhecer ao aluno o objectivo do trabalho e o produto final da actividade. Segundo Dodge (2002) esta é a componente mais importante da WebQuest. A tarefa ou tarefas a propor devem ser interessantes e exequíveis quer em relação ao tempo de realização quer à faixa etária dos alunos a que se destinam.

March (1999; 2005), sugeriu uma estratégia que visa facilitar a escolha de uma determinada tarefa:

- O tipo de transformação da informação necessária para realizar a tarefa é intrínseco à própria tarefa;
- Para o mesmo tema, o grau de complexidade da tarefa pode variar, de acordo com os objectivos educativos que o professor pretende ver atingidos;
- Depois de seleccionar o tema da WebQuest, o professor deverá questionar-se sobre o interesse em termos de objectivos educativos do tema escolhido.

Em suma, a combinação do tema escolhido, dos recursos disponíveis na Web e das necessidades de aprendizagem dos alunos a quem se destina a WebQuest, com os aspectos equacionados por March (1999; 2005) e acima referidos devem ajudar na decisão a tomar no momento de formular a tarefa.

Dodge (2002) no artigo “WebQuest Taskonomy: a Taxonomy of Tasks” apresenta 12 tipos de tarefas que visam o desenvolvimento de diferentes áreas cognitivas, desde a mais simples à mais complexa, ora orientadas mais para a criatividade, ora mais orientadas para o campo científico.

Reprodução: depois de adquirirem alguma informação encontrada na Web, os alunos realizam um relatório sobre o que aprenderam;

Compilação: recolha e organização da informação apresentada em vários formatos;

Mistério: através de várias pistas, os alunos organizam e sintetizam a informação para encontrar a solução;

Jornalismo: O aluno produz textos jornalísticos com a exactidão dos factos, o rigor da escrita e isenção, podendo ter de redigir textos com opiniões divergentes das suas;

Planear uma acção: dentro de um conjunto de restrições e constrangimentos em tudo semelhantes àqueles com os que profissionais deparam na vida real para esses casos (por exemplo: restrições financeiras ou legislativas);

Produtos criativos: realçam a criatividade e a auto-expressão. Consistem na criação de uma história, poema, canção, poster, pintura ou um jogo;

Consenso: o aluno é desafiado a resolver conflitos em assuntos que geram controvérsia;

Persuasão: o aluno terá de desenvolver uma argumentação convincente, baseada no que aprendeu, de modo a persuadir um público cuja opinião é neutra ou contrária à sua, por exemplo, um anúncio para uma campanha publicitária;

Julgamento: os alunos após recolherem uma série de informações sobre uma série de questões ou artigos ordenam e classificam-nas segundo determinados critérios previamente estabelecidos e tomam uma decisão conjunta e fundamentada;

Analíticas: o aluno tem de observar atentamente um ou vários aspectos identificando semelhanças e diferenças;

Auto-conhecimento: a partir da exploração de temas como questões éticas e morais, apreciação de artes plásticas ou literárias, carreiras profissionais ou projectos de vida, o aluno/formando reflecte sobre si próprio estimulando assim a sua auto análise;

Científicas: Levam o aluno a compreender o funcionamento da Ciência definindo, testando hipóteses, descrevendo e interpretando resultados.

Apesar de Dodge (2002) propor uma taxonomia de tarefas (“taskonomy”), salienta que a tarefa de uma WebQuest pode combinar elementos de duas ou mais categorias.

Nesta componente deve também indicar-se se o produto final implica o uso de alguma ferramenta específica (por ex. vídeo, PowerPoint, etc).

As WebQuests, através dos diversos tipos de tarefa, possibilitam aos alunos encontrar e desenvolver novas formas de aprender – o aprender colaborativamente – pois, no trabalho em grupos, eles são responsáveis pelas descobertas, procura de respostas e aprendizagem.

2.2.1.3. – PROCESSO

Segundo Dodge (1999b), o processo descreve detalhadamente o que os alunos terão de fazer para realizar a tarefa e por que disposição. Nesta ordem de ideias, o processo, é uma espécie de roteiro com indicações precisas da direcção que os alunos devem tomar. Assim sendo, as etapas devem ser o mais claras e detalhadas possíveis para o aluno (Cruz, 2006).

Na opinião de Dodge (1999b), o professor deve dar orientações precisas sobre aspectos da composição do grupo, da organização da informação e da gestão do tempo e adequar o vocabulário ao nível etário dos alunos. Por este motivo deve sempre ter em consideração a origem das fontes de

informação a indicar, ou seja, verificar se vêm de fontes credíveis ou não para dissipar erros e dados incorrectos.

As WebQuests representam uma boa oportunidade para fomentar o trabalho em equipa, muitas vezes inexequível em contexto de aula meramente expositiva. O professor tem, pois, uma óptima oportunidade para desenvolver tarefas que façam os alunos beneficiar das vantagens do trabalho em equipa, como sejam a existência de diversas ideias, perspectivas e fontes de conhecimento e a mais fácil integração dos alunos.

Segundo Carvalho (2003), neste componente inserem-se os recursos que são as fontes de informação necessárias para que a tarefa possa ser cumprida e que devem estar, preferencialmente, na World Wide Web. No entanto, sempre que o tema o exigir, também se pode recorrer a fontes provenientes de outro suporte nomeadamente livros e documentos acessíveis no ambiente de aprendizagem. Pode incluir endereços de correio electrónico ou conferências em tempo real proporcionando o contacto com especialistas.

Nesta WebQuests em particular, optou-se pelo uso exclusivo de fontes *Web*, uma vez que os conteúdos a abordar não fazem parte do programa curricular, e que correspondem a conceitos muito específicos que precisam de ser contextualizados. Com o recurso à *Web* pretendemos que este processo de pesquisa fosse mais rápido.

Neste ponto, Carvalho (2002b) recomenda substituir o endereço dos sites por designações mais apelativas ou pelo nome dos próprios sites e disponibilizar uma breve descrição dos seus conteúdos. Os caminhos percorridos para responder a um determinado desafio passam pelos mesmos *links* sugeridos mas, na elaboração das respostas cada grupo elabora os seus próprios caminhos, conclusões e respostas.

Deste modo, torna-se importante que haja da parte do professor uma pesquisa e avaliação cuidada dos sites que contenham informação válida e pormenorizada sobre o tema em questão. Dodge (1995 revisto em 1997), refere que este trabalho evita que o aluno navegue à deriva e concentra a sua atenção no uso de informação relevante e credível.

Os sites indicados devem incluir um discurso adequado ao nível etário dos alunos, conteúdos que devem ser (MacGregor & Lou, 2004 citados por Cruz, 2006):

- Relevantes para o assunto a estudar;
- De fácil navegação;
- Ter uma apresentação agradável e estimulante;

- Conter elementos multimédia, nomeadamente, gráficos com ilustrações dos conceitos, imagens interactivas e apelativas.

Dodge (1999d; 2001) sugere que o processo deve constituir um suporte (scaffolding) a que alguns investigadores chamam “andaime cognitivo” (Adell, 2004). Consiste numa estrutura a que os alunos recorrem até que alcancem o nível de competência necessário para realizar a tarefa sem ajudas e que “les ayudaran a centrar la atención, a registrar correctamente los datos, organizarlos, estructurarlos, presentarlos en un determinado formato, etc.” (Barba, 2004: 6).

Este suporte pode ser dado ao aluno em três momentos específicos:

- Na recolha da informação facultando glossários e dicionários on-line ou guias de entrevistas, por exemplo;
- Na transformação da informação mediante o uso de Diagramas de Venn, mapas de conceitos de Novak, Vê Heurísticos de Gowin, etc;
- No momento de produzir ou materializar o que foi solicitado na tarefa apresentando guiões de teatro ou vídeo, ou modelos de escrita, entre outros.

O objectivo é fazer com que de futuro os alunos possam vir a realizar sozinhos determinadas tarefas que inicialmente não conseguiriam (Adell, 2004).

É também no processo que deverão ser divididos papéis e responsabilidades, logo, os alunos prendem que pela colaboração todos conseguem atingir o objectivo proposto. Dodge (2002) refere que o processo pode incluir estratégias para dividir as tarefas em subtarefas que são distribuídas pelos alunos de modo a que cada um tenha necessariamente um papel a desempenhar, promovendo interdependência entre eles, partilha de responsabilidades e o necessário envolvimento de todos.

Para avaliar o processo de uma WebQuest, Dodge (1999b) criou uma grelha que integra doze itens que reflectem essencialmente, o trabalho em grupo, os recursos e as orientações dadas em cada etapa (adaptado por Carvalho 2004):

1. Os papéis dos elementos do grupo estão bem definidos. Está especificado o que cada um faz e quando;
2. Os papéis são adequados à execução da tarefa;
3. A logística é clara (e.g., está especificado como os grupos serão formados);
4. Vários recursos ou fontes são identificados para que os alunos possam obter a informação necessária;
5. É proporcionada orientação para actividades em que os membros do grupo interagem ou analisam dados (ou uma fotografia, entrevistam um especialista, etc.);

6. Há orientação específica em como realizar/desempenhar a tarefa (por exemplo sugerem-se estruturas, exemplos ou modelos);

7. O Processo coincide com a descrição da Tarefa;

8. Utilize o pronome pessoal em vez da expressão "os alunos";

9. Adequa o vocabulário ao nível etário dos alunos;

10. Marcas e listas numeradas substituem longos parágrafos;

11. As hiperligações (recursos ou fontes) são disponibilizadas à medida que vão sendo necessárias;

12. Quando houver muita informação para determinado papel é melhor colocá-la numa página separada;

O objectivo destes itens é ajudar o criador da WebQuest a verificar se o Processo se encontra bem elaborado.

2.2.1.4. – AVALIAÇÃO

Nesta componente descrevem-se as formas e os aspectos a avaliar, de acordo com o objectivo e a tipologia da tarefa proposta.

Na proposta de Bernie Dodge deve trabalhar-se com tabelas, fichas ou um questionário a ser respondido pelos alunos, bem como algumas formas de análise das interacções e descobertas realizadas.

Pickett & Dodge (2007) referem que as grelhas de avaliação são instrumentos particularmente úteis na apreciação de critérios complexos e subjectivos. Com ponderações que permitem distinguir a relevância dos desempenhos individuais e/ou de grupo e a qualidade do trabalho final, os alunos são envolvidos no processo de avaliação, tanto na avaliação dos seus pares como na avaliação de si próprios.

Segundo Whittaker et al. (2001): uma grelha de avaliação deve:

- Seleccionar os aspectos a avaliar de acordo com os objectivos da actividade previamente definidos na tarefa;
- Definir os níveis de escala de graduação;
- Descrever de forma bem clara as expectativas exigidas do professor.

Dodge (1997) salienta que a avaliação deve explicitar os indicadores qualitativos e quantitativos de forma clara para que os alunos saibam a todo momento o que deles é esperado. Assim sendo, os

alunos ao auto-regularem as suas aprendizagens revelam mais interesse, desenvolvem um maior esforço e obtêm melhores resultados.

2.2.1.5. – CONCLUSÃO

A conclusão nas WebQuest é uma forma de apresentar um resumo das aprendizagens, bem como lançar um novo desafio. Nesta componente pode sugerir-se outras propostas relacionadas com o tema abordado a fim de despertar curiosidade para adquirir novos conhecimentos, colocando uma questão adicional ou referências a outro tipo de recursos da Web. “Ideally, this exercise will provide you with a larger pool of ideas to work with on your final project. The best WebQuest is yet to be written. It might be yours!” Dodge (2000).

2.2.2. – DURAÇÃO DA WEBQUEST

A duração da WebQuest deverá depender da sua complexidade e ser condicionada pela faixa etária dos alunos e pelos objectivos delineados pelo professor. Segundo Dodge (1995; 1997) podem ser de curta duração (entre uma e três aulas) ou de longa duração (de uma semana a um mês).

A WebQuest de curta duração centra-se na aquisição e integração do conhecimento por parte do aluno de determinada quantidade de informação.

A WebQuest de longa duração permite uma análise mais profunda dos conceitos bem como alargar e solidificar o conhecimento adquirido. Este tipo de WebQuest deve exigir dos alunos capacidade para comparar, classificar, induzir, deduzir, justificar, abstrair, analisar erros e analisar perspectivas. Têm por objectivo ampliar e refinar o conhecimento, ou seja, o aluno analisa profundamente determinada informação transformando-a em algo concreto ao criar material (on-line ou offline) para que outros o possam utilizar. Para que uma WebQuest de longa duração, esteja aberta à criatividade, requer-se dos alunos um refinamento dos seus conhecimentos através do desenvolvimento de competências que segundo Marzano (1992), devem exigir a comparação, indução, dedução e/ou abstracção.

2.2.3. – AVALIAÇÃO DA WEBQUEST

Qualquer WebQuest, antes de ser disponibilizada deve ser sujeita a uma avaliação prévia. Esta avaliação deve ter por base os instrumentos propostos por Bernie Dodge, nomeadamente os “Fine Points Checklist” e a “Rubric for Evaluating WebQuests”.

Os “Fine Points Checklist” de Dodge (1999c) integra catorze itens que analisam entre outros aspectos o número de linhas e parágrafos, tipos e tamanhos de letra, identificação clara das hiperligações, contraste entre fundo e texto.

Esta lista é ainda complementada pela grelha de avaliação de WebQuest proposta por Bellofatto et al. (2001) – “a rubric for evaluating WebQuests”, constituída por seis dimensões, num máximo de 50 pontos, sendo que a pontuação máxima atribuída a cada item não é uniforme, variando entre os dois e os seis pontos. As dimensões “Tarefa” e “Avaliação” têm maior peso na avaliação final que as dimensões estética ou a introdução.

Dodge (1999b) concebeu uma outra lista de verificação sobre o Processo que designou de “Process Checklist” e permite avaliar aspectos relacionados com a organização dos grupos e dos papéis desempenhados pelos alunos, com os recursos, as hiperligações, os suportes de orientação e o vocabulário e linguagem utilizados, que já referimos.

Dodge (1997) apresenta ainda algumas recomendações:

- a indicação na homepage de que se trata de uma WebQuest, do nível de escolaridade para a qual foi concebida, a data e nome e contactos dos autores;

- a explicação dos componentes no menu, com os recursos integrados no processo e com ajudas ao utilizador relativas ao funcionamento do sítio e aconselhamento do aluno a ler toda WebQuest de forma a que este compreenda o que lhe é pedido para realizar e a forma como esse trabalho será realizado;

- nos recursos a listagem dos endereços dos sítios a consultar deverá ser substituída por uma designação mais apelativa e acompanhada por uma breve descrição do seu conteúdo.

March (2007a), no seu artigo “7 Red Flags”, colocou sete questões sobre as WebQuests que definem se se trata (ou não) de uma verdadeira WebQuest:

- 1) A resposta à questão proposta na WebQuest tem uma solução fechada?
- 2) O trabalho consiste em reunir resultados de várias fontes num processo de copiar/colar a informação encontrada?
- 3) O produto pode ser obtido sem a integração de novas aprendizagens?
- 4) Cada elemento do grupo de trabalho desempenha o seu papel de forma isolada sem a integração/síntese de contributos individuais?
- 5) A WebQuest pode ser resolvida apenas por um aluno?
- 6) A WebQuest satisfaz os “3R’s” (Real, Relevante e Rica)?

7) No final, os alunos adquirem um mapa conceptual que lhes permite aplicar a informação e perspectivas transformadas em novo conhecimento e a novos contextos.

Para que a WebQuest seja considerada uma verdadeira WebQuest, a resposta às cinco primeiras questões tem de ser negativa e, para as duas últimas, positiva.

March (2007b) disponibiliza ainda uma matriz de avaliação de WebQuests – “Assessing Best WebQuests” – onde são avaliados aspectos dos componentes numa escala de graduação de três níveis. A pontuação obtida permite atribuir uma classificação de 3 a 5 estrelas à WebQuest.

2.3. – PAPEL DO PROFESSOR DURANTE A APLICAÇÃO DA WEBQUEST

Perante as novas tecnologias, o professor também pode ser considerado aluno, na medida em que também ele deve aprender a utilizá-la para que possa usá-la com os seus alunos. O professor deve “aprender a aprender” (Behrens, 2001) com os seus alunos, passando a fazer parte do processo de ensino/aprendizagem, abdicando de uma certa autoridade para melhorar a relação de professor - aluno. Para Moran:

“A Internet será óptima para professores inquietos, atentos a novidades, que desejam actualizar-se, comunicar-se mais. Mas ela será um tormento para o professor que se acostumou a dar a aula sempre da mesma forma, que está sempre a falar na aula, que impõe um único tipo de avaliação” (Moran, 2000:2).

Neste sentido, o papel do professor de detentor do saber deverá ceder lugar ao de um orientador, coordenador e o incentivador da aprendizagem do aluno. A sua tarefa será a de estimular os alunos na procura pelo conhecimento e a realizar as suas próprias descobertas, ensinando-os a reunir as informações que estão disponíveis, mas de forma selectiva, tratando-as de forma crítica. Ele deverá agir como um atento observador que intervém, que lança novos desafios para quebrar o equilíbrio onde os interesses e necessidades dos alunos precisam de ser valorizados e, assim poderá contribuir com a construção de novos conhecimentos.

“É evidente que o papel do professor na sala de aula mudará, mas os professores não se tornarão redundantes. De facto, a melhor garantia de que os professores, e não a tecnologia, estarão no centro da sala de aula do futuro é assegurar que nós, como os professores de hoje, dominemos as novas ferramentas de aprendizagem como a Internet.” (Heide & Stilborne, 2000)

Cabe ainda ao professor a resolução de problemas (técnicos ou de compreensão), o professor surge como conselheiro, facilitador e orientador da aprendizagem.

De acordo com Barato (2004), o professor - autor é um elemento essencial para a presença ou ausência de alma de uma WebQuest na medida em que depende das suas convicções, da sua criatividade e dos seus valores. A WebQuest é o reflexo da sua visão do mundo e da educação, ao comprometer-se com uma educação assente em propostas autênticas, ao valorizar mais a qualidade

dos conteúdos do que a quantidade, ao aceitar mudanças de atitudes e partilha de conhecimentos e ao criticar veladamente uma pedagogia formalista.

A postura do professor será a de um facilitador e instigador do que a de mero transmissor. A Internet torna-se um ambiente propício para que o aluno tome para si a responsabilidade pela sua aprendizagem, pois facilita o acesso a uma série de informações e interações que numa sala de aula jamais seria possível; tudo isto, reafirmando, com a devida orientação do professor.

“É importante educar para a autonomia, para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é importante educar para a cooperação, para aprender em grupo, para intercambiar ideias, participar de projectos, realizar pesquisas em conjuntos.” (Moran, 1995)

No momento de resolução da WebQuest, o professor deve incentivar os alunos a percorrer a WebQuest para que se familiarizem com a sua estrutura. Nas aulas seguintes, os alunos devem desempenhar as respectivas tarefas, em grupo ou em pares, explorando livremente o documento. O professor só deve intervir se os alunos solicitarem a sua ajuda. Segundo Cruz & Carvalho (2005), a aula deve ser vista como uma aula-oficina em que os alunos participam em trabalhos colaborativos para a realização de tarefas, sendo apoiados pelo professor quando dele necessitam.

Deve ser reservada uma última aula para a apresentação dos trabalhos produzidos pelos grupos de modo a que os alunos possam partilhar o seu conhecimento e conclusões. Segundo Carvalho (2007) é muito importante que no final os alunos apresentem o trabalho à turma porque desenvolvem capacidade de expor, adaptam-se à submissão da crítica dos pares e do professor e habitam-se a criticar o trabalho dos colegas, devendo aprender a fazê-lo de forma construtiva. Neste ponto, o professor também tem um importante papel a desempenhar ajudando os alunos a criticarem construtivamente, apresentando os aspectos fortes e fracos e propondo alternativas.

Uma WebQuest bem elaborada é auto-suficiente e deve promover a dinâmica de grupo, a tomada de decisão e a aprendizagem autónoma. O professor deve ajudar os alunos a serem responsáveis pelas suas decisões e ajudá-los a crescer de forma autónoma.

Como refere Lopes (2006) “este tipo de actividade leva o aluno a tornar-se progressivamente mais autónomo desenvolvendo o espírito crítico”. No entanto, segundo alguns estudos, nomeadamente, Guimarães (2005), Cruz (2006a) e Barros (2006), os alunos preferem que o professor lhes explique o que têm que fazer em vez de se concentrarem e lerem atentamente o que lhes é pedido. Quadros (2005) chega a referir que “alguns dos alunos nunca desenvolveram um grau de autonomia aceitável, mesmo apesar dos esforços da professora, ao exercer uma vigilância constante acompanhada de sugestões ou questões e a incitar os alunos a envolverem-se de modo sistemático no trabalho (a professora evitou, sempre que possível, indicar o modo de resolver as questões que

surgiam)”. É importante que o professor ajude os alunos a crescer, lhes dê a oportunidade de aprender por si, tornando-se responsáveis pela sua aprendizagem e tomada de decisões (Carvalho, 2007).

Assim, podemos concluir que, durante a aplicação da WebQuest na sala de aula, o professor deve assumir um papel de orientador, sem interferir na aquisição do conhecimento por parte dos alunos, impondo as suas crenças ou convicções. Deve clarificar dúvidas, sempre que solicitado, sem no entanto apontar direcções a seguir ou opções a tomar.

2.4. – ESTUDOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DA WEBQUEST EM CONTEXTO EDUCATIVO

Desde o seu aparecimento em 1995 que a metodologia WebQuest se tem revelado um recurso didáctico com muita relevância. Encontram-se na Web muitas WebQuest sobre as mais diversas áreas do saber.

No que se refere à investigação na área das WebQuests, encontram-se diversos trabalhos que reportam a aplicação deste recurso no ensino aos quais fazemos referência a seguir.

Do levantamento feito, identificaram-se quinze dissertações de mestrado (Lima, 2002; Couto, 2004; Quadros, 2005; Guimarães, 2005; Barros, 2006; Cruz, 2006; Lopes, 2006; Mendes, 2006; Sampaio, 2006; Silva, 2006; Neves, 2006; Martins, 2007; Quaresma, 2007; Vieira, 2007; Xavier, 2007; Costa, 2008; Torres, 2009) e uma de doutoramento (Morais, 2000; Lima, 2007). Indicam-se também alguns estudos desenvolvidos no âmbito do estágio pedagógico (Almeida, Viseu & Ponte, 2003; Viseu & Machado, 2003; Viseu, Moreira & Dias, 2003; Almeida, Viseu & Ponte, 2004; Viseu & Fernandes, 2006) e ainda outros estudos (Cruz & Carvalho, 2005; Mesquita & Belarmino, 2006; Rego, Miranda, Gonçalves & Viseu, 2006), como representado na tabela 2.1.

Nome	Ano	Nível Escolar	Tipo de WebQuest	Área	Metodologia
Lima	2002	10º	Longa duração	Matemática	Estudo de caso
Almeida et al.	2003	9º	Curta duração	Matemática	Exploratório
Viseu & Machado	2003	7º	Longa duração	Matemática	Exploratório
Viseu et al.	2003	8º	Longa duração	Matemática	Exploratório
Almeida et al.	2004	7º	Curta duração	Matemática	Exploratório
Couto	2004	8º ano	3 Curta duração	Ciências Físico-Químicas	Estudo de caso
Cruz & Carvalho	2005	7º	Longa duração	História	Estudo de caso
Quadros	2005	7º ano	Longa duração	Matemática	Quasi-experimental
Guimarães	2005	8º ano	Longa duração	Matemática	Quasi-experimental
Barros	2006	8º ano	Longa duração	Inglês	Quasi-experimental
Cruz	2006	8º	Longa duração	Matemática	Estudo de caso

Mesquita & Belarmino	2006	5°	Longa duração	Matemática	(sem informação)
Sampaio	2006	12°	Longa duração	Matemática	Quasi-experimental
Silva	2006	9°	Longa duração	Ciências Físico-Químicas	Quasi-experimental
Neves	2006	5° ano	2 Curta duração 1 Longa duração	Ciências da Natureza	Quasi-experimental
Rego et al.	2006	8°	Longa duração	Matemática	Quasi-experimental
Viseu & Fernandes	2006	8°	Longa duração	Matemática	(sem informação)
Cruz et al.	2007	6°		História e Geografia de Portugal	(sem informação)
Lima	2007	7° 8° 11° 12°	Longa duração	Ciências Naturais Matemática Ciências da Terra e da Vida Geologia	Estudo de caso
Martins	2007	5° ano	Longa duração	História	Estudo descritivo
Quaresma	2007	7° ano	Longa duração	Física	Estudo de caso
Vieira	2007	8°	1 Longa duração 3 curta duração	Ciências	Quasi-experimental
Xavier	2007	—	—	Matemática	Analítico
Costa	2008	10° ano	Longa duração	Matemática	Estudo de caso
Torres	2009	EFA – Secundário	Longa duração	Saúde	Estudo de caso

Tabela 2.1 – Estudos sobre WebQuests

- Lima (2002) realizou um estudo que envolveu uma metodologia de estudo de caso com 27 alunos do 10° ano de escolaridade. A investigadora desenvolveu várias actividades, para compreenderes a dinâmica das aulas em que se utiliza a Internet, entre as quais uma WebQuest de longa duração sobre o tema Funções. No entanto, quer a professora quer os alunos preferiram a actividade com a WebQuest. A professora, por considerar que a WebQuest permitiu trabalhar competências de saber integrado, que implicam ler, escrever, criticar, pesquisar e construir a Matemática. Os alunos, fundamentalmente por incluir pesquisa na Web e pela actividade em si ser mais desafiante e menos associada ao trabalho regular na disciplina de Matemática. A investigadora concluiu que as aulas com a Internet possibilitam ritmos diferentes de aprendizagem, promovem a interacção entre os alunos e entre estes e a professora, influenciam positivamente a motivação para a disciplina e a aprendizagem da Matemática e permitem o desenvolvimento de outras competências para além dos conteúdos do programa.

- Almeida, Viseu & Ponte (2003) desenvolveram um estudo que teve por objectivo compreender a perspectiva de uma professora estagiária acerca do processo de construção de uma WebQuest sobre isometrias, e aplicação da mesma aos seus alunos do 9° ano de escolaridade. O estudo guiou-se por uma metodologia qualitativa, exploratória e descritiva em que a informação foi recolhida através de

duas entrevistas semi-estruturadas à professora em questão. A primeira, após a concepção da WebQuest mas antes da sua implementação, a segunda, depois da sua resolução. A WebQuest de curta duração foi construída colaborativamente pela professora e as suas colegas de estágio com o apoio do orientador, um dos autores do estudo. Os alunos dispuseram de uma aula para tomarem contacto com a WebQuest que resolveram, em grupos à sua escolha, em contexto extra aula. No final, apresentaram os trabalhos desenvolvidos à turma. Apesar de algumas dificuldades iniciais sentidas pelos alunos, em especial pelos mais novos, em identificar o que era pedido e em acompanhar os passos do Processo, todos os objectivos definidos pela professora foram alcançados: a WebQuest promoveu investigação, discussão, criatividade e atitudes positivas relativamente à Matemática. Os alunos aprenderam e explicaram isometrias, relacionaram Matemática com outras áreas e fizeram uso de vários materiais. A professora confirmou estes resultados através dos relatórios individuais dos alunos e da apresentação muito participada e discutida dos trabalhos à turma. A professora considerou a WebQuest como uma estratégia educativa que permite que o aluno tenha de facto um papel activo na construção do seu próprio conhecimento. Além disso, pode também ser encarada como uma poderosa estratégia de avaliação dos alunos.

- Viseu & Machado (2003) professores estagiários conceberam uma WebQuest em trabalho colaborativo com o seu orientador. O estudo realizado versou sobre a aplicação de uma WebQuest de longa duração a uma turma de 7º ano com 18 alunos, sobre Estatística. A tarefa da WebQuest consistia num estudo sobre o aproveitamento dos alunos no 1º período. Os resultados obtidos permitiram concluir que os alunos gostaram da actividade e entenderam ter aprendido alguma coisa da matéria, para além de considerarem vantajoso o facto de aprenderem a trabalhar com as tecnologias e a pesquisar na Web. Os alunos referem também que gostariam de resolver mais WebQuests na disciplina de Matemática ou nas outras disciplinas.

- Viseu, Moreira & Dias (2003) desenvolveram um estudo, também no âmbito do seu estágio pedagógico, distinguindo-se do anterior pela Tarefa proposta. Recorrendo à WebQuest como metodologia de ensino, propuseram a 36 alunos do 8º ano de escolaridade a realização de um Jornal de Matemática. A resolução da WebQuest aconteceu em períodos extra-aula pelo que as conclusões retiradas do estudo derivam da apresentação dos trabalhos à turma e das respostas ao questionário. Durante a apresentação oral foi possível observar o orgulho, satisfação e participação dos elementos dos vários grupos, mesmo dos alunos mais reservados. O questionário revelou que os alunos gostaram da WebQuest e não tiveram problemas em resolvê-la, apontando como aspectos positivos as pesquisas na Web, o trabalho em grupo, o desafio da Tarefa e a apresentação dos seus trabalhos à turma.

- Almeida, Viseu & Ponte (2004) apresentaram um outro estudo desenvolvido nos mesmos moldes que o anterior no que se refere à metodologia e objectivos. Para além das duas entrevistas o professor escreveu uma reflexão sobre todo o processo e o seu impacto. A WebQuest foi elaborada de forma colaborativa com os colegas e foi aplicada a alunos do 7º ano de escolaridade a aprenderem estatística. A Tarefa consistia na elaboração de um estudo estatístico sobre as classificações obtidas pelos alunos no 1º período e construção de um poster para apresentação à turma. Os alunos foram muito receptivos à experiência, empenharam-se em conseguir concluir a tarefa com sucesso e tornaram-se mais interessados e menos indisciplinados do que nas aulas normais. O professor refere alguma dispersão inicial e maior capacidade em acompanhar os passos da WebQuest por parte dos alunos mais velhos do que dos mais novos. Todos os alunos aprenderam os conceitos estatísticos, a construir e a analisar gráficos, desenvolveram competências tecnológicas e melhoraram as interações entre eles. Os autores do estudo salientam a importância de proporcionar estratégias, na formação inicial de professores, que desenvolvam atitudes, valores e conhecimento acerca da utilização da Internet num contexto de aprendizagem construtivista.

- Couto (2004) efectuou um estudo de caso utilizando uma metodologia baseada na perspectiva Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS), com alunos do 8º ano de escolaridade. A sua investigação teve como objectivo o desenvolvimento de actividades para a Web, de apoio à temática “Nós e o Universo”, com características das WebQuests. Pretendia avaliar se a utilização desta nova metodologia motivava os alunos para a aprendizagem e criava neles o hábito de se manterem actualizados. Segundo o autor, “a opinião dos alunos relativamente às WebQuests foi positiva, tendo estas sido bem aceites”(Couto, 2004: 99). No que se refere à disciplina, e segundo o investigador, “as WebQuests influenciaram positivamente os alunos para o estudo, fazendo com que estes estivessem mais atentos” (idem: 100), sentindo-se mais motivados para o estudo.

- Cruz & Carvalho (2005) apresentam um estudo com alunos do 3º ciclo da disciplina de História. O estudo tinha por objectivo verificar a importância da integração da Aventura na Web no processo de ensino aprendizagem como forma de desenvolver as competências essenciais de acordo com o currículo nacional, especificamente: promover a pesquisa histórica individual ou em grupo, com tratamento de informação, verbal e iconográfica, a utilização da tecnologia informática ao serviço da História, bem como, a divulgação e partilha do conhecimento histórico através do envolvimento directo na dinamização da turma. Procurou-se analisar a aprendizagem e a reacção dos alunos à Aventura na Web e para tal inquiriu-se a opinião dos alunos sobre a Aventura na Web com Tutankhamon, sobre a forma como aprenderam os conteúdos, sobre a realização da tarefa em grupo. Procuramos, ainda,

analisar, através da observação do comportamento dos alunos, o modo interessado/desinteressado; a facilidade/dificuldade com que estes trabalham com a Aventura na Web e como eles usam a informação dos sites para a produção de conhecimento efectivo. Para a recolha destes dados, o docente utilizou um questionário de literacia informática, uma grelha de observação a fim de registar os comportamentos dos sujeitos durante a realização da Aventura na Web, um questionário a fim de se conhecer a opinião dos sujeitos sobre o trabalho desenvolvido e a apresentação em grupo dos trabalhos efectuados.

Este estudo confirma não só a importância de tirar partido dos recursos da Web em contexto educativo, desde que desafiantes e adequados à faixa etária dos alunos, mas também o envolvimento e empenho que se verifica nos alunos.

- Quadros (2005) concebeu, implementou e avaliou a WebQuest de longa duração “A Matemática e o Jogo”, para o 7º ano de escolaridade. A investigação de tipo quasi-experimental e qualitativa pretendeu verificar a sua influência na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de pensamento crítico e criativo, de nível elevado. A autora comparou três turmas, uma experimental (WQ) onde aplicou a WebQuest e duas de controlo (C1 e C2). Os alunos da turma experimental, incluindo os mais apáticos, foram atingidos por “uma onda gigante de motivação” (Quadros, 2005: 150). Os resultados dos questionários revelaram que os alunos gostaram das actividades desenvolvidas e de trabalhar em grupo, não apresentaram dificuldades com a tarefa nem com a utilização das TIC e consideraram ter aprendido matemática. A autora conclui que a WebQuest permitiu o enriquecimento dos alunos ao nível cognitivo e interpessoal, proporcionou uma aprendizagem significativa, situada e diferenciada; potenciou um papel construtivo na aprendizagem por parte dos alunos; forneceu apoio fundamental aos alunos, para que desenvolvessem o seu trabalho, principalmente através da professora; proporcionou um ambiente cooperativo; responsabilizou os alunos pelas suas acções; previu uma avaliação autêntica; e principalmente, permitiu o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e foi uma grande fonte de motivação. (Quadros, 2006: 118)

- Guimarães (2005) realizou um estudo de tipo quasi-experimental, com três turmas do oitavo ano, na área da Matemática. O estudo pretendeu avaliar a eficácia da WebQuest na aprendizagem em comparação com o ensino ministrado pelo professor. A investigadora concluiu que a introdução “da WebQuest no ensino fomenta a aprendizagem, tal como a fomenta um professor” (Guimarães, 2005: 136). 58,3% dos alunos referiu preferir as aulas dadas pelo professor, alegando que dessa forma têm as suas dúvidas mais facilmente esclarecidas, percebendo por isso melhor a matéria. 41,7% dos alunos preferem as aulas dadas através de uma WebQuest pelos mais variados motivos (idem: 121-

122). A investigadora salienta que a WebQuest permite uma aprendizagem mais autónoma por parte dos alunos. Apontou ainda que “os alunos demonstraram pouco cuidado científico na realização dos seus trabalhos, talvez pelo pouco hábito que têm em desenvolvê-los” (idem: 137).

- Barros (2006) efectuou um estudo, com duas turmas do 8º ano, em que pretendia verificar se os alunos se empenhavam a ler a obra de leitura extensiva em língua estrangeira e a resolver as actividades propostas tendo como suporte um ambiente de trabalho baseado na WebQuest que denominou de ReadingQuest. A investigadora realizou um estudo de tipo quasi-experimental em que comparou dois grupos que eram, à partida, equivalentes em termos de competências de leitura, segundo verificou a investigadora. A um grupo aplicou a ReadingQuest (grupo experimental) e no grupo de controlo a leitura extensiva foi realizada com recurso ao livro. A investigadora concluiu que “a utilização da ReadingQuest é uma actividade válida, assim como o é uma abordagem tradicional ao nível da leitura extensiva em língua estrangeira ” (Barros, 2006: 163). Apesar de ter sido considerada como uma actividade mais difícil para os alunos, a investigadora afirma que a ReadingQuest se apresenta como uma alternativa interessante e motivador a considerar nas aulas de leitura extensiva em língua inglesa (idem). Como dificuldades, a investigadora aponta o número excessivo de alunos por grupo (5 a 6) que pode “gerar alguma confusão e conflito [...] levando a que alguns não realizem as tarefas e procurem aproveitar a *Internet* para outras actividades como jogos” (idem: 164).

- Cruz (2006) descreve uma experiência que envolveu a aplicação de uma WebQuest de longa duração, para o 8º ano de escolaridade cujos objectivos de aquisição e aplicação dos conhecimentos sobre lugares geométricos. Este estudo de caso teve como objectivos analisar, na perspectiva do aluno e na da professora, as motivações para aprender no ambiente tecnológico com recurso à WebQuest; verificar se e como se processam as relações de cooperação e de colaboração entre os elementos; identificar se, como, quando e porquê as atitudes mudam ao longo da actividade e (d) verificar se a WebQuest fomenta a motivação e o gosto pela disciplina e se vai de encontro às expectativas e gostos dos alunos. A WebQuest foi considerada eficiente, divertida e interessante tendo permitido a resolução das Tarefas de forma autónoma e ao ritmo de cada um e estimulado os alunos para a aprendizagem. Enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, a WebQuest fomentou a motivação para a realização das actividades, facilitou a compreensão e a aprendizagem dos conceitos e implicou a motivação nos alunos para a disciplina de matemática, superando as expectativas de alguns alunos e indo ao encontro das dos restantes e da professora.

- Mesquita & Belarmino (2006) desenvolveram um estudo sobre WebQuests dirigidas a alunos do 2º ciclo no âmbito da disciplina de Matemática. Os autores conceberam a WebQuest “Os Sistemas

de Numeração da Antiguidade”, cuja temática faz parte dos programas de Matemática do 2º ciclo. Os 25 alunos do 5º ano de escolaridade organizaram-se em grupo de quatro elementos à escolha deles. O período de realização compreendeu duas semanas de aulas. No final da actividade os alunos responderam a um questionário de opinião. Os alunos gostaram da experiência porque foi desenvolvida com o computador e a Internet e porque aprenderam mais coisas sobre a Matemática. Os autores referem que frequentemente muitos alunos não sabiam o que fazer, não compreendiam as actividades propostas, solicitando ajuda, e associam esta dificuldade, essencialmente, à falta de autonomia dos alunos pouco experimentados com este tipo de estratégia educativa. Também a qualidade dos trabalhos finais não foi elevada já que muitos estavam mal redigidos ou continham cópias extensas de parágrafos das páginas consultadas.

- Sampaio (2006) realizou uma investigação constituída por dois estudos: um estudo sobre as concepções de infinito procurou identificar e caracterizar as concepções que os alunos do ensino secundário possuem sobre o infinito e outro estudo sobre o ensino do infinito, com alunos de uma turma do 12º ano. No primeiro estudo formularam-se duas questões de investigação: Quais as concepções de infinito que os alunos do ensino secundário possuem? Há diferenças em relação às variáveis ano escolar, sexo, escola e interpretação da noção de infinito, entre os alunos do ensino secundário? Para o segundo estudo colocaram-se quatro questões de investigação: A WebQuest Escher e a procura do infinito proporcionará o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo? Proporcionará um ambiente de aprendizagem colaborativo? A sua aplicação poderá contribuir para a extensão e refinamento do conhecimento? Poderá contribuir para uma melhor compreensão do infinito? Pela análise final verificou-se que os alunos desenvolveram a capacidade de organizar e sintetizar informação, aperfeiçoando o trabalho colaborativo, a criatividade, o rigor científico (realizando um poster) e desenvolveram o pensamento crítico. Pela comparação dos pré e pós testes verificou-se ainda uma melhoria considerável dos resultados, denotando-se uma aprendizagem efectiva das concepções de infinito segundo a teoria de cardinais.

- Silva (2006) desenvolveu uma investigação de tipo quasi-experimental, com alunos do 9º ano, com o objectivo de analisar, por um lado o efeito da utilização de WQ na promoção de concepções mais adequadas acerca dos cientistas e, por outro, as reacções dos alunos à utilização deste tipo de actividade. O estudo envolveu um grupo experimental que utilizou uma WQ para a promoção de concepções sobre cientistas, e um grupo de controlo em que essa promoção foi feita através de uma metodologia de ensino baseada em pesquisa bibliográfica, em suportes variados. Os resultados obtidos revelaram que a WQ se revelou mais eficaz na promoção de concepções adequadas sobre os cientistas

do que a outra metodologia de ensino utilizada. As reacções dos alunos à utilização da WQ foram bastante positivas.

- Neves (2006) realizou um estudo para comparar os efeitos nos conhecimentos dos alunos do 5º ano sobre preservação da água, abordando o tema “Importância da água para os seres vivos”, com duas WebQuests de curta duração e uma WebQuest de longa duração. Este estudo foi realizado com duas turmas de 5º ano de escolaridade, em que uma turma resolveu uma WebQuest de longa duração e a outra turma duas WebQuests de curta duração. Na opinião do investigador, os alunos que trabalharam com as WebQuests de curta duração tiveram uma evolução conceptual um pouco superior à dos alunos que resolveram a WebQuest de longa duração e, por isso, conclui que “as WebQuests curtas parecem ter sido mais eficazes do que as longas na promoção do desenvolvimento conceptual dos alunos” (Neves, 2006: 122) e ajudaram os alunos a construir o seu próprio conhecimento. Relativamente à avaliação do trabalho realizado, o autor afirma que as turmas, no geral, trabalharam bem, embora tenha havido uma concordância moderada entre os alunos, no que concerne a auto e hetero-avaliação realizada pelos mesmos. Essa concordância foi menor na turma que usou a WebQuest de longa duração. Por sua vez, a avaliação feita pelo professor, demonstrou maior semelhança com a dos alunos na turma que usou as WebQuests de curta duração.

- Rego, Miranda, Gonçalves & Viseu (2006) aplicaram um estudo que envolveu 49 alunos de duas turmas. Após a aplicação da WebQuest foi passado um questionário aos alunos para aferir as suas opiniões relativamente ao método de trabalho aplicado. As respostas revelaram que a maioria dos alunos foi favorável à resolução da WebQuest e ao trabalho em grupo. Foram poucos os alunos que disseram ter assimilado pouca ou nenhuma parte da matéria ou que referiram não ter tido apoio por parte das professoras. Cerca de metade dos alunos sentiu-se pouco à vontade para apresentar os trabalhos à turma. Na perspectiva das professoras e estabelecendo uma comparação entre as duas turmas envolvidas, os trabalhos finais reflectiram o desempenho e resultados obtidos pelos alunos durante o ano. Ou seja, a turma melhor conseguiu assimilar bem a matéria, preocuparam-se em solicitar apoio nas dúvidas e elaboraram trabalhos bem estruturados e com boa apresentação. Na turma onde os alunos durante o ano demonstraram falta de interesse e empenho, os conteúdos não foram assimilados e os trabalhos estavam incompletos e continham bastantes erros. Estes alunos revelaram falta de autonomia, de experiência de trabalho em grupo e de pesquisa em Matemática. Os autores consideram que nestas idades é importante estabelecer etapas de modo a acompanhar e orientar mais de perto o desenvolvimento do trabalho dos grupos. Além disso, referem ter sentido especial dificuldade na concepção dos componentes Tarefa e Processo da WebQuest. Admitem

também a importância e necessidade de especificar com mais rigor os parâmetros do componente Avaliação e de ser o professor a formar os grupos.

- Viseu & Fernandes (2006) desenvolveram uma WebQuest para exploração do tema Equações no 8º ano de escolaridade. A WebQuest foi resolvida em contexto extra-aula por 62 alunos de três turmas, em grupos de 3 a 4 elementos. Depois da resolução da WebQuest os autores aplicaram um questionário que lhes permitiu concluir que a maioria dos alunos considerou a realização da WebQuest um desafio interessante, por favorecer a descoberta, a criatividade, o trabalho cooperativo e a aprendizagem. Os alunos destacaram que a WebQuest lhes permitiu desenvolver capacidades de pesquisa, selecção e organização da informação que transformaram num conhecimento mais aprofundado da terminologia das equações do 1º grau e da sua aplicação na resolução de problemas. Os alunos defenderam que o professor deveria ter formado os grupos e que a WebQuest deveria ter sido resolvida na aula, quer para responsabilizar mais os colegas, quer pela falta de condições de acesso à Internet fora das aulas, quer ainda pela dificuldade em gerir o tempo de modo a conciliarem esta actividade com outras.

- Cruz e tal. (2007) apresentam um estudo desenvolvido com alunos do 6º ano de escolaridade da disciplina de História e Geografia de Portugal. Pretendia-se verificar a importância da integração da WebQuest no processo de ensino aprendizagem como forma de desenvolver as competências essenciais, bem como, integrar novas ferramentas online que motivem a aprendizagem colaborativa. Procurou-se promover a pesquisa histórica em grupo, com tratamento de informação, escrita e iconográfica e a utilização da tecnologia informática ao serviço da História, além da divulgação e partilha do conhecimento. O site desenvolvido procurou analisar a aprendizagem e a reacção dos alunos à WebQuest, inquirindo a sua opinião sobre a forma como aprenderam os conteúdos, como produziram o conhecimento efectivo e, através da observação do comportamento dos alunos, o modo com que estes trabalharam e como eles usaram a informação dos sites no desenvolvimento do trabalho. Foram elaborados dois questionários: uma ficha de identificação, que possibilitou apurar as aptidões informáticas da amostra e um questionário, preenchido no final do estudo, que inquiriu a opinião dos sujeitos sobre a WebQuest realizada. O estudo permitiu concluir que os alunos desenvolveram competências básicas como pesquisar, analisar, sintetizar, apresentar projectos, saber ler diferentes fontes históricas e cruzar informações para produzir um trabalho final, bem como aprender a criar e a editar um blogue. Os grupos demonstraram criatividade quer na construção quer na apresentação dos conhecimentos adquiridos. Os autores são de opinião que à medida que o trabalho de grupo avançava, os alunos se tornavam conscientes da importância de produzir um bom

trabalho cooperativo pois, o esforço de todos teria visibilidade na qualidade do trabalho final do grupo. Pela observação, o docente foi-se apercebendo que, ao longo do desenvolvimento do trabalho, quando os elementos do grupo discordavam, não solicitavam o professor, e procuravam resolver e negociar entre eles uma solução. Mais uma vez, este estudo vem confirmar a importância de tirar partido dos recursos da Web em contexto educacional, quer se trate de uma WebQuest, um blogue ou um podcast.

- Lima (2007) realizou um estudo relativo à utilização das *WebQuests* no processo de ensinar e aprender segundo duas secções: uma relativa às professoras com experiência de ensino, outra relativa às professoras em formação inicial. O projecto decorreu em três escolas do distrito do Porto, em dois níveis de ensino - 3º ciclo do ensino básico, 7º e 8º anos e no ensino secundário, 11º e 12º anos - em diferentes disciplinas - Matemática, Ciências Naturais, Ciência da Terra e da Vida e Geologia - e com um grupo de professoras com experiência de ensino e um grupo de professoras em formação inicial. Pretendia-se conhecer e compreender como é que professores com experiência profissional contactam com as WebQuests e como é que professores em formação inicial reagem à construção de WebQuests e à sua utilização na aula. A investigadora concluiu que “o envolvimento em experiências inovadoras e que pressupõem posturas mais intervenientes e activas por parte dos alunos é condicionado pela imagem que os professores fazem desses alunos, de modo a criarem condições de êxito para o que é previsto” (Lima, 2007: 416). Desta forma, a utilização das WebQuests não geram novos modos e tipos de aprendizagem uma vez que não são desenvolvidas competências como a autonomia, o trabalho de grupo e cooperativo, de socialização, entre outras (idem: 416-417). A investigadora conclui que “as WebQuests utilizadas em situação de aula criam um novo discurso pedagógico e transformam a cultura escolar, criando oportunidades de dar lugar à diversidade cultural existente na sala de aula” (idem: 420).

- Martins (2007) procurou compreender a significância que os alunos atribuem a momentos que consideram fundamentais para a formação da nacionalidade. Realizou um estudo de natureza descritiva, com alunos do 5º ano de escolaridade, que procuraram fazer o levantamento das datas mais significativas para a independência de Portugal. Segundo o investigador “A WebQuest foi considerada, pela quase totalidade da amostra (92%), como uma boa forma para aprender História” (Martins, 2007: 184). Concluiu ainda que “a pesquisa orientada por etapas foi um meio facilitador para que os alunos seleccionassem as datas que consideraram importantes” (idem). Assim, o investigador concluiu que a utilização da WebQuest enquanto estratégia de ensino/aprendizagem “permitiu o processamento de relações e interacções entre os diferentes elementos. Proporcionou situações de

partilha dos conhecimentos e das experiências, incentivando à colaboração entre os alunos” (idem: 185).

- Quaresma (2007) desenvolveu e avaliou o impacto da exploração de uma WebQuest - “*Gazeta da Física Espantosa!*” - na introdução ao estudo da Física no 7º ano do ensino básico. A investigadora pretendeu criar um recurso que visava “motivar os alunos para a aprendizagem da Física, promover atitudes positivas relativamente a esta área científica, para além de potenciar o desenvolvimento de competências a vários níveis” (Quaresma, 2007: 5). Trata-se de um projecto interdisciplinar que envolveu os professores de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Físico-Químicas e Educação Visual bem como a Directora de Turma, professora de Ciências Naturais. Embora não sendo muito significativo, a investigadora registou um progresso positivo nas atitudes e opiniões dos alunos face à Ciência, à Física e à imagem dos cientistas e do seu trabalho (idem: 162). Por outro lado, a investigadora defende que “a utilização das TIC para a realização da tarefa proposta na WebQuest se tornou bastante morosa, possivelmente implicando uma maior duração do que se realizada com base em documentos em formato papel, nos moldes convencionais” (idem: 164). Todos os professores envolvidos neste projecto concluíram que a WebQuest “tem potencial que não foi rentabilizado sob o ponto de vista interdisciplinar” (idem: 167), daí que seja proposta a “realização de reuniões periódicas entre os docentes quando se pretender utilizar a WebQuest “*Gazeta da Física Espantosa!*” no futuro, de modo a fomentar um maior dinamismo, responsabilização e motivação para o projecto, favorecendo o trabalho cooperativo/colaborativo e procedendo a uma definição clara de tarefas” (idem: 168).

- Vieira (2007) desenvolveu um estudo sobre fontes de energia, no qual comparou os efeitos de WebQuests curtas e longas no desenvolvimento conceptual dos alunos relativo ao tema “Fontes de energia” e na capacidade de resolução de problemas pelos alunos. A investigadora desenvolveu um estudo de tipo quasi-experimental com duas turmas do 8º ano: uma turma foi submetida a um “ensino” baseado numa WebQuest longa; na outra turma foi implementado um “ensino” com base em três WebQuests curtas. Após a aplicação das WebQuests, a investigadora concluiu que o grupo que resolveu a WebQuest longa apresentou uma evolução mais acentuada do que o que resolveu as WebQuests curtas, quer a nível conceptual quer a nível de competências de resolução de problemas.

- Xavier (2007) realizou um estudo que teve como principal objectivo analisar e caracterizar WebQuests de Matemática dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que se encontravam disponibilizadas on-line até ao dia 22 de Janeiro de 2007. Utilizando um modelo de investigação do tipo analítico, a investigadora estruturou o seu estudo por fases. A primeira fase consistiu na constituição da base de dados documental de 68 WebQuests que foram submetidas a um processo de análise “horizontal” e

“vertical”. Realizou ainda uma entrevista, via e-mail, aos autores de uma amostra criterial de 5 WebQuests, de forma a conhecer aspectos de índole qualitativa associados à experiência de concepção e/ou implementação das WebQuests em contexto pedagógico. Os resultados obtidos permitiram concluir que existem aspectos positivos e negativos, relativamente aos componentes das WebQuests de Matemática dos 2.º e 3.º Ciclos; os conteúdos de matemática abordados nas WebQuests são variados, distribuem-se pelos vários anos de escolaridade, embora prevaleça a predominância de uns tópicos em detrimento de outros que nunca foram tratados com base nesta estratégia pedagógica; as WebQuests bem conseguidas são muito escassas. A análise das respostas dos professores/autores das WebQuests ao questionário/entrevista electrónico permite verificar que há uma melhoria da aprendizagem nomeadamente nos alunos com maiores dificuldades na matemática; há uma maior autonomia dos alunos quando realizam as tarefas; a tarefa é realizada ao ritmo de aprendizagem do aluno; o aluno adquire hábitos de trabalho cooperativo e de partilha; o aluno tem uma atitude positiva e de entusiasmo perante a tarefa e o aluno desenvolve competências de utilização dos computadores e da Internet.

- Costa (2008) realizou um estudo que pretendeu avaliar se a WebQuest – *“A WebQuest na aula de Matemática: um estudo de caso com alunos do 10.º ano de escolaridade”* – se apresentou como uma metodologia motivadora e facilitadora da aprendizagem da Matemática e se os alunos se empenharam na solução da tarefa (Costa, 2008: 28). A actividade a desenvolver com a WebQuest implicava a construção de conhecimento, uma tarefa cognitiva mais complexa do que o aprofundamento ou aplicação de conceitos já leccionados pelo professor (idem: 209). Os alunos valorizaram o trabalho desenvolvido e entenderam ter realizado a actividade com sucesso (idem). Os alunos referiram como vantagem na resolução da WebQuest a autonomia, interesse e empenho que consideram que não podem ser alcançados nas aulas dadas pela professora. A investigadora concluiu que “os alunos identificaram a WebQuest como aquilo que mais gostaram de fazer e muitos deles identificaram a Matemática como uma das três disciplinas de que mais gostaram justificando essa preferência com a WebQuest” (idem: 214).

- Torres (2009) efectuou um estudo com um curso de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário sobre a temática “Doenças Sexualmente Transmissíveis”. Desenvolveu um estudo de caso com o objectivo de verificar se “a utilização da WebQuest no curso de Educação e Formação de Adultos de nível Secundário, se apresentou como uma metodologia motivadora e facilitadora da aquisição de conhecimentos e se os formandos se empenharam e se mostraram interessados na resolução das tarefas” (Torres, 2009: 30). Após a aplicação da WebQuest de longa duração organizada pela

investigadora, esta concluiu que “a estrutura da tarefa confirmou e consolidou o trabalho de grupo, no qual os formandos já estão habituados a repartirem esforços e responsabilidades que têm vindo a consolidar não só nesta actividade mas desde o início do ano lectivo, tendo fomentando as interacções entre os elementos do grupo” (idem: 263). A investigadora constatou que houve um maior investimento na resolução da WebQuest por parte dos alunos que valorizaram o trabalho desenvolvido e entenderam ter realizado uma actividade com sucesso. Aliás, segundo os formandos o trabalho desenvolvido, foi muito interessante, motivador e permitiu a aquisição de conhecimentos (idem: 265). Como conclusão, a investigadora refere que “com a elaboração desta actividade, os formandos adquiriram um mapa conceptual que lhes permitiu aplicar a informação e perspectivas transformadas sobre as DST’s em novos conhecimentos e novos contextos” (idem: 266).

O âmbito temático dos estudos analisados é muito vasto com ênfase para a área da Matemática, talvez por ser uma disciplina que se enquadra perfeitamente com os objectivos desta metodologia no sentido em que as matérias são mais difíceis e é complicado estimular os alunos para a aprendizagem de determinados conteúdos. O nível escolar dos alunos a quem se aplicaram as WebQuests também é muito vasto tendo sido usadas WebQuests no ensino básico, secundário e até mesmo em cursos de Educação e Formação de adultos.

Há estudos que comparam WebQuests de longa duração e de curta duração (Neves, 2006 e Vieira, 2007) para tentar perceber as implicações que uma e outra têm na aprendizagem dos alunos, tendo-se obtido resultados díspares: Neves, 2006 concluiu que as WebQuest de curta duração são mais eficazes do que as de longa duração na promoção do desenvolvimento conceptual dos alunos. Já Vieira, 2007 conclui que o grupo de trabalho que realizou a WebQuest de longa duração apresentou uma evolução mais acentuada, quer a nível conceptual quer a nível de competências de resolução de problemas.

Após a análise dos estudos acima descritos, podemos concluir que os alunos demonstraram ter aprendido com a resolução da WebQuest, fomentando o seu espírito crítico e a sua autonomia na construção do seu próprio conhecimento. Por sua vez, os educadores defendem que a WebQuest é uma estratégia educativa facilitadora da mudança de práticas pedagógicas e transformadora das TIC em ferramentas de aprendizagem.

No entanto, da pesquisa efectuada não foi encontrada nenhuma sobre a importância da componente Processo na realização da WebQuest talvez por Dodge ter dado mais ênfase à componente Tarefa.

CAPÍTULO III – A WEBQUEST “*LOOKING FOR A JOB IN A HOTEL*”

Neste capítulo apresentamos as WebQuests concebidas para este estudo. Descrevemos os componentes (3.1.), a estrutura (3.2), a interface (3.3.) e a avaliação da WebQuest (3.4.).

3.1. – A WEBQUEST “LOOKING FOR A JOB IN A HOTEL”

3.1.1. – DESCRIÇÃO DAS WEBQUESTS

Devido à questão de investigação a que nos propusemos inicialmente responder, foram concebidas duas WebQuests sobre o mesmo tema e com o mesmo título, mas com diferenças a nível do componente Processo pois era o que nos importava estudar. Assim, a WebQuest “*Looking for a Job in a Hotel*”¹³, destinada ao grupo experimental, apresentava orientações no Processo. A WebQuest “*Looking for a Job in a Hotel*”¹⁴, destinada ao grupo de controlo, não apresentava quaisquer orientações no Processo.

Estas WebQuests foram pensadas e concebidas para aprofundar os conhecimentos dos alunos, em termos de vocabulário, na área de Turismo e Relações Públicas, a pedido do Director da escola, tendo apenas como pré-requisitos os conhecimentos prévios da Língua Estrangeira. Por esse facto a aplicação das WebQuests não necessitou de nenhuma aula sobre o tema em estudo. Definida a temática sobre a qual incidiriam as WebQuests, era necessário encontrar uma tarefa desafiante e autêntica. Uma vez que os alunos não conheciam a metodologia WebQuest, preferiam aulas mais práticas com recurso aos computadores e tinham tido, no período anterior, uma acção de formação sobre vídeo de que gostaram bastante, considerou-se aliciente combinar estes três factores para a designação da Tarefa final. Assim, a proposta apresentada nas WebQuests foi transmitida como uma proposta de trabalho, na área do Turismo/Relações Públicas, a que os alunos deveriam responder fazendo o upload de um vídeo no Youtube, simulando um *roleplay* característico deste tipo de emprego. A realização deste trabalho requer um domínio da Língua e dos conceitos usados nestes meios, para além de algum à vontade perante as câmaras.

Os conceitos abordados na WebQuest procuram alargar os conhecimentos dos alunos sobre vocábulos técnicos inerentes ao tipo de situações que estes poderiam encontrar no seu estágio pedagógico e no seu futuro profissional.

As WebQuests foram pensadas para os alunos trabalharem em grupos de quatro elementos, sendo que na parte do Processo se prevê a divisão da Tarefa em subtarefas com a finalidade de facilitar a execução da mesma.

Para a realização das WebQuests, tinham sido previstas inicialmente quatro aulas de 90 minutos. No entanto, ocorreram algumas dificuldades técnicas que nos obrigaram a alargar esta meta

¹³ http://www.epmurca.net/WO_RP/

¹⁴ http://www.epmurca.net/WO_Tourism/

temporal para oito aulas de 90 minutos e tempo extra-aula para a realização das filmagens e montagem dos vídeos.

A WebQuest é considerada de longa duração por prever um período de resolução alargado e envolver um elevado grau de complexidade cognitiva. Como refere Marzano (1992), pretende-se que na resolução da WebQuest os alunos desenvolvam competências e utilizem processos cognitivos como analisar, organizar, comparar, classificar, induzir, deduzir, justificar e abstrair (Dodge, 1995 revisto em 1997).

Uma das fases que requer mais cuidados por parte do professor e criador de uma WebQuest é o levantamento na Web das ligações para sites onde os alunos possam encontrar a informação necessária para resolver a WebQuest. Torna-se imperativo a listagem de recursos de qualidade, adequados às aprendizagens que pretendemos atingir, à idade e compreensão dos alunos e com informações actualizadas e relevantes. Os recursos que compõem a WebQuest integram-se neste contexto complementando-se entre si em termos de informação ou direccionando os alunos para outros sítios relevantes.

As WebQuests foram feitas com o programa FrontPage. As WebQuests foram alojadas no site da Escola Profissional de Murça¹⁵. A WebQuest foi concebida de acordo com o modelo proposto por Bernie Dodge (1999a). A Página do Professor é acedida a partir da Página inicial e o menu do site é constituído pelos cinco componentes essenciais, Introdução, Tarefa, Processo, Avaliação e Conclusão aos quais acrescentamos uma hiperligação para a página Ajuda dirigida ao utilizador, tal como aconselha Carvalho (2007).

¹⁵ <http://www.epmurca.net/>

3.1.2. – PÁGINA INICIAL



Figura 3.1 – Página inicial da WebQuest do Grupo experimental



Figura 3.2 – Página inicial da WebQuest do Grupo de controlo

A página inicial, sendo bem desenhada, pode suscitar interesse pelo conteúdo das páginas seguintes e incentivar a que o utilizador entre no site (Götz, 2002). Ela é uma espécie de página de boas-vindas que pretende cativar a atenção dos utilizadores.

Por este motivo o título da WebQuest – “*Looking for a Job in a Hotel*” - encontra-se centrado, em lugar de destaque, com uma imagem que estabelece uma relação visual com o tema e remete para o tema a desenvolver. A página indica também o tipo de site, a quem se destina esta WebQuest e a área de conhecimento e nível de ensino dos intervenientes.

Na parte inferior, do lado direito, aparece uma hiperligação com a expressão “*Teacher Page*”, que contém toda a informação essencial e necessária para outros professores que a queiram usar. É igualmente disponibilizado, na parte inferior ao centro, o nome da autora e o endereço de correio electrónico para um possível contacto bem como, estão definidos o browser e o formato de resolução do monitor para optimização do site, permitindo desta forma atestar a sua credibilidade.

A estrutura aplicada nas páginas subsequentes está claramente representada na Página Inicial pelo menu à esquerda e área de trabalho à direita. O menu está sempre disponível e os alunos acedem facilmente às páginas seguintes clicando nas hiperligações que pretendem visitar.

Como podemos observar pelas figuras 3.1 e 3.2, o menu apresenta ligeiras diferenças nas duas WebQuests, mais concretamente a nível da componente Processo, que na WebQuest do grupo de controlo não se encontra tão estruturado como na WebQuest do grupo experimental. Isto prende-se com o facto de a nossa questão de investigação versar sobre a importância deste componente para a resolução da WebQuest. Sempre que estas sejam diferentes, apresentaremos imagens das duas WebQuests.

3.1.3. – PÁGINA PARA O PROFESSOR

A WebQuest é um site que deve ficar disponível on-line para todos os possíveis utilizadores. Por esse facto, outros formadores poderão utilizá-la nas suas aulas pelo que faz todo o sentido conceber um guia didáctico dirigido aos docentes (figura 3.3).

Dodge (1999a) sugere um conjunto de páginas para o professor com uma estrutura semelhante às páginas dos alunos em que algum do conteúdo chega a ser o mesmo. No entanto, consideramos mais adequada a proposta de Carvalho (2002c) e incluímos numa única página, acessível através duma hiperligação na Página Inicial, toda a informação adicional e sugestões de aplicação, tendo mencionado os seguintes aspectos:

- Conceito e contextualização da WebQuest;
- Uma breve explicação sobre os componentes da WebQuest;
- Outras possibilidades de exploração da WebQuest;
- Outras hiperligações de interesse.

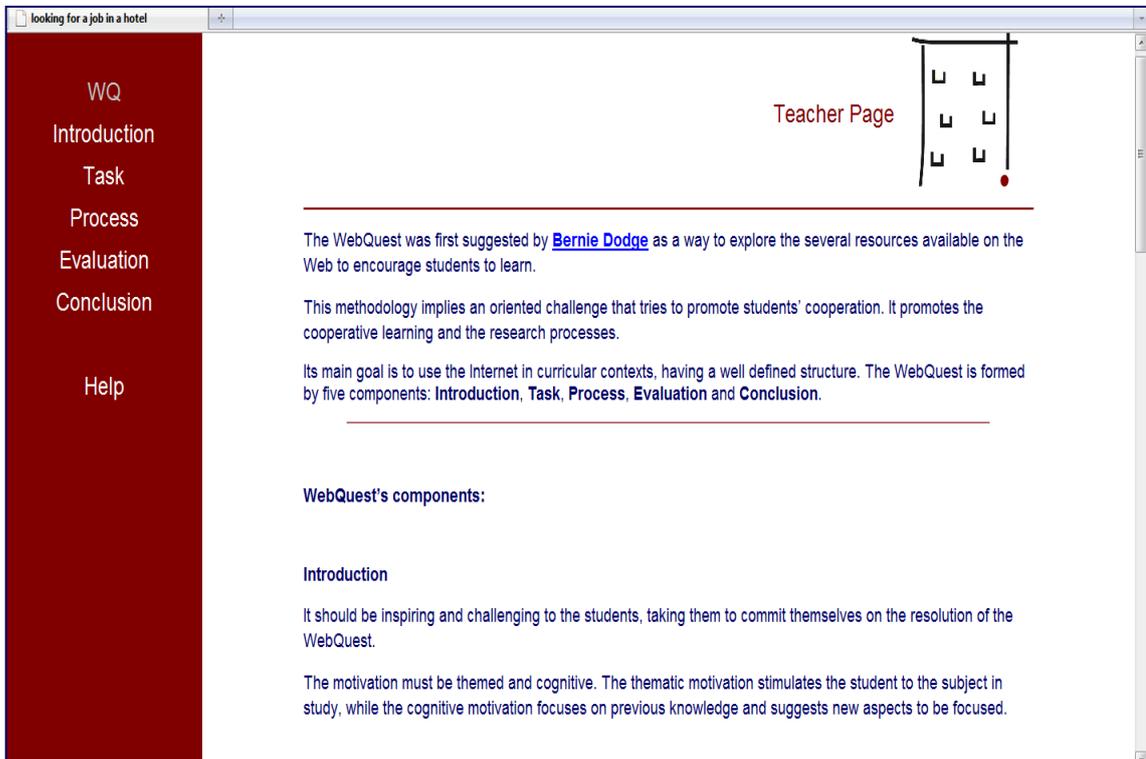


Figura 3.3 – Vista parcial da página para o professor da WebQuest

No final desta página (figura 3.3), colocámos uma hiperligação para a página inicial da WebQuest.

3.1.4. – INTRODUÇÃO

Na opinião de Carvalho (2004), a introdução deve ser motivadora e desafiante de modo a que os formandos se empenhem na WebQuest. Pretendemos na elaboração da introdução atingir esses objectivos (figura 3.4).

Apresenta-se o desafio e apela-se à prática do Inglês. Incentivam-se os alunos para o desafio. Os alunos podem clicar na hiperligação *Go for it* para conhecerem a tarefa.

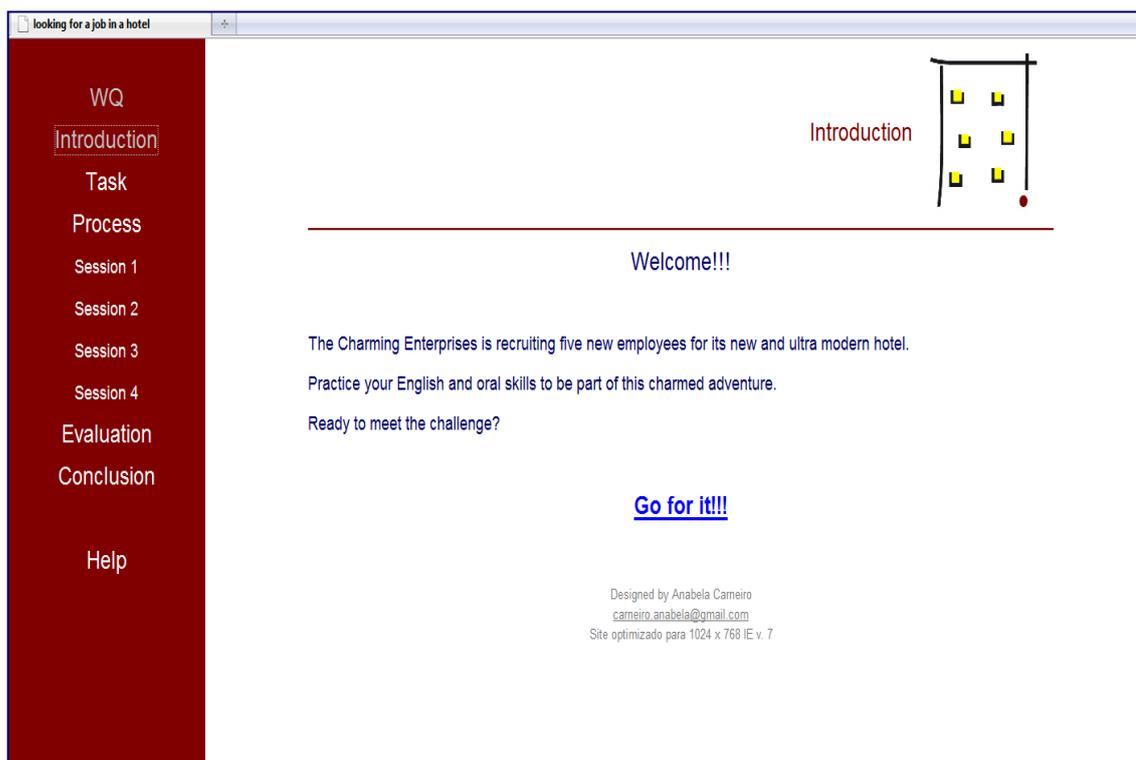


Figura 3.4 – Página da Introdução da WebQuest

Em suma, sem revelar, em que consiste a actividade a desenvolver, procurou-se despertar o formando para o assunto a abordar (motivação temática) e atentou-se no reinvestimento de conhecimentos prévios dos formandos (motivação cognitiva) (Dodge, 2007).

3.1.5. – TAREFA

A página da Tarefa sugere como tarefa a realização de um vídeo no qual simulem uma das situações sugeridas – no hotel, no restaurante ou ao telefone (figura 3.5). Após a realização do vídeo os alunos teriam que fazer o seu upload para o *Youtube*. Esta tarefa surge como uma proposta de emprego para uma empresa – “*The Charming Enterprises*”. Informam-se ainda os alunos qual a recompensa pelo trabalho mais criativo e original.

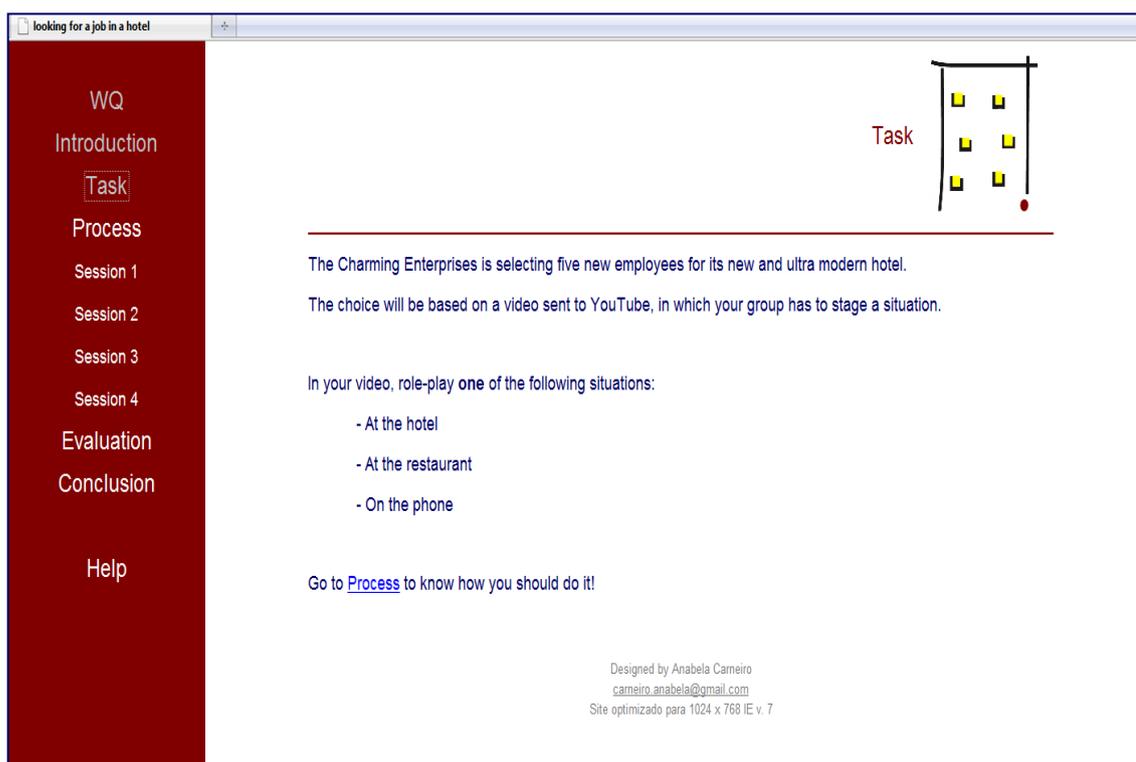


Figura 3.5 – Página da Tarefa da WebQuest

Pretendeu-se que a Tarefa fosse apresentada de forma clara e com o objectivo de evitar o “copiar/colar”, optando por não se propor questões, mas antes orientações de trabalho. Acreditamos que, se a Tarefa fosse apresentada em forma de questão, os alunos tentariam o mais rapidamente possível e com o mínimo de informação obter uma resposta sem reflectir e investigar sobre o assunto (Cruz, 2006). Assim, a Tarefa foi elaborada para que os formandos compreendam e apreendam determinados conceitos, trabalhando colaborativamente. O trabalho final resultará não só do seu pensamento crítico e reflexivo mas também desta colaboração entre o grupo.

Nesta página os alunos dispõem de uma hiperligação para conhecerem o Processo.

3.1.6. – PROCESSO

No processo os alunos ficam exactamente a saber o que terão de fazer (Dodge, 1997).

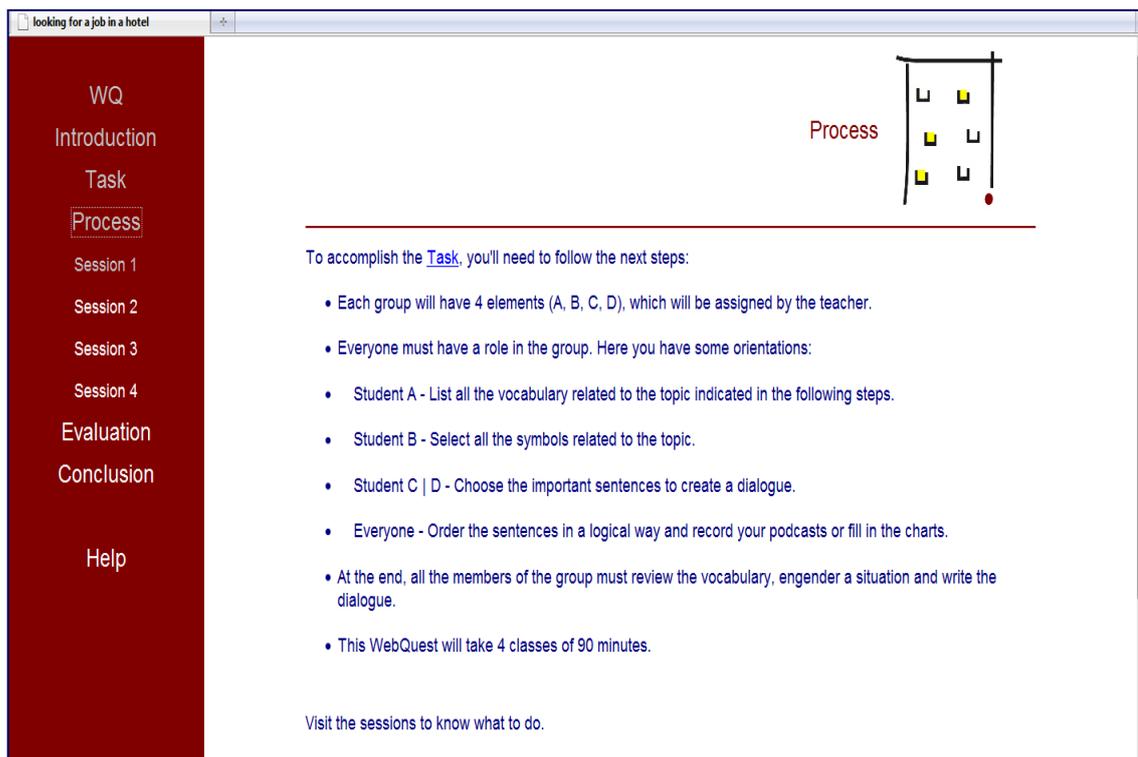
Esta componente é diferente para o grupo experimental e para o grupo de controlo pelo que faremos uma descrição em separado.

a) *Processo do grupo experimental*

A componente Processo encontra-se dividida em duas fases. Na primeira fase fornecem-se informações generalizadas sobre a actividade a desenvolver (figura 3.6). A segunda fase refere as

quatro sessões do estudo (figuras 3.7, 3.8, 3.9 e 3.10). Saliente-se que as várias páginas referentes ao Processo integram os recursos onde os alunos encontram a informação necessária à execução das actividades. Na identificação dos recursos usamos o título do site ou outro termo alusivo ao conteúdo e não o endereço URL e acrescentamos alguma informação relevante do conteúdo do endereço apontado ou detalhes relativos à navegação.

- **Primeira fase**



WQ
Introduction
Task
Process
Session 1
Session 2
Session 3
Session 4
Evaluation
Conclusion
Help

Process

To accomplish the [Task](#), you'll need to follow the next steps:

- Each group will have 4 elements (A, B, C, D), which will be assigned by the teacher.
- Everyone must have a role in the group. Here you have some orientations:
 - Student A - List all the vocabulary related to the topic indicated in the following steps.
 - Student B - Select all the symbols related to the topic.
 - Student C | D - Choose the important sentences to create a dialogue.
 - Everyone - Order the sentences in a logical way and record your podcasts or fill in the charts.
- At the end, all the members of the group must review the vocabulary, engender a situation and write the dialogue.
- This WebQuest will take 4 classes of 90 minutes.

Visit the sessions to know what to do.

Figura 3.6 – Vista parcial da primeira fase do Processo do grupo experimental

Nesta fase informam-se os alunos do número de elementos que irá compor cada grupo e o tempo disponível para a realização da WebQuest. Os alunos dispõem ainda das orientações que cada aluno deve desempenhar no grupo para a concretização das actividades. No entanto, é permitida alguma autonomia ao grupo na distribuição dos papéis a desempenhar por cada um dos elementos, sendo essa distribuição feita através da negociação entre eles. Os formandos têm liberdade para orientar o seu estudo do modo que entenderem com o objectivo de desenvolverem produtos únicos e criativos (Costa, 2008).

Chama-se a atenção para o facto de que todos os alunos devem desempenhar o seu papel no grupo e participar com a sua parte da pesquisa para a elaboração do produto final. Atendendo ao tipo de trabalho a desenvolver, a interdependência entre os vários elementos do grupo de trabalho reside

não só na estrutura da tarefa mas também numa estrutura colaborativa de recompensa extrínseca (Bessa & Fontaine, 2002).

Optamos por não estabelecer o tempo destinado a cada uma das partes do Processo. Para formandos desta faixa etária não há necessidade deste tipo de suporte e a gestão do tempo deverá ser uma responsabilidade partilhada pelo grupo (Costa, 2008).

- **Segunda fase**

Da segunda fase, fazem parte as quatro sessões do processo. Na primeira sessão, apresenta-se a primeira actividade a ser desenvolvida por cada grupo (figura 3.7). Nas três primeiras sessões as actividades são distribuídas por cada um dos elementos A, B, C e D do grupo. Na quarta fase, a actividade e questões de orientação são dirigidas ao grupo.

1ª Sessão – At the restaurant

looking for a job in a hotel

WQ
Introduction
Task
Process
Session 1
Session 2
Session 3
Session 4
Evaluation
Conclusion
Help

Process - Session 1

Session 1 | [Session 2](#) | [Session 3](#) | [Session 4](#)

Session 1 (90 minutes)

Go through the given resources and select the information for the following situation:

1.1 - At the restaurant

Make a list of the vocabulary related to the topics:

a)	types of food	Student A
b)	on the menu	Student C
c)	courses	Student D
d)	symbols	Student B
e)	fill in the following chart	Everyone

1. Note down sentences/questions used to order food. Imagine a situation in which you would eat out and the people you would go with.

2. Look for the information in the following links.

Figura 3.7 – Vista parcial da Sessão 1 da página do Processo

Os alunos devem seleccionar vocabulário relacionado com uma ida ao restaurante. O aluno A deve seleccionar os tipos de comida, o aluno B os símbolos que podemos encontrar num restaurante, o aluno C deve registar tudo o que podemos encontrar no menu e o aluno D deve indicar as diferentes

secções em que o menu se encontra dividido. No final, todos os alunos devem reunir a informação e preencher uma tabela que podem descarregar para o seu computador e depois entregar à professora.

É de salientar que todos os sites foram analisados em relação à capacidade que os alunos teriam em os compreender. Para tal, consideraram-se os conhecimentos prévios dos alunos.

2ª Sessão – At the hotel

a)	words related to hotels and their meaning	Student A
b)	types of accommodation	Student C
c)	book a room	Students C D
d)	signing in/out of the hotel	Students A B
e)	symbols	Student B
f)	make up a story and record a trial situation to make a podcast .	Everyone

Figura 3.8 – Vista parcial da Sessão 2 da Página do Processo

As actividades são, de novo, distribuídas pelos quatro elementos do grupo (figura 3.8). O aluno A deve seleccionar palavras relacionadas com um hotel e apontar o seu significado. Para isso pode recorrer ao dicionário disponibilizado na página da Ajuda. O aluno B deve fazer o levantamento dos tipos de alojamento que podemos encontrar e dos símbolos que podemos encontrar no hotel. Os alunos C e D vão procurar em conjunto diálogos ou frases usadas para fazer reservas num hotel e os alunos A e B fazem um levantamento semelhante relativamente ao processo de *check in* e *check out* do hotel. No final, todos os alunos devem reunir a informação, construir um diálogo e gravar um *podcast*, recorrendo ao programa *Audacity* que tinham instalado nos seus computadores no início da WebQuest. Apresentamos uma hiperligação para uma nova página da WebQuest, que não está acessível no menu, e que explicita o conceito de *podcast*. Apresentamos dois vídeos para gravar e criar um *podcast* passo-a-passo e de como fazer o seu upload para o *iTunes* com um vídeo exemplificativo.

3ª Sessão – On the phone

looking for a job in a hotel

Process - Session 3

[Session 1](#) | [Session 2](#) | [Session 3](#) | [Session 4](#)

Session 3 (45 minutes)

Go through the given resources and select the information for the following situation:

1.3 - On the Phone

Make a list of the vocabulary related to the topic:

a)	introducing/greetings	Student A
b)	asking to speak to someone	Student B
c)	reasons for calling	Student C
d)	putting the call through	Student D
e)	leaving a message	Student B
f)	fill in the following form and chart .	Everyone

Look for the information in the following links.

[On the phone](#)

Figura 3.9 – Vista parcial da Sessão 3 da Página do Processo

À semelhança das sessões anteriores, cada aluno sabe qual a tarefa que deve desempenhar (figura 3.9). Assim, o aluno A deve fazer o levantamento de expressões usadas quando se atende um telefonema e quando se apresentam as pessoas. O aluno B deve referir as formas como podemos pedir para falar com alguém, dependendo da situação e no caso de a pessoa não estar disponível como proceder para deixar mensagem. O aluno C deve indicar razões pelas quais se telefona, dependendo de para quem se telefona e do assunto a tratar. O aluno D deve referir expressões usadas para passar a chamada à pessoa com quem se quer falar.

No final, os alunos devem reunir toda a informação e preencher o formulário e a tabela que podem descarregar para o seu computador e que posteriormente devem entregar à professora.

4ª Sessão – vídeo

Nesta sessão não é indicada uma separação de tarefas e os contributos individuais de cada elemento do grupo nas sessões anteriores deverão agora ser trabalhados por todos (figura 3.10). O trabalho de equipa é decisivo nesta parte do processo da WebQuest. Os alunos devem integrar os conhecimentos adquiridos nos novos conhecimentos e aplicá-los a uma nova situação.

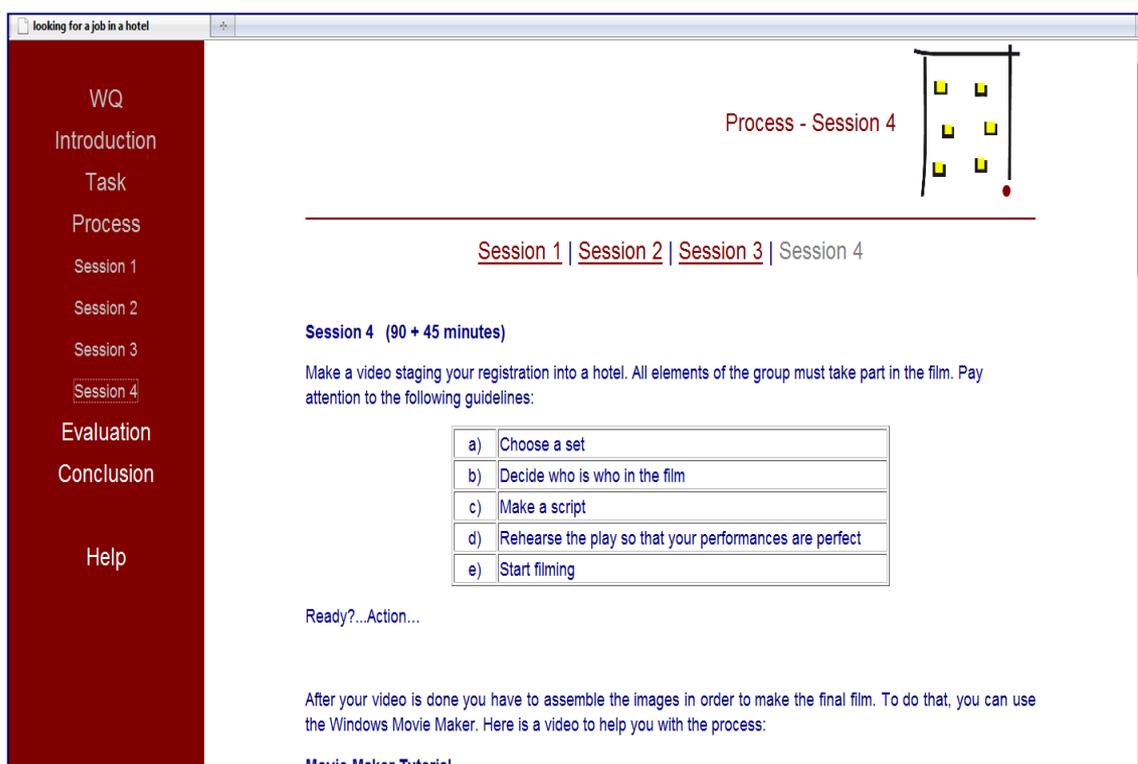


Figura 3.10 – Vista parcial da Sessão 4 da Página do Processo

Nesta secção são dadas orientações para a realização do vídeo (figura 3.10). Por fim referimos o destino a dar ao produto criado pelos alunos. Incluímos uma hiperligação para a avaliação para os alunos terem presente os parâmetros de avaliação e consequentemente como devem realizar o que lhes é pedido.

Nesta sessão apresenta-se a ferramenta de suporte *Movie Maker* com um vídeo tutorial do *Youtube* que pretende ilustrar como se trabalha com este programa. Apresenta-se também um outro tutorial exemplificativo de como fazer o upload de um vídeo para o *Youtube*.

Estas ferramentas são importantes nesta fase em que os alunos necessitam de compreender, avaliar, decidir e incorporar o que aprenderam (Adell, 2004), os alunos contam com o apoio proporcionado pelas hiperligações a sites que lhes permite elaborarem os produtos finais.

Relembramos os alunos que depois de fazerem o upload do seu vídeo devem copiar o endereço e enviá-lo por *email* para a empresa que fará a selecção do vídeo que mais se aproxime dos parâmetros de avaliação por eles estabelecido e a que os alunos podem ter acesso na componente Avaliação.

Esta fase da tarefa implica por parte dos alunos de algum tempo e dedicação extra-lectiva pois as filmagens deveriam ocorrer em locais fora da escola ou então, se na escola, em horário pós-lectivo.

b) *Processo do grupo de controlo*

Como se pode observar pela figura 3.11, o componente Processo do grupo de controlo não se encontra dividido. As actividades que os alunos vão desenvolver são as mesmas, no entanto, não existem indicações para cada elemento do grupo

Os recursos onde os alunos encontram a informação necessária à execução das actividades são identificados através do endereço URL propositadamente para que o aluno explore todos os sítios apontados e organize a informação.

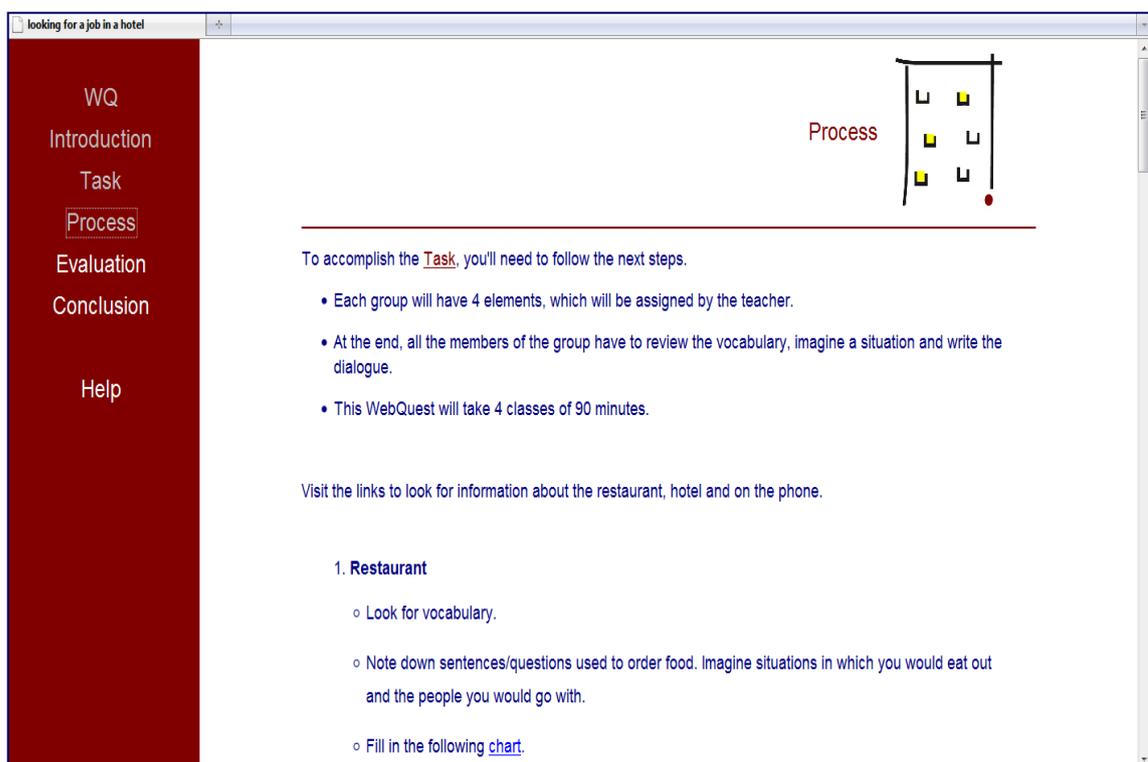


Figura 3.11 - Vista parcial do Processo do Grupo de controlo

Apresentam-se igualmente os tutoriais que explicam como trabalhar com o Movie Maker e o outro como fazer o upload de um vídeo para o *Youtube*. Relembramos os alunos que depois de fazerem o upload do seu vídeo devem copiar o endereço e enviá-lo por *email* para a empresa que fará a selecção do vídeo que mais se aproxime dos parâmetros de avaliação por eles estabelecidos e a que os alunos podem aceder na componente Avaliação.

3.1.7. – AVALIAÇÃO

The company created the following standards to evaluate your presentations:

Standards	5 marks	4 marks	3 marks	2 marks	1 mark
Fluency	The language is fluent and natural, a wide range of structures is used with appropriate vocabulary.	The vocabulary used is adequate but the accent and fluency are not so good.	Limited use of the vocabulary given. Incomprehensive accent, not fluent.	Vocabulary used out of order. The sentences don't make any sense.	Narrow range of grammatical structures and vocabulary with much repetition.
Team work	All team members worked well together. An enthusiastic exchange of ideas got people thinking both creatively and critically.	Team members worked together but not coherently or creatively.	Some team members clearly worked well together. Some people got involved in each other's ideas.	Differences of opinion drove team members in different directions, which weren't right.	People didn't seem to work together as a team. A few may have dominated or no one really got involved in another's ideas.
Creativity	The plot contains many creative details and/or	The plot contains a few creative details and/or	The plot contains a few creative details and/or descriptions, but	There is little evidence of creativity in the plot. The	The plot is out of context and the students didn't use the

Figura 3.12 – Vista parcial da página da Avaliação

O objectivo da WebQuest é que os alunos trabalhem em grupo, recolhendo informação que depois trabalham colaborativamente para a criação de um novo produto final. Assim, a avaliação efectua-se com base nos processos e no produto do grupo e não no nível de realização de cada aluno. A avaliação assume um carácter multidimensional e holístico por considerar os elementos cognitivos da aprendizagem e outros elementos como o empenho e cooperação em trabalho de grupo a fluência em termos da Língua Inglesa e a criatividade.

A avaliação foca apenas o produto final, ou seja, o vídeo. Atribuímos uma cotação – de 1 a 5 valores – para os parâmetros Fluência (conhecimento e domínio da Língua), Trabalho de Grupo e Criatividade, descrevendo também qualitativamente cada parâmetro.

Nesta parte da avaliação, os alunos devem descarregar uma grelha de auto e hetero-avaliação do grupo.

3.1.8. – CONCLUSÃO

looking for a job in a hotel

WQ
Introduction
Task
Process
Session 1
Session 2
Session 3
Session 4
Evaluation
Conclusion
Help

Conclusion

Very well done. You are awesome!!!

With the information learnt you are now ready to master the field of hospitality. I'm sure the Charming Enterprises will be very pleased with your work.

Good luck and remember: Learning is a process that is never complete.

So, you need to keep on working. If you want to learn more, you can:

a) - Make an inventory of the main characteristics asked to work in hotels as a [Public Relations/Tourist Guides](#).

b) - Make your [CV](#) (Curriculum Vitae) to deliver at Charming Enterprises.

Designed by Anabela Carneiro
carneiro.anabela@gmail.com
Site optimizado para 1024 x 768 IE v. 7

Figura 3.13 – Página da Conclusão da WebQuest

Na conclusão congratulamos o aluno pelo trabalho desenvolvido, frisando a importância de tudo o que aprenderam (figura 3.13). Incentivamos o aluno a continuar a trabalhar e propomos para o efeito propomos a realização de mais duas actividades – fazer um inventário das principais características necessárias para trabalhar na área das Relações Públicas/Turismo com dois apontadores para dois sítios onde podem encontrar informação relevante e como segunda actividade a realização do seu Curriculum Vitae para entregar na empresa, com uma hiperligação para a página em que se explica o que é o currículo europeu e como organizar um com a possibilidade de descarregar o template que podem utilizar.

3.1.9. – AJUDA

A Ajuda ao aluno (figura 3.14) encontra-se sempre presente no menu (Carvalho, 2004). Esta página pretende ser um guia para os alunos onde podem esclarecer alguma dúvida que possa surgir durante a realização da WebQuest. São dadas algumas orientações como o conceito de WebQuest e seus componentes e como funciona o sítio em que se encontram.

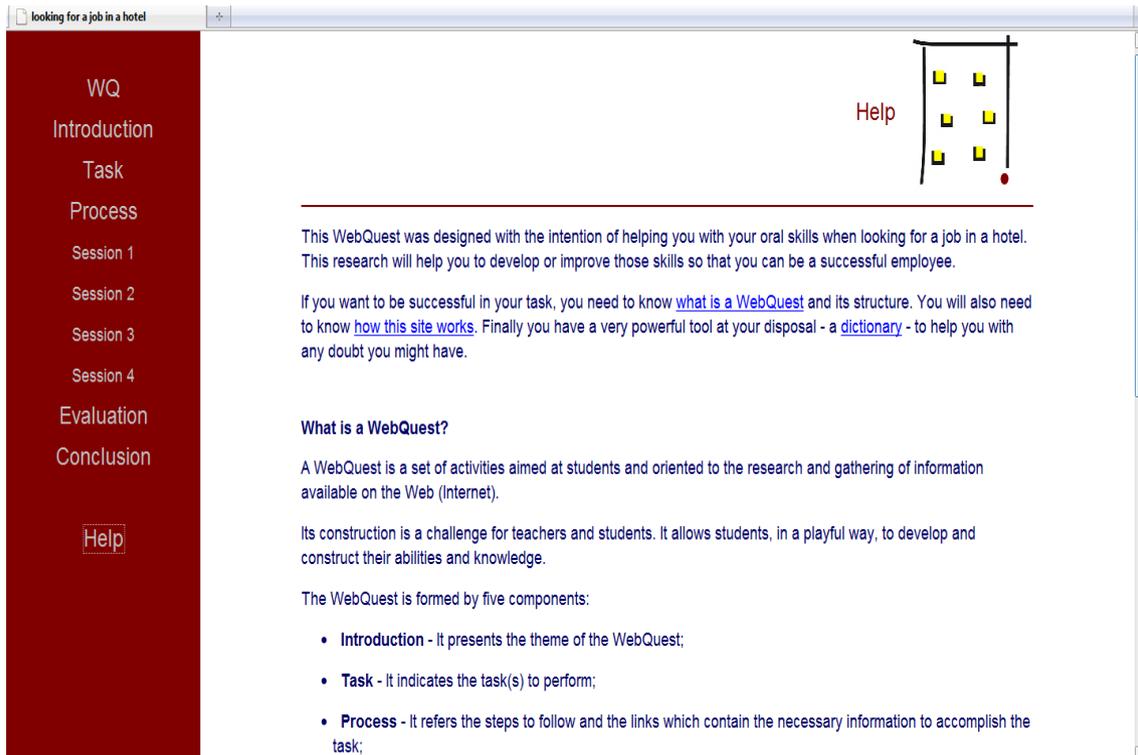


Figura 3.14 – Vista parcial da página da Ajuda da WebQuest

Recomenda-se a leitura de toda a WebQuest de forma a conhecer antecipadamente o que é pedido e a forma como serão avaliados. O professor deve alertar os alunos para a consulta da Ajuda antes de iniciarem a resolução da WebQuest e incitar à adopção das orientações aí expressas (Costa, 2008).

3.2 – ESTRUTURA DA WEBQUEST

Segundo Horton (1994), a estrutura de um hiperdocumento refere-se à forma como está organizada a informação.

A WebQuest apresenta uma página inicial com uma hiperligação para a página do professor. É disponibilizado um menu do lado esquerdo a partir do qual podemos aceder a todas as páginas: Introdução, Tarefa, Processo, Avaliação, Conclusão e Ajuda. A estrutura é em rede, dando liberdade ao utilizador de aceder a qualquer página onde quer que esteja (cf. Figura 3.14).

A barra do menu é constituída por botões nominais que se mantêm sempre visíveis. Isto faz com que o aluno tenha sempre presente a estrutura e a sequência dos componentes da WebQuest e a sua posição relativa no site. Para que o utilizador esteja sempre informado da sua localização na WebQuest a primeira coisa com que depara quando acede a uma das páginas do menu é com o título

da mesma no topo da página. Quando o aluno acede a uma das etapas, o *link* associado passa a cor cinzenta, para que o aluno reconheça a etapa que está a executar.

Dodge (1999b) refere ser necessário adequar o vocabulário ao nível etário dos formandos e, por esse motivo, empregarmos a segunda pessoa do singular.

Optamos por dividir o componente Processo em várias páginas, evitando desta forma uma densa informação, já que poucos internautas têm paciência para avançar até ao final de um texto extenso (Torres, 2009). Assim, esta componente foi dividida em 5 páginas, a primeira mais geral e as restantes quatro associadas às 4 sessões do Processo. O Botão de acção "Processo" da barra do menu permite aceder à geral. A navegação para as outras páginas deste componente pode fazer-se através do menu principal ou através da página geral do Processo.

Existem dois tipos de *links* para endereços internos. Os primeiros, já referidos, são os *links* que aparecem em cada um dos componentes da WebQuest para o aluno se mover de forma sequencial para o componente seguinte e os links para as páginas correspondentes às etapas do Processo. Os segundos tipos de *links* abrem os documentos que necessitam ser preenchidos ou impressos pelos alunos como é o caso dos links para as tabelas da Página Processo (Sessões 1 e 3) e a auto e hetero-avaliação do grupo da Página Avaliação. Os *links* para endereços externos não substituem o endereço da WebQuest por outros sites já que as hiperligações conduzem à abertura de novas janelas ou de novos separadores.

Em todas as páginas foi utilizada uma tabela invisível a 80% para centrar o título das mesmas. Com excepção da Página Inicial, em todas as outras páginas, esta tabela encerra uma nova tabela invisível a 98%, para o conteúdo. Nas Páginas do Processo do grupo experimental utilizamos ainda duas tabelas: uma com seis linhas e três colunas para estruturar e distribuir as tarefas dos alunos e outra tabela com uma linha e duas colunas para inserir os *links* de acesso aos Recursos. A Página da Avaliação contém uma tabela visível com a descrição dos itens considerados na avaliação dos alunos.

3.3 – DESCRIÇÃO DA INTERFACE

Como refere Carvalho (2005) "A interface condiciona a interacção entre o utilizador e o software. Ela deve ser *intuitiva*, tornando-se fácil de interagir. Deve ser *consistente*, isto é, o design gráfico é comum nos diferentes ecrãs, o menu e demais botões surgem no mesmo local, facilitando a interiorização da navegação e exploração do software educativo multimédia" (p. 17).

No design da WebQuest tivemos em atenção diferentes meios para informar, orientar e conduzir o aluno durante a interacção com este suporte digital. As opções tomadas basearam-se na experiência prática de pesquisadores e peritos, com especial relevo para as recomendações de Nielsen (1996 revisto em 2007, 1998), Götz (2002), Dias (2001) e de Carvalho (2004).

É essencial conhecer a que grupo de utilizadores se destina um site e que tipo de informação deve ser transmitida antes de o conceber. Sendo que uma WebQuest é projectada para aprendentes para os quais este meio digital constitui uma fonte de informação e de conhecimento, é essencial organizar o site de maneira compreensível e consistente, numa estrutura que permita facilidade de identificação e rapidez na navegação. A padronização de formatos, cor, localizações e sintaxe tornam o site mais previsível, diminuindo a incidência de erros e as dificuldades de desempenho e compreensão. Deste modo, os utilizadores menos experientes têm a sensação de dominar o site (Costa, 2008).

Pretendeu-se que a interface desta WebQuest fosse intuitiva no sentido de garantir a orientação dos formandos no decurso da actividade. Assim sendo, foram tidos em consideração aspectos como o *layout* da página, o fundo, o tipo e tamanho de letra, espaçamento entre linhas e parágrafos, cores usadas, imagens, recursos, tabelas e botões de navegação. Ao entrar na WebQuest o aluno familiariza-se com a estrutura de navegação em rede permitida pela barra do menu. Este *layout* é comum a todas as páginas da WebQuest e separa a área de navegação, apresentada à esquerda, da área de trabalho, apresentada à direita.

- **Layout das páginas**

O *layout* da página inicial é constituído por duas áreas, como se mostra na figura 3.17, sendo a área 1 constituída pelo menu e a área 2 constituída pela zona introdução à WebQuest, com o título e o logótipo.

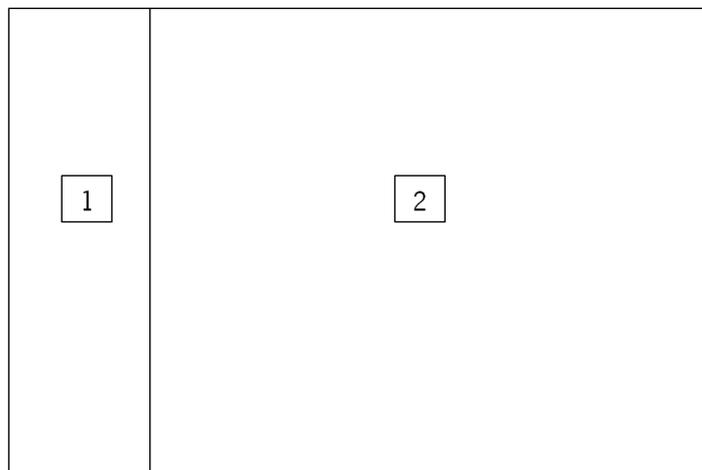


Figura 3.15 – *Layout* da página inicial da WebQuest

O *layout* das restantes páginas das WebQuest é constituído por 3 áreas como se observa na figura 3.16. Sendo que a área 1 é constituída pelo menu e a área 3 pela zona de trabalho. Na área 2 existe sempre o logótipo e o título de cada componente da WebQuest.

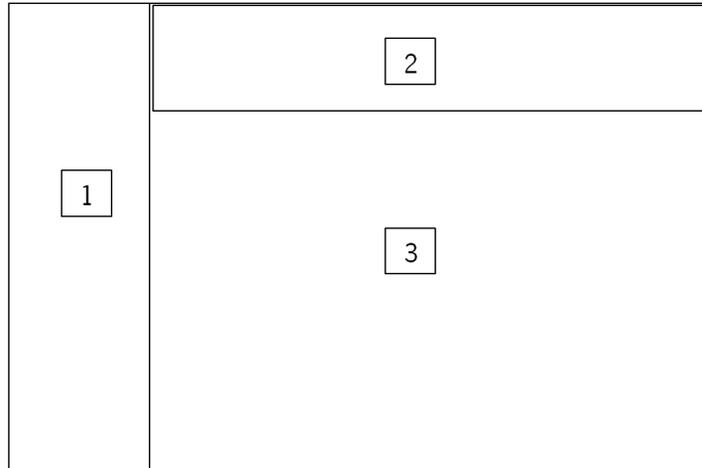


Figura 3.16 - *Layout* das páginas das diferentes componentes da WebQuest.

- **Fundo**

Optou-se por um fundo branco, comum a todas as páginas da WebQuest, cujo objectivo foi o de simplificar para uma melhor legibilidade do texto. No menu, o fundo é vermelho com as hiperligações de cor branca.

- **Tipo e tamanho de letra**

Para o texto escolhemos a fonte Arial, porque as letras carecem de remates estilísticos (serifa) o que transmite uma impressão mais nítida e maior legibilidade no ecrã do computador. O corpo da letra varia entre os 10 e 12 pontos, os tamanhos dos títulos a 14 pontos à excepção do título da WebQuest. A página inicial tem a fonte BetaSans, tamanho 26, porque é o tipo de letra adoptado pela escola onde foi aplicado o estudo. Usamos o negrito para evidenciar algumas palavras e o único texto sublinhado foi utilizado nas hiperligações.

- **Espaçamento entre linhas e parágrafos**

Na construção da WebQuest evitaram-se frases muito longas para facilitar a clareza e compreensão do texto. Assim, as frases são curtas, a média de linhas por parágrafo ronda as duas ou três linhas para facilitar a leitura do texto e impedir que os alunos perdessem o interesse.

Götz (2002) refere como imprescindível, em prol da assimilação e legibilidade, que o texto se veja na sua totalidade sendo os blocos de texto de 25 linhas a medida ideal. Por sua vez, Dodge (1999c) recomenda a utilização de linhas com 8 a 15 palavras.

O facto de os recursos serem apresentados à medida que vão sendo necessários, foi um dos factores impeditivo da aplicação de algumas destas recomendações a todas as páginas da WebQuest. Para ultrapassar este inconveniente, combinamos o espaçamento entre linhas, tabulações, marcas e espaços em branco de modo a separar conteúdos ou assuntos diferentes e quebrar longos parágrafos (Dodge, 1999b).

- **Cores**

Para a WebQuest usamos essencialmente três cores que pretendem estabelecer uma relação com as cores da bandeira Inglesa: azul, vermelho e branco.

- O texto está escrito a azul escuro com excepção de uma ou outra palavra escrita a vermelho para destacar.

- O vermelho para escrever o título principal da WebQuest, os títulos das páginas e servir de hiperligação entre as diferentes páginas e para os trabalhos que os alunos devem fazer que depois de clicados passam a azul-claro.

- O branco para as opções do menu, que depois de clicadas passam a cinzento.

- **Imagens e animações**

Inserimos uma imagem alusiva ao tema na página inicial da WebQuest. Esta imagem apresenta uma pequena animação e é comum a todas as páginas da WebQuest aparecendo no topo, ao lado da designação da página em que nos encontramos. Houve esta opção, dado que se pretendeu tornar as páginas mais atractivas, com o mesmo logótipo da página inicial para remeter os alunos para o tema em estudo (Diéguez, 1978). Na página inicial aparece um painel rolante com informação sobre os destinatários.

3.4 – AVALIAÇÃO DA WEBQUEST

3.4.1 - Avaliação pedagógica e de conteúdo por peritos

A WebQuest foi avaliada por uma professora de Inglês (Directora Técnico-Pedagógica da escola) e uma professora de Tecnologias da Informação e Comunicação do ensino profissional, da

Escola Profissional de Murça. De acordo com os conhecimentos e experiência de leccionação por parte destes docentes procederam-se a algumas alterações respeitantes ao conteúdo e estética da WebQuest.

A nível da Língua Inglesa foram efectuadas pequenas alterações, nomeadamente no uso de Preposições de lugar. No que se refere ao rigor da linguagem científica, realizaram-se pequenas remodelações alterando uma palavra ou frase por forma a clarificar o que se pretendia, evitando possíveis interpretações desviantes.

No que se refere à componente estética, a imagem da página inicial foi colocada no centro e o tipo de letra seleccionado foi o tipo de letra oficial da escola.

Na página Conclusão, a tarefa de elaboração do Curriculum Vitae (CV) foi proposta como uma tarefa a desenvolver pelos alunos após a realização da WebQuest uma vez que os alunos frequentavam um curso de ensino profissional e a tarefa pressupunha a realização de um vídeo a ser enviado a uma empresa para efeitos de contratação. O CV deve sempre seguir em anexo a qualquer proposta de candidatura a um emprego.

3.4.2 - Avaliação dos criadores da WebQuest

Antes da aplicação da WebQuest, realizamos uma análise e avaliação dos aspectos técnicos e dos componentes da WebQuest. Para tal, servimo-nos da grelha Bellofatto et al. (2001), conferindo também os itens da "Fine Points Checklist" de Dodge (1999c) e o artigo "7 Red Flags" de March (2007a).

Da aplicação dos dois primeiros instrumentos de avaliação concluímos o seguinte:

Componente estética – a WebQuest apresenta uma estrutura simples, bem organizada, coerente e sem falhas técnicas. A navegação é intuitiva, sabendo-se sempre onde se está, que secções existem e como lhes aceder. Os elementos gráficos são visualmente sóbrios e apelativos e permitem fazer conexões visuais com o tema. As variações no tamanho, cor e disposição do texto são consistentes. Verificam-se os itens propostos na "Fine Points Check List" (Dodge, 1999c).

Introdução – como já foi referido quando descrevemos este componente, a Introdução apresenta a motivação temática, baseada nos conhecimentos prévios dos alunos e, sem detalhar, permite uma antevisão da actividade – motivação cognitiva.

Tarefa – está claramente relacionada com os saberes, as competências e as capacidades enunciadas no currículo e com os princípios metodológicos para a leccionação da disciplina de Inglês.

É exequível e envolvente e requer a análise, organização e síntese de informação variada e a construção de um produto criativo.

Processo – todas as fases do processo estão bem definidas e os alunos sabem com exactidão o que devem fazer em cada uma. As actividades estão relacionadas entre si, são adequadas à concretização da tarefa e requerem um grau de complexidade crescente dos processos cognitivos. São apresentadas ferramentas de suporte que garantem o conhecimento aos alunos para executarem a tarefa com sucesso. São atribuídos diferentes papéis aos alunos para os ajudar a partilhar responsabilidades.

Recursos – são disponibilizados recursos suficientes que asseguram a informação necessária à realização da tarefa. Os recursos formam um conjunto variado de informação significativa, alguma da qual seria impossível de encontrar pelos meios usualmente utilizados na sala de aula ou na escola.

Avaliação – os critérios de avaliação estão claramente evidenciados de forma qualitativa e quantitativa e permitem distinguir a relevância dos desempenhos dos alunos e a qualidade do produto final.

O terceiro instrumento de avaliação, revelou uma WebQuest sem nenhuma bandeira vermelha (March, 2007a) já que:

- O estudo sobre a procura de emprego num hotel pressupõe uma construção estruturada do conhecimento, no entanto a tarefa proposta na WebQuest deixa margem para a escolha de uma opção aberta e criativa;
- Os alunos pesquisam informação que necessitam de entender, seleccionar e aplicar a uma determinada situação sem possibilidade de fazerem *copy-paste* do que encontram.
- A WebQuest permite integrar os conhecimentos que os alunos já possuem (pré-requisitos) e o novo conhecimento adquirido, à medida que progridem no desenvolvimento da tarefa;
- O produto final não é obtido pelo somatório do trabalho isolado dos elementos do grupo, mas pela conexão e síntese das contribuições individuais;
- Embora a opinião de alguns elementos possa destacar-se no seu grupo, o produto final implica a integração das perspectivas, conhecimentos e destrezas de todos os formandos que compõem o grupo de trabalho;
- A WebQuest satisfaz os 3 R's, porque inclui recursos acessíveis apenas na Web, contextualiza o conteúdo numa situação autêntica e motivadora, em que o produto criado poderá vir a ser apreciado por um público real e desenvolve capacidades de utilização das TIC que vão ao encontro dos interesses dos formandos;

- O tipo de transformação da informação para realizar a tarefa pressupõe processos cognitivos que os alunos aplicam a uma nova situação no processo final do trabalho de grupo.

3.4.3 - Testes de usabilidade com sujeitos do público-alvo

A amostra integrou uma turma de 9 alunos, a frequentar o terceiro ano da sua formação profissional. Com a realização deste teste pretendia-se verificar se os alunos conseguiram navegar com facilidade na WebQuest e se percebiam o que lhes era pedido em cada página. A professora explicou aos alunos que teriam o tempo necessário para a exploração da WebQuest e que poderiam fazer os comentários (positivos ou negativos) que considerassem relevantes. Houve o cuidado de se verificar, antes do início do teste, que o utilizador se sentia relaxado, sendo bem frisado pela investigadora que o que estava a ser avaliado era o site e não a prestação dos alunos (Carvalho, 2002c).

A professora tomou nota de algumas observações que considerou pertinentes, nomeadamente na inserção, na página Ajuda, de uma hiperligação para um dicionário online como um recurso a que os alunos poderiam recorrer sempre que precisassem de ajuda.

A única alteração que se achou pertinente fazer foi a referida, pois mais nenhum aspecto da WebQuest constituiu entrave para a navegação e compreensão do site pelos alunos.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Neste capítulo fundamentam-se as opções metodológicas adoptadas nesta investigação (4.1), é feita a descrição do estudo realizado (4.2), indica-se a população e amostra (4.3) e caracteriza-se a amostra (4.3.1). Apresentam-se os resultados da comparação dos conhecimentos das duas turmas (4.4). Indicam-se as técnicas de recolha de dados utilizadas na investigação (4.5), e descrevem-se os instrumentos criados (4.6), nomeadamente: o questionário de caracterização da amostra (4.6.1), os questionários de opinião sobre a WebQuest (4.6.2) e o diário (4.6.3). Por fim, descreve-se o tratamento de dados (4.7).

4.1. – OPÇÕES METODOLÓGICAS

A escolha de uma metodologia a utilizar num determinado trabalho de investigação educacional, depende dos “objectivos do estudo e do tipo de questões a que ele procura responder, da natureza do fenómeno estudado, e das condições em que esse fenómeno decorre” (Abrantes, 1994, p. 205). “Identificar as finalidades de um trabalho de investigação equivale a perspectivá-lo dentro de um paradigma de investigação educativa, verdadeiro referencial teórico e epistemológico que condiciona a metodologia e os métodos que o investigador utiliza” (Coutinho, 2005: 543).

Segundo a mesma autora, “a investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflecte e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (Coutinho, 2005, p.68).

Quando se fala de investigação educativa dois requisitos se impõem: que seja científica - pautada pelo rigor e pedagógica - adequada ao objecto de estudo (Coutinho, 2005: 68).

Os processos mentais nunca estão exclusivamente presos a estímulos físicos, definidos à partida, o que torna necessário o recurso a inferências, tendo por base a observação e a escuta do sujeito, ou seja, o recurso a uma metodologia que possibilite a introdução de uma dimensão qualitativa na investigação. Uma vez que um dos objectivos da presente investigação era tentar compreender o papel do trabalho em grupo nos progressos dos sujeitos, a dimensão qualitativa ajudaria a esclarecer este fenómeno. Paralelamente, pretendia-se comparar os desempenhos dos sujeitos do grupo de controlo com os sujeitos do grupo experimental, sendo por isso pertinente recorrer a uma dimensão quantitativa. Esta dupla abordagem revela-se indispensável considerando a natureza do objecto de estudo. Se, por um lado, os processos mentais são complexos e necessitam de uma análise minuciosa, por outro lado, é fundamental a criação de situações perfeitamente definidas e indutoras das mudanças do sujeito (Perret-Clermont, 1978).

Nos estudos quasi-experimentais a “metodologia da investigação engloba tanto a estrutura do espírito e da forma de investigação [o método] como as técnicas utilizadas para pôr em prática este espírito e esta forma [os métodos]” (Gauthier, 2003: 22).

A amostragem dos estudos quasi-experimentais decorre de uma selecção que não é aleatória e, em investigação educacional, a amostra por conveniência é recorrente devido à existência de múltiplos grupos de sujeitos intactos ou já formados, no contexto educacional, inclusive no contexto da sala de aula. Deste modo, a investigação nos estudos quasi-experimentais “involves the use of intact

groups of subjects in an experiment, rather than assigning subjects at random to experimental treatments". (Wiersma, 1995: 141).

4.2. - DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Realizou-se um estudo de tipo quasi-experimental (Ghiglione & Matalon, 1993), onde se pretendia avaliar a importância do Processo na resolução da WebQuest. Para tal, compararam-se duas turmas do 11º ano nível 6, com tratamentos diferentes relativamente ao Processo. Uma das turmas teve acesso à WebQuest e a outra, o grupo de controlo, teve acesso a uma actividade na Web, cuja diferença residia no Processo, como se representa na tabela 4.1.

WebQuest (grupo experimental)	WebQuest sem Processo (grupo de controlo)
Introdução	Introdução
Tarefa	Tarefa
Processo	Só Recursos
Avaliação	Avaliação
Conclusão	Conclusão

Tabela 4.1 – Estrutura das WebQuests

Este estudo foi realizado na Escola Profissional de Murça, uma escola de ensino profissional do concelho de Murça, distrito de Vila Real. A escola está implantada numa região em que a base de subsistência é essencialmente a agricultura e a pecuária e com uma taxa de abandono escolar de 4,4% no 3º ciclo. A escola foi completamente remodelada em 2004 para albergar mais turmas e proporcionar melhores condições aos que a frequentam. No entanto, alguns espaços continuam a ser pequenos e o excesso de turmas impossibilita a disponibilidade de uma sala vazia para se poder trabalhar em tempo lectivo. A escola só tem uma sala de informática, com poucos computadores, alguns não estão em funcionamento. Esta sala está sempre ocupada com aulas de Informática e portanto não pode ser utilizada em horário escolar. A ligação à Internet via *wireless* muitas vezes não funciona, sendo muito difícil restabelecer a ligação em tempo útil. Tivemos, por isso, alguns problemas ao nível da utilização da Internet o que em muito condicionou as sessões de trabalho dos grupos. Por isso se optou por aplicar a WebQuest em turmas que já tivessem usufruído do programa *e-escola* e tivessem adquirido os portáteis com ligação à Internet.

Antes da aplicação da WebQuest, os alunos tiveram a oportunidade de explorar algumas WebQuests indicadas pela professora. A intenção foi a de familiarizar os alunos com a estrutura de uma WebQuest.

A aplicação da WebQuest decorreu durante o 2º período por dois motivos essenciais: em primeiro lugar para haver tempo de elaborar a WebQuest e em segundo lugar porque foi solicitado à professora a leccionação de um vocabulário mais técnico, direccionado para o turismo, uma vez que as turmas em questão iriam iniciar a sua Formação em Contexto de Trabalho (FCT), no 3º período, e necessitavam de um vocabulário que lhes permitisse trabalhar em postos de turismo, hotéis, pousadas da juventude, entre outros. Utilizaram-se para isso as aulas da professora, sendo necessário recorrer a substituições uma vez que a realização da actividade demorou mais tempo do que o previsto, em parte derivado aos problemas já referidos anteriormente. A WebQuest foi aplicada em simultâneo aos dois grupos, embora em horário diferente. As sessões de trabalho decorreram do dia 12 de Maio a 22 de Maio para o grupo experimental e de 13 de Maio a 27 de Maio para o grupo de controlo. As tabelas 4.2 e 4.3 mostram o tratamento referente a cada grupo e a cada sessão durante a realização do estudo.

Sessões	Descrição (grupo experimental)	Duração	Data
1	Questionário de caracterização. Apresentação de algumas WebQuests	90 min.	12/05/2009
2	Criação dos grupos, instalação do programa <i>Audacity</i> , criação de contas no <i>Youtube</i>	90 min.	13/05/2009
3	Resolução da WebQuest	90 min.	14/05/2009
4	Resolução da WebQuest	90 min.	15/05/2009
5	Resolução da WebQuest	90 min.	18/05/2009
6	Filmagens/Montagem dos vídeos	90 min.	19/05/2009
7	Apresentação dos vídeos/Avaliação do trabalho de grupo	90 min.	20/05/2009
8	Questionário de opinião	45 min.	22/05/2009

Tabela 4.2 – Sessões da WebQuest (grupo experimental)

Sessões	Descrição (grupo de controlo)	Duração	Data
1	Questionário de caracterização. Apresentação de algumas WebQuest	90 min.	13/05/2009
2	Criação dos grupos, instalação do programa <i>Audacity</i> , criação de contas no <i>Youtube</i>	90 min.	14/05/2009
3	Resolução da WebQuest	90 min.	14/05/2009
4	Resolução da WebQuest	90 min.	15/05/2009
5	Resolução da WebQuest	90 min.	18/05/2009
6	Filmagens/Montagem dos vídeos	90 min.	19/05/2009
7	Apresentação dos vídeos/Avaliação do trabalho de grupo	90 min.	20/05/2009
8	Questionário de opinião	45 min.	22/05/2009
9	Questionário de comparação das WebQuests	45 min.	27/05/2009

Tabela 4.3 – Sessões da WebQuest (grupo de controlo)

Aplicou-se um questionário de caracterização aos participantes no estudo para avaliar a sua literacia informática e a sua atitude relativamente ao Inglês. Os sujeitos exploraram algumas WebQuests para se familiarizarem a sua estrutura.

Durante 3 sessões os grupos receberam os respectivos tratamentos, realizando as tarefas propostas nas respectivas WebQuests. Ao longo das sessões de trabalho a professora foi tirando notas no diário de aula, de forma a registar as reacções e atitudes dos alunos para que mais tarde pudessem ser úteis na interpretação dos resultados. No final, ambos os grupos realizaram a auto e hetero-avaliação do trabalho efectuado em grupo.

Por fim, aplicou-se ao grupo de controlo um questionário, depois de lhe ter sido mostrada a WebQuest completa a que o grupo experimental teve acesso, no sentido de tentar perceber se eles consideravam que o Processo os teria ajudado a resolver a WebQuest.

4.3. - POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população é constituída pelos alunos que frequentam o 2º ano do seu ciclo de formação, via ensino Profissional, o equivalente ao 11º ano de escolaridade. A amostra foi constituída por duas turmas a frequentar o nível 6 de Inglês da Escola Profissional de Murça, que foram atribuídas à investigadora no início do ano lectivo.

4.3.1 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Os participantes neste estudo foram os alunos de duas turmas do 11º ano de escolaridade. A turma de C32, Curso Técnico de Comunicação/Marketing, Relações Públicas e Publicidade, foi o grupo experimental ao qual foi aplicada a WebQuest completa. A turma de C33, Curso Técnico de Turismo Ambiental e Rural, foi o grupo de controlo.

Os dados que a seguir se apresentam foram recolhidos antes do estudo, pelo Questionário I, relativamente ao sexo e idade dos sujeitos bem como às percepções dos alunos sobre a Língua Inglesa, ao trabalho na sala de aula, ao uso do computador e sobre actividades online e de pesquisa para a disciplina de Inglês.

O grupo experimental era constituído por 19 alunos e o grupo de controlo por apenas 12, havendo por isso alguma discrepância a este nível (tabela 4.4)

Sexo	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Feminino	9	47,4	10	83,3
Masculino	10	52,6	2	16,7

Tabela 4.4 – Sexo dos sujeitos por grupo

Esta discrepância também é notória em termos de sexo dos alunos, havendo mais elementos do sexo feminino no grupo de controlo (10) e 9 no grupo experimental (tabela 4.4). Os sujeitos de sexo masculino são mais no grupo experimental (10) contra 2 do grupo de controlo.

Em termos da idade dos sujeitos, não se verificam grandes diferenças nos dois grupos (tabela 4.5).

Idade	Grupo experimental (n=19)	Grupo de controlo (n=12)
Média	18,1	18,1
Desvio padrão	1,7	1,3
Moda	17	17
Mínimo	16	16
Máximo	22	20

Tabela 4.5 – Idade dos sujeitos por grupo

A média de idades é de 18,1 anos em ambos os grupos. A moda situa-se em 17 anos para ambos os grupos.

4.3.1.1. - PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À LÍNGUA INGLESA

Questionaram-se os alunos sobre sete afirmações referentes à disciplina de Inglês enquanto disciplina curricular dos seus planos de formação, que implicavam uma das seguintes opções de resposta: Discordo Totalmente (DT), Discordo (D), Concordo (C), Concordo Totalmente (CT) e para os que não responderam acresceu-se a opção Não Respondeu (NR) (tabelas 4.6 e 4.7).

Percepções em relação à Língua Inglesa	DT		D		C		CT		NR	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gosto de Inglês	0	0,0	6	31,6	10	52,6	2	10,5	1	5,3
Gosto apenas de aprender vocabulário	2	10,5	8	42,1	8	42,1	0	0,0	1	5,3
O mais complicado é a gramática	1	5,3	2	10,5	8	42,1	7	36,8	1	5,3
O Inglês permite conseguir um emprego melhor	0	0,0	0	0,0	11	57,9	7	36,8	1	5,3
O Inglês é a língua das TIC	1	5,3	2	10,5	9	47,4	4	21,1	3	15,8
O Inglês não é útil no mercado de trabalho	11	57,9	6	31,6	1	5,3	0	0,0	1	5,3
O Inglês pode ser considerado a língua universal	0	0,0	0	0,0	5	26,3	13	68,4	1	5,3

Tabela 4.6 – Percepções em relação à Língua Inglesa do grupo experimental (n=19)

Ao analisarmos a tabela verificamos que a maioria dos alunos gosta de Inglês, tendo 52,6% assinalado “concordo” e 10,5% “concordo plenamente”. Um número significativo de alunos (31,6%) assinalou não gostar de Inglês.

No que se refere à questão da aprendizagem apenas de vocabulário, as opiniões dividiram-se e o mesmo número de alunos (42,1%) assinalou as opções “discordo” e “concordo” levando-nos a supor que há alunos que se interessam pela aprendizagem do Inglês de uma forma geral e não apenas o vocabulário uma vez que 10,5% dos inquiridos também manifestou a sua opinião de total discordância com a afirmação.

No entanto, os alunos foram unânimes ao afirmarem que o mais complicado no Inglês é a gramática, com 42,1% dos inquiridos a assinalar “concordo” e 36,8% a assinalar “concordo plenamente”.

A afirmação “O Inglês permite conseguir um melhor emprego” obteve uma clara concordância, tendo 57,9% assinalado “concordo” e 36,8% “concordo totalmente”.

Verificámos que no que se refere ao Inglês como língua das TIC, as opiniões mais uma vez parecem concordar, com 47,4% dos inquiridos a manifestar a sua concordância e 21,1% demonstraram total concordância. Apenas 5,3% dos alunos manifestou total discordância.

No que se refere à afirmação “O Inglês não é útil no mercado de trabalho” a maior parte dos alunos (57,9%) manifestou a sua total discordância e 31,6% também não concorda com a afirmação, demonstrando assim que consideram o Inglês uma ferramenta importante no mercado de trabalho.

Constatámos ainda que todos os alunos consideram o Inglês como língua universal, sendo que 26,3% concorda e 68,4% concorda totalmente.

Podemos concluir que os inquiridos do grupo experimental consideram a aprendizagem do Inglês como uma mais-valia para o seu percurso de formação, reconhecendo que o conhecimento e domínio do Inglês lhes permite conseguir um emprego melhor, considerando-o ainda como língua universal.

Percepções em relação à Língua Inglesa	DT		D		C		CT		NR	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gosto de Inglês	0	0,0	1	8,3	9	75,0	2	16,7	0	0,0
Gosto apenas de aprender vocabulário	0	0,0	4	33,3	7	58,3	1	8,3	0	0,0
O mais complicado é a gramática	0	0,0	0	0,0	6	50,0	6	50,0	0	0,0
O Inglês permite conseguir um emprego melhor	0	0,0	0	0,0	5	41,7	7	58,3	0	0,0
O Inglês é a língua das TIC	0	0,0	0	0,0	10	83,3	2	16,7	0	0,0
O Inglês não é útil no mercado de trabalho	10	83,3	2	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
O Inglês pode ser considerado a língua universal	0	0,0	0	0,0	2	16,7	10	83,3	0	0,0

Tabela 4.7 – Percepções em relação à Língua Inglesa do grupo de controlo (n=12)

Da análise da tabela 4.7 podemos constatar que a maioria dos alunos gosta de Inglês, tendo 75,0% assinalado “concordo” e 16,7% “concordo plenamente”. Apenas 8,3% dos inquiridos assinalou não gostar de Inglês.

No que refere à questão da aprendizagem apenas de vocabulário, 58,3% assinalou a opção “concordo” e 33,3% a opção “discordo”. Apenas 8,3% assinalou a opção “concordo totalmente”, levando-nos a concluir que há alunos que se interessam pela aprendizagem do Inglês de uma forma geral e não apenas o vocabulário.

No entanto, os alunos foram unânimes ao afirmarem que o mais complicado no Inglês é a gramática, com 50% dos inquiridos a assinalar “concordo” e 50% a assinalar “concordo plenamente”.

A afirmação “O Inglês permite conseguir um melhor emprego” obteve uma clara concordância, tendo 41,7% assinalado “concordo” e 58,3% “concordo totalmente”.

Verificámos que no que se refere ao Inglês como língua das TIC, as opiniões mais uma vez parecem ser unânimes, com 83,3% dos inquiridos a manifestar a sua concordância e 16,7% demonstraram total concordância.

No que se refere à afirmação “O Inglês não é útil no mercado de trabalho” a maior parte dos alunos (83,3%) manifestou a sua total discordância e 16,7% também não concorda com a afirmação, demonstrando assim que consideram o Inglês uma ferramenta importante no mercado de trabalho.

Constatámos ainda que todos os alunos consideram o Inglês como língua universal, sendo que 16,7% concorda e 83,3% concorda totalmente.

Podemos concluir que os inquiridos do grupo de controlo também reconhecem a importância da aprendizagem do Inglês para a sua formação e posteriormente para ingressar no mercado de trabalho.

Como podemos observar pela análise das duas tabelas, a maioria dos alunos dos dois grupos afirmou gostar de Inglês, admitindo a sua importância no mundo do trabalho, concordando que é um factor importante para conseguir um bom emprego. Os alunos também parecem reconhecer a importância do Inglês no uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, sendo unânimes em considerar que o Inglês pode ser encarado como a língua universal.

4.3.1.2. – TRABALHO NA SALA DE AULA

Uma vez que o trabalho que se pretende desenvolver com a WebQuest é baseado numa metodologia de grupo, questionaram-se os sujeitos quanto à forma de trabalho da sua preferência: em grupo ou individual (tabela 4.8).

Grupo Preferência	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Trabalho em grupo	16	84,2	11	91,7
Trabalho individual	3	15,8	1	8,3

Tabela 4.8 – Trabalho em grupo vs Trabalho individual

Como se pode observar pela tabela 4.8, quando questionados se preferiam trabalhar em grupo ou individualmente, quer os alunos do grupo experimental (84,2%), quer os alunos do grupo de controlo (91,7%), manifestaram uma clara preferência pelo trabalho em grupo.

A escolha dos alunos foi fundamentada através da indicação de três opções das sugestões feitas (tabela 4.9).

Trabalho em grupo porque	Grupo	Grupo experimental (n=16)		Grupo de controlo (n=11)	
		f	%	f	%
Facilita a aprendizagem		12	75,0	4	36,4
O ambiente de grupo é mais descontraído		7	43,8	5	45,5
O sentido crítico de cada elemento reflecte-se na qualidade do trabalho		5	31,3	3	27,3
A distribuição de tarefas facilita o trabalho		10	62,5	8	72,7
Deixo os outros elementos fazer o trabalho todo		0	0,0	0	0,0
Há mais partilha de conhecimentos		10	62,5	8	72,7
O trabalho final resulta do contributo individual de cada um		4	25,0	5	45,5
Outra		0	0,0	0	0,0

Tabela 4.9 – Motivos de preferência pelo trabalho em grupo

Das opções indicadas, o grupo experimental seleccionou como justificações o facto de facilitar a aprendizagem (75%), haver mais partilha de conhecimento (62,5%), de a distribuição de tarefas facilitar o trabalho (62,5%) e ainda o facto de o ambiente de grupo ser mais descontraído (43,8%). O grupo de controlo seleccionou como razões o facto de haver mais partilha de conhecimento (72,7%) e de a distribuição de tarefas facilitar o trabalho (72,7%) seguindo-se o facto de o ambiente de grupo ser mais descontraído (45,5%) e de o trabalho final resultar do contributo individual de cada um (45,5%). Nenhum elemento dos dois grupos assinalou que deixava os outros elementos fazer o trabalho todo, nem tão pouco indicou outra razão para além das sugeridas.

Trabalho individual porque	Grupo	Grupo experimental (n=3)		Grupo de controlo (n=1)	
		f	%	f	%
Em grupo há mais distrações		2	66,7	1	100,0
O grupo não aceita as minhas ideias		0	0,0	0	0,0
Gosto de fazer tudo sozinho(a)		1	33,3	0	0,0
Só um ou dois elementos é que trabalham		2	66,7	1	100,0
É difícil juntar todos os elementos após as aulas		2	66,7	0	0,0
Tenho um ritmo de trabalho diferente dos meus colegas		0	0,0	0	0,0
A nota final nem sempre é justa		2	66,7	0	0,0
Outra		0	0,0	0	0,0

Tabela 4.10 – Motivos de preferência pelo trabalho individual

No que concerne à selecção de três razões que levaram alunos dos dois grupos a preferirem trabalhar individualmente, dois dos inquiridos do grupo experimental consideraram que em grupo há mais distrações, apenas um ou dois elementos é que trabalham, a incompatibilidade de se reunirem após as aulas e o facto de a nota final nem sempre ser justa. Um sujeito referiu que gosta de fazer tudo sozinho. O único aluno do grupo de controlo que prefere trabalhar individualmente seleccionou apenas duas opções para justificar a sua preferência: o facto de haver mais distrações em trabalhos de grupo e ainda o facto de só um ou dois elementos do grupo trabalharem.

4.3.1.3. – USO DO COMPUTADOR

Uma vez que a WebQuest é um recurso disponível online e os alunos podem aceder e explorar a actividade a partir de casa, sendo mesmo aconselhável que o façam para se sentirem mais confortáveis na exploração da sua estrutura, considerou-se importante inquirir os respondentes sobre se dispõem de computador em casa e se têm ligação à Internet, para saber se estariam reunidas as condições necessárias para consultar a WebQuest a partir de casa (tabelas 4.11 e 4.12).

Grupo	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Computador em casa				
Sim	19	100,0	12	100,0
Não	0	0,0	0	0,0

Tabela 4.11 – Existência de computador em casa por grupo

Grupo	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Ligação à Internet				
Sim	17	89,5	11	91,7
Não	2	10,5	1	8,3

Tabela 4.12 – Ligação à Internet

Como se pode verificar pela tabela 4.11 todos os alunos de cada grupo possuem computador em casa. Desses alunos, apenas dois no grupo experimental é que não possuíam ligação à Internet e um no grupo de controlo.

Grupo	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Locais de acesso à Internet				
Escola	14	73,7	11	91,7
Casa	17	89,5	10	83,3
Outra	5	26,3	1	8,3
Não respondeu	1	5,3	0	0,0

Tabela 4.13 – Locais de acesso à Internet

No que se refere à preferência de locais de acesso à Internet (tabela 4.13) a maioria dos alunos do grupo experimental (89,5%) assinalou as suas casas como local preferencial de acesso à Internet. Os inquiridos do grupo de controlo preferem aceder à Internet na escola (91,7%). Os alunos não tinham limite de resposta e na sua maioria assinalaram outras opções. Uma percentagem de alunos do grupo experimental (26,3%) e do grupo de controlo (8,3%) indicou outro local, nomeadamente o café para acesso à Internet. Um sujeito do grupo experimental (5,3%) não respondeu a esta questão.

Grupo Trabalhar no computador	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Não gosto	0	0,0	0	0,0
Gosto pouco	0	0,0	0	0,0
Gosto	10	52,6	4	33,3
Gosto muito	9	47,4	8	66,7

Tabela 4.14 – Trabalhar no computador

Nos dois grupos, os alunos foram unânimes ao referir que gostavam de trabalhar no computador (tabela 4.14). No grupo experimental, 52,6% seleccionou a opção “gosto” e 47,4% a opção “gosto muito”. No grupo de controlo, 33,3% assinalou que gostava e 66,7% referiu que gostava muito de trabalhar no computador. Nenhum elemento dos dois grupos referiu não gostar ou gostar pouco de trabalhar no computador.

Grupo Frequência de utilização do computador	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Nunca	0	0,0	0	0,0
Mais de duas vezes por semana	2	10,5	2	16,7
Diariamente	17	89,5	9	75,0
Não respondeu	0	0,0	1	8,3

Tabela 4.15 – Frequência de utilização do computador

No que se refere à frequência de utilização do computador (tabela 4.15), a grande maioria dos sujeitos nos dois grupos usa-o diariamente (89,5%) no grupo experimental e 75% no grupo de controlo. Dois sujeitos em cada grupo usam o computador mais de duas vezes por semana. No grupo de controlo um sujeito não respondeu à questão.

Na tabela 4.16 podemos verificar a frequência de utilização de alguns programas/software informáticos.

Frequência de utilização dos seguintes programas/software informáticos	Grupo	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
		f	%	f	%
<i>Powerpoint</i>	Não conheço o programa	0	0,0	0	0,0
	Nunca	4	21,1	2	16,7
	2/3 vezes por semana	15	78,9	9	75,0
	4/6 vezes por semana	0	0,0	1	8,3
<i>Word</i>	Não conheço o programa	0	0,0	0	0,0
	Nunca	0	0,0	0	0,0
	2/3 vezes por semana	18	94,7	5	41,7
	4/6 vezes por semana	1	5,3	7	58,3
<i>Excel</i>	Não conheço o programa	0	0,0	0	0,0
	Nunca	9	47,4	5	41,7
	2/3 vezes por semana	9	47,4	7	58,3
	4/6 vezes por semana	1	5,3	0	0,0
<i>Paint</i>	Não conheço o programa	0	0,0	0	0,0
	Nunca	12	63,2	3	25,0
	2/3 vezes por semana	7	36,8	8	66,7
	4/6 vezes por semana	0	0,0	1	8,3
<i>Publisher</i>	Não conheço o programa	2	10,5	5	41,7
	Nunca	15	78,9	6	50,0
	2/3 vezes por semana	2	10,5	1	8,3
	4/6 vezes por semana	0	0,0	0	0,0
<i>Audacity</i>	Não conheço o programa	3	15,8	7	58,3
	Nunca	15	78,9	4	33,3
	2/3 vezes por semana	1	5,3	1	8,3
	4/6 vezes por semana	0	0,0	0	0,0
<i>Movie Maker</i>	Não conheço o programa	2	10,5	4	33,3
	Nunca	12	63,2	5	41,7
	2/3 vezes por semana	5	26,3	2	16,7
	4/6 vezes por semana	0	0,0	1	8,3
<i>Photoshop</i>	Não conheço o programa	0	0,0	0	0,0
	Nunca	0	0,0	9	75,0
	2/3 vezes por semana	8	42,1	2	16,7
	4/6 vezes por semana	11	57,9	1	8,3
Outra (<i>Freehand</i>)	Não conheço o programa	0	0,0	0	0,0
	Nunca	0	0,0	0	0,0
	2/3 vezes por semana	2	10,5	0	0,0
	4/6 vezes por semana	6	31,6	0	0,0

Tabela 4.16 – Frequência de utilização de programas/software informáticos

Nos dois grupos o *Powerpoint* é usado por mais de 78,9% dos sujeitos, o *Word* é usado por todos e o *Excel* é usado por 50% dos sujeitos. O *Paint* é usado por 75% dos sujeitos do grupo de controlo e por 36,8% do grupo experimental. A percentagem de utilização baixa muito no *Publisher*, com 10,5% no grupo experimental e 8,3% no grupo de controlo. O *Audacity* com percentagem inferior a 10% nos dois grupos e o *Movie Maker* é ligeiramente mais usado mas sem exceder os 26,3%. O *Photoshop* é usado por todos os sujeitos do grupo experimental, por ser uma turma de Publicidade, e por 25% dos sujeitos do grupo de controlo. A opção Outra foi usada por 42,1% dos sujeitos do grupo

experimental para indicar o software *Freehand*, usado nas disciplinas da componente técnica do curso que frequentam.

Regularidade de utilização do computador para a realização das seguintes actividades	Grupo	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
		f	%	f	%
Consultar/Enviar um mail	Desconheço	0	0,0	0	0,0
	Nunca	1	5,3	0	0,0
	2/3 vezes por semana	11	57,9	6	50,0
	Todos os dias	7	36,8	6	50,0
Conversar no Messenger ou salas de Chat	Desconheço	0	0,0	0	0,0
	Nunca	2	10,5	0	0,0
	2/3 vezes por semana	7	36,8	3	25,0
	Todos os dias	10	52,6	9	75,0
Visitar o Hi5 ou Orkut	Desconheço	0	0,0	0	0,0
	Nunca	2	10,5	1	8,3
	2/3 vezes por semana	8	42,1	2	16,7
	Todos os dias	9	47,4	8	66,7
Transferir ficheiros de áudio e vídeo (downloads e/ou uploads)	Desconheço	0	0,0	0	0,0
	Nunca	2	10,5	2	16,7
	2/3 vezes por semana	10	52,6	7	58,3
	Todos os dias	7	36,8	3	25,0
Pesquisar na Web assuntos de interesse pessoal	Desconheço	0	0,0	0	0,0
	Nunca	0	0,0	0	0,0
	2/3 vezes por semana	15	78,9	8	66,7
	Todos os dias	4	21,1	4	33,3
Pesquisar na Web para trabalhos escolares	Desconheço	0	0,0	1	8,3
	Nunca	0	0,0	0	0,0
	2/3 vezes por semana	19	100,0	9	75,0
	Todos os dias	0	0,0	2	16,7
Elaborar apresentações para a escola	Desconheço	0	0,0	1	8,3
	Nunca	3	15,8	0	0,0
	2/3 vezes por semana	16	84,2	9	75,0
	Todos os dias	0	0,0	2	16,7
Realizar trabalhos em Microsoft Word	Desconheço	0	0,0	0	0,0
	Nunca	0	0,0	0	0,0
	2/3 vezes por semana	17	89,5	9	75,0
	Todos os dias	2	10,5	3	25,0
Editar ou tratar imagens	Desconheço	0	0,0	0	0,0
	Nunca	2	10,5	1	8,3
	2/3 vezes por semana	13	68,4	9	75,0
	Todos os dias	4	21,1	2	16,7
Jogar	Desconheço	0	0,0	0	0,0
	Nunca	2	10,5	0	0,0
	2/3 vezes por semana	10	52,6	7	58,3
	Todos os dias	7	36,8	5	41,7
Outro	Desconheço	0	0,0	0	0,0
	Nunca	0	0,0	0	0,0
	2/3 vezes por semana	0	0,0	0	0,0
	Todos os dias	1	5,3	0	0,0

Tabela 4.17 – Frequência de utilização do computador nas actividades indicadas

Na tabela 4.17, constata-se que todos os alunos ou a grande maioria consulta/envia emails e conversa no Messenger, visita o Hi5 ou *Orkut*. A transferência de ficheiros áudio e vídeo, é efectuada por 89,4% dos sujeitos do grupo experimental e por 83,3% pelos sujeitos do grupo de controlo. A totalidade dos alunos de ambos os grupos admite pesquisar na Web assuntos de interesse pessoal. A pesquisa na Web para trabalhos escolares e a elaboração de apresentações para a escola é efectuada pela totalidade dos sujeitos do grupo de controlo. Neste grupo um aluno respondeu que desconhecia a pesquisa na Web para trabalhos escolares bem como a elaboração de apresentações escolares. Esta resposta está directamente relacionada com o facto de este ser um aluno com um aproveitamento escolar muito reduzido. No que se refere ao grupo experimental, a totalidade dos alunos faz pesquisa na Web no entanto apenas 84,2% elabora apresentações para a escola. Três alunos responderam que nunca utilizavam o computador para elaborar apresentações para a escola. Esta posição é contrariada na opção seguinte pois a totalidade dos sujeitos de ambos os grupos refere que utiliza o computador para realizar trabalhos em *Word*.

De salientar ainda que 5,3% dos inquiridos do grupo experimental acrescentou que usa o computador diariamente para ouvir música.

Da análise da tabela podemos concluir que os alunos conhecem e utilizam as ferramentas informáticas de que dispõem no computador, recorrendo à Internet para comunicar com outros e com frequência realizam pesquisas na Internet para recolher informação de interesse pessoal e escolar.

4.3.1.4. – ACTIVIDADES ONLINE E DE PESQUISA PARA A DISCIPLINA DE INGLÊS

Nesta secção do questionário, pretendia-se estabelecer uma relação entre a utilização da Web e a aprendizagem do Inglês, começando por questionar a importância do recurso à Web na aprendizagem do Inglês (tabela 4.18).

Grupo	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Uso do computador para trabalhos de pesquisa para a disciplina de Inglês				
Nunca	3	15,8	0	0,0
Ocasionalmente	16	84,2	10	83,3
Diariamente	0	0,0	2	16,7

Tabela 4.18 – Uso do computador para trabalhos de pesquisa para a disciplina de Inglês

Pela análise da tabela 4.18 podemos concluir que a grande maioria dos alunos utiliza o computador para fazer trabalhos de pesquisa para a disciplina de inglês (84,2% no grupo experimental e 83,3% no grupo de controlo). No entanto, é de salientar uma diferença entre os dois grupos que nos parece relevante: 15,8% dos inquiridos do grupo experimental admite que nunca usa o computador

para pesquisa para a disciplina de Inglês, verificando-se o oposto no grupo de controlo, em que 16,7% refere que o faz diariamente.

O recurso à Web na aprendizagem do Inglês é	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Essencial	3	15,8	1	8,3
Importante	13	68,4	9	75,0
Não é relevante	3	15,8	2	16,7
Não se aplica	0	0,0	0	0,0

Tabela 4.19 – Importância do recurso à Web na aprendizagem do Inglês

Quer os alunos do grupo experimental (68,4%), quer do grupo de controlo (75%), consideram ser importante recorrer à Web para a aprendizagem do Inglês (tabela 4.19). Dos sujeitos inquiridos do grupo experimental 15,8% consideram mesmo que é essencial recorrer à Web para aprender Inglês e no grupo de controlo esta percentagem é de 8,3%. A mesma percentagem dos alunos do grupo experimental (15,8%) considera, no entanto, que esta não é uma questão relevante o mesmo também é considerado por 16,7% dos sujeitos do grupo de controlo.

Dificuldades sentidas na pesquisa na Web para a disciplina de Inglês	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Falta de conhecimentos para utilizar a Web	0	0,0	0	0,0
Dificuldades em encontrar informação sobre o tema em estudo	6	31,6	11	91,7
Vasta quantidade de sites, que leva à distração	9	47,4	6	50,0
Falta de qualidade dos sites encontrados	5	26,3	6	50,0
Dificuldade em compreender a informação recolhida	12	63,2	4	33,3
Dificuldade em seleccionar a informação recolhida	15	78,9	7	58,3
Outra	0	0,0	0	0,0

Tabela 4.20 – Dificuldades sentidas na pesquisa na Web para a disciplina de Inglês

Relativamente ao tipo de dificuldades que os alunos encontraram quando fazem pesquisa na Web para a disciplina de Inglês, estes podiam seleccionar até três opções das sugestões apresentadas. Pela análise da tabela 4.20 verificámos que nenhum aluno assinalou a falta de conhecimentos informáticos como um obstáculo a actividades de pesquisa baseadas na Web. As dificuldades que afectam o maior número de alunos do grupo experimental são: dificuldade em seleccionar a informação recolhida (78,9%); dificuldade em compreender a informação recolhida (57,9%); vasta quantidade de sites, que leva à sua distração (47,4%); dificuldades em encontrar informação sobre o tema em estudo (31,6%) e falta de qualidade dos sites encontrados (26,3%). No grupo de controlo, as dificuldades seleccionadas são: dificuldades em encontrar informação sobre o tema em estudo (91,7%); dificuldade em seleccionar a informação recolhida (58,3%); vasta quantidade de sites, que leva à sua distração e falta de qualidade dos sites encontrados (50%) e dificuldade em compreender a informação recolhida (33,3%)

De seguida, os alunos podiam seleccionar até três opções de uma lista de possibilidades para facilitar e incentivar à aprendizagem do Inglês (tabela 4.21).

Ajuda da Web para a aprendizagem do Inglês		Grupo experimental		Grupo de controlo	
		(n=19)		(n=12)	
		f	%	f	%
Acesso a mais informação sobre os temas em estudo	Pouco relevante	0	0,0	0	0,0
	Relevante	14	73,7	5	41,7
	Muito relevante	0	0,0	3	25,0
Exercícios interactivos online	Pouco relevante	1	5,3	0	0,0
	Relevante	7	36,8	3	25,0
	Muito relevante	7	36,8	6	50,0
Correcção imediata dos exercícios	Pouco relevante	0	0,0	0	0,0
	Relevante	7	36,8	2	16,7
	Muito relevante	4	21,1	2	16,7
Possibilita um papel activo na aquisição do conhecimento	Pouco relevante	1	5,3	0	0,0
	Relevante	8	42,1	4	33,3
	Muito relevante	2	10,5	2	16,7
Participar em fóruns de discussão sobre um tema	Pouco relevante	0	0,0	1	8,3
	Relevante	5	26,3	2	16,7
	Muito relevante	0	0,0	3	25,0
Outra	Pouco relevante	0	0,0	0	0,0
	Relevante	0	0,0	0	0,0
	Muito relevante	0	0,0	0	0,0

Tabela 4.21 – Possibilidades para facilitar e incentivar à aprendizagem do Inglês

A maioria dos sujeitos nos dois grupos considera como relevante para a aprendizagem do Inglês o acesso a mais informação sobre os temas em estudo e a realização de exercícios interactivos online. 57,9% dos sujeitos do grupo experimental e 33,4% do grupo de controlo considera importante a correcção imediata dos exercícios. No grupo experimental 52,6% e 50% no grupo de controlo consideram que a ajuda na Web para a aprendizagem do Inglês possibilita um papel activo na aquisição do conhecimento. Por fim, verifica-se que 41,7% dos alunos do grupo de controlo e 26,3% dos alunos do grupo experimental consideram relevante ou mesmo muito relevante para a aprendizagem do Inglês a participação em fóruns de discussão sobre um tema.

A última pergunta do questionário solicitava uma resposta de tipo aberta, em que foi pedido aos alunos uma sugestão de actividade que, em contexto sala de aula e com o recurso à Web, pudesse facilitar a aprendizagem do Inglês (tabelas 4.22).

Sugestões	Grupo	Grupo experimental (n=19)	
		f	%
Exercícios online		3	15,8
WebQuest		1	5,3
Interacção entre grupos		1	5,3
Tradutor		1	5,3
Jogos		1	5,3
Uso permanente da Web em sala de aula		1	5,3
Não responderam		11	57,9
Sugestões	Grupo	Grupo de controlo (n=12)	
		f	%
Tradutor/professor online		3	25,0
Actividades online		1	8,3
Participação em debates/fóruns com outras escolas/turmas		2	16,7
Criação de um site/base de dados de vocabulário		2	16,7
Não responderam		4	33,3

Tabela 4.22 – Sugestões dos grupos para utilizar a Web na aula de Inglês

Pela análise da tabela podemos verificar que mais de metade dos alunos do grupo experimental (57,9%) dos inquiridos não respondeu a esta questão. Este facto pode ficar a dever-se a dois factores: ou os alunos não quiseram estar a pensar e a escrever uma resposta ou então desconhecem que tipo de actividades podem desenvolver online para os ajudar na sua aprendizagem, talvez por não estarem habituados a recorrer ao computador e à pesquisa na Web para aprender Inglês. Três sujeitos indicam exercícios online e as restantes sugestões dizem respeito a um sujeito e concernem a: WebQuest, interacção entre grupos, tradutor, jogos e uso permanente d Web em sal de aula.

No grupo de controlo, 33,3% dos inquiridos também não respondeu à questão. No entanto, 25% respondeu que o uso do tradutor ou de um professor online seria de grande ajuda. A participação em debates/fóruns com outras escolas/turmas também mereceu a preferência dos inquiridos (16,7%), assim como a criação de um site/base de dados de vocabulário. Um sujeito indicou actividades online.

4.4. – COMPARAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DAS DUAS TURMAS

Apresentam-se de seguida os resultados relativos ao pré-teste. Este teste foi realizado antes de os alunos resolverem a WebQuest.

	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Grupo Experimental	19	8,58	2,795	4	12
Grupo de Controlo	12	8,57	2,348	5	12

Tabela 4.23 – Média do pré-teste nos dois grupos

Como se pode verificar pela análise da tabela 4.23, a média de ambos os grupos é muito próxima. O grupo experimental é mais heterogéneo, na medida em que o desvio padrão é superior. A nota mínima é ligeiramente mais baixa no grupo experimental e as notas máximas são equivalentes.

Compararam-se os resultados dos dois grupos, através do teste não para métrico Mann-Whitney U.

	Grupo Experimental	Grupo de Controlo	Z corrigido	Significância estatística
	Posição média	Posição média		
Teste	16,05	15,92	-0,042	p= 0,966 N.S.

Tabela 4.24 - Resultados estatísticos do pré-teste (Teste Mann-Whitney U)

Da análise da tabela 4.24, verifica-se que os resultados não são estatisticamente significativos (p=0,966), o que significa que os grupos são equivalentes à partida em termos de conhecimentos.

4.5 - TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS UTILIZADOS NO ESTUDO

Este estudo envolveu as seguintes técnicas de recolha de dados:

- Inquérito por questionário a todos os participantes, no início do estudo, para caracterização no local de estudo, para obter a opinião dos sujeitos sobre a utilização da WebQuest;
- observação dos alunos na resolução da WebQuest, durante as sessões presenciais, com recurso a um diário de aula;
- inquérito por questionário aos sujeitos do grupo de controlo para comparação das WebQuests;
- análise documental dos produtos criados pelos alunos com a WebQuest.

4.6. – DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Ao longo desta secção iremos descrever os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo, começando pelo questionário de opinião. Relativamente à sua construção, os instrumentos de recolha de dados foram concebidos pela investigadora mas baseados em trabalhos de investigação desenvolvidos por questionários e grelhas de observação similares usados por Costa (2008), Cruz (2006) e Guimarães (2006).

Os questionários aplicados (A e B) são constituídos por questões de resposta fechada e aberta. Nas questões de resposta aberta pretendeu-se que os formandos fossem capazes de expressar as suas opiniões acerca de algum aspecto particular ou justificar uma resposta dada anteriormente.

4.6.1. – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O questionário de caracterização dos participantes (Anexo A) pretende caracterizar a percepção dos alunos perante a disciplina de Inglês e a exploração das potencialidades das TIC para esta disciplina. Tendo em consideração a faixa etária dos alunos, a formulação das perguntas é simples e directa e o questionário é de resposta rápida para não desmotivar os participantes no seu preenchimento.

O questionário é preenchido antes da aplicação da WebQuest e tem como objectivo caracterizar os sujeitos em relação a quatro dimensões, para além da idade e do sexo:

1. Percepções em relação ao Inglês;
2. Trabalhar na sala de aula;
3. Uso do computador;
4. Actividades online e de pesquisa para a disciplina de Inglês.

Na breve apresentação que é feita do questionário, incentiva-se o aluno à reflexão e também se apela à sua sinceridade, quando se informa que não há respostas certas ou erradas (Moreira, 2004). A identificação dos respondentes torna-se necessária uma vez que o questionário será aplicado a duas turmas diferentes, com o propósito de comparar os resultados obtidos.

Quanto ao tipo de questões, optou-se maioritariamente por questões de resposta fechada, uma vez que se adequam melhor ao estudo. No entanto, para que o respondente não se sentisse limitado às opções propostas, foi incluída em algumas questões a opção “*outros*”, onde o aluno pode assinalar outros aspectos importantes não considerados na questão. Destaca-se a última pergunta do questionário pois trata-se de uma questão de resposta aberta em que se pretende auscultar as sugestões dos alunos relativamente ao uso das TIC como recurso de actividades facilitadoras da aprendizagem.

Percepções em relação ao Inglês (ponto 1)

Pretende-se caracterizar os alunos quanto à sua opinião relativamente à disciplina de Inglês. São feitas sete afirmações referentes à disciplina de Inglês enquanto disciplina curricular dos seus planos de formação, que implicam uma resposta numa escala de tipo Likert de quatro níveis, que varia desde o Discordo Totalmente ao Concordo Totalmente. O nível intermédio foi excluído para obrigar os alunos a uma resposta clara e objectiva. Como defendem Hill & Hill (2002: 127) “a ausência de uma questão neutra pode encorajar os respondentes a pensar que uma resposta positiva ou negativa é normal e socialmente aceitável”.

Trabalhar na sala de aula (ponto 2)

Uma vez que o trabalho que se pretende desenvolver com a WebQuest é baseado numa metodologia de grupo, questionou-se o aluno quanto à forma de trabalho da sua preferência: em grupo ou individual. Após a escolha inicial, os alunos podem fundamentar a sua preferência, assinalando até três opções que justifiquem a sua escolha.

Uso do computador (ponto 3)

Uma vez que a WebQuest é um recurso disponível online, os alunos poderão aceder e explorar a actividade a partir de casa, sendo mesmo aconselhável que o façam para se sentirem mais confortáveis na exploração da sua estrutura. Assim, considerou-se importante inquirir os respondentes sobre o facto de estes disporem de um computador em casa e se teriam ligação à Internet, para saber se estariam reunidas as condições necessárias para consultar a WebQuest a partir de casa (itens 3.1 e 3.2). Também se considerou importante questionar os alunos sobre os locais em que normalmente acedem à Internet. Os alunos foram ainda questionados se gostam de trabalhar no computador e com que frequência o utilizam, podendo os alunos escolher apenas uma das opções dadas (itens 3.3 e 3.4).

Inquiriu-se sobre a frequência de utilização de determinados programas/software informáticos, apresentando-se uma lista de programas/software informáticos da qual constam alguns que os alunos têm que utilizar na resolução de actividades pedidas na WebQuest (item 3.5). As opções de resposta são as seguintes: Desconheço / Nunca / Algumas vezes / Frequentemente.

No item 3.6, os alunos indicam se conhecem e a frequência com que utilizam determinadas ferramentas computacionais. Da lista de dez actividades apresentadas, umas são para o uso da Internet e outras não. A última opção permite ao aluno acrescentar uma outra actividade que não tenha sido mencionada de entre as indicadas.

Actividades online e de pesquisa para a disciplina de Inglês (ponto 4)

Pretende-se estabelecer uma relação entre a utilização da Web e a aprendizagem do Inglês. Solicitou-se uma resposta directa dos alunos à questão sobre a importância do recurso à Web na aprendizagem do Inglês, impondo apenas a possibilidade de uma resposta (item 4.2).

Os alunos também devem identificar as dificuldades que sentem quando pesquisam na Web. A última opção permite ao aluno acrescentar uma dificuldade que não tenha sido mencionada de entre

as indicadas. Não foi imposto limite de resposta a esta questão (item 4.3). As opções de resposta são: Nunca, Raramente, Sempre ou Quase sempre.

De seguida, os alunos devem seleccionar até três opções de uma lista de possibilidades para facilitar e incentivar à aprendizagem do Inglês (item 4.4). Para tal, os alunos devem seleccionar de entre os níveis: Pouco relevante, Relevante e Muito relevante. A última opção permite ao aluno acrescentar uma possibilidade que não tenha sido mencionada na lista.

A última pergunta do questionário é uma questão de resposta aberta, em que é solicitada aos alunos a sugestão de uma actividade que, com o recurso à Web, pudesse facilitar a aprendizagem do Inglês.

Depois de elaborado, o questionário foi enviado por e-mail a peritos da área da Investigação para ser avaliado. De acordo com as suas sugestões, foram feitas as necessárias alterações, nomeadamente na reformulação das questões e na estrutura das questões.

4.6.2. – QUESTIONÁRIOS DE OPINIÃO

Nesta fase dá-se conta de três inquéritos de opinião que foram aplicados aos sujeitos do estudo após a realização das WebQuests por parte de cada grupo: o questionário de opinião do grupo experimental, o questionário de opinião do grupo de controlo e o questionário de comparação das duas WebQuests aplicado aos sujeitos do grupo de controlo.

A tabela comparativa que a seguir se apresenta pretende ilustrar as diferenças entre os questionários de opinião B e C. Denominou-se questionário de opinião B aquele a que responderam os alunos da turma cuja WebQuest apresentava um processo orientado. O questionário de opinião C foi respondido pelos alunos que realizaram a WebQuest cujo processo não apresentava qualquer tipo de orientação.

Uma vez que o foco de análise deste estudo se prende com a importância do Processo na realização da WebQuest, sendo o componente Processo a única diferença entre as duas WebQuest elaboradas, também nos questionários elaborados as diferenças entre as questões colocadas residem neste componente da WebQuest (ponto 3).

Questionário B	Questionário C
1. Organização do Processo	1. Organização do Processo
2. Utilidade dos passos do Processo	2. Realização das actividades em tempo útil
3.1. Atribuição dos papéis no grupo	3. Participação dos elementos do grupo na realização da Tarefa proposta
3.2. Desempenho individual em cada sessão	
4. Liderança do grupo	4. Liderança do grupo
5. Participação individual na 4ª sessão do Processo	5. Atribuição de tarefas
6. Quantidade de Recursos apresentados	6. Quantidade de Recursos apresentados
7. Qualidade dos Recursos apresentados	7. Qualidade dos Recursos apresentados
8. Autonomia dos alunos na procura de novos Recursos	8. Autonomia dos alunos na procura de novos Recursos

Tabela 4.25 – Tabela comparativa dos questionários de opinião

Realizou-se ainda o questionário D, que será realizado pelos alunos da turma cuja WebQuest não apresenta o componente Processo completo, após estes terem visualizado a WebQuest com todas as orientações constantes no Processo. Pretende-se aferir a opinião dos alunos no que concerne à contribuição que as orientações constantes no Processo podem ter na concretização da Tarefa final proposta na WebQuest.

4.6.2.1. – QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO DO GRUPO EXPERIMENTAL

O questionário final aplicado ao grupo experimental (Anexo B) teve como objectivo conhecer a opinião dos alunos acerca de aspectos relacionados com a resolução da WebQuest. Apelou-se à sinceridade dos respondentes para que os resultados obtidos sejam os mais fidedignos possíveis.

Este instrumento integra as seguintes dimensões:

- a) Reacções à WebQuest em geral e em particular à Tarefa, Processo e Avaliação;
- b) O trabalho de grupo;
- c) Opinião dos alunos sobre a WebQuest.

O questionário é composto por vinte questões de resposta fechada e três questões de resposta aberta, uma vez que não seria possível prever toda a variedade de respostas que os respondentes poderiam oferecer.

a) Reacções à WebQuest em geral

Pretendeu-se obter informação sobre a reacção dos alunos à WebQuest, inquirindo-os sobre a sua satisfação perante a resolução da mesma (item 1).

Os respondentes manifestaram ainda a sua opinião no que se refere à estrutura da WebQuest e ao seu conteúdo (item 2). Utilizou-se uma escala de diferencial semântico, com sete pontos.

De modo a perceber se os alunos se tinham sentido motivados para a aprendizagem através da WebQuest, questionaram-se os mesmos sobre como qualificariam essa aprendizagem, utilizando uma escala que variava de “Muito interessante” ao “Muito aborrecida”. (item 3).

A Tarefa

Para compreender se a Tarefa proposta na WebQuest tinha sido do agrado dos alunos, questionou-se a sua percepção relativamente ao desafio proposto (item 1), bem como à duração estabelecida para a concretização da mesma (item 2).

O Processo

Uma vez que consideramos que o componente Processo é o mais importante na resolução de uma WebQuest e o foco de estudo desta investigação, deu-se maior relevância às questões sobre este componente. Pretendeu-se saber a opinião dos alunos sobre a organização desta parte da WebQuest (item 1). Para isso, foi utilizada uma escala de diferencial semântico, com sete pontos.

Já que na componente Processo os alunos encontravam orientações para cumprir a Tarefa, questionou-se sobre a utilidade dessas indicações para atingir o objectivo final (item 2).

Pretendeu-se também obter informação sobre os papéis desempenhados pelos alunos nas primeiras três sessões do estudo, listando as várias situações possíveis para cada uma das fases (item 3). Este item foi estruturado em três partes. Na primeira parte foram identificadas quatro situações para conhecermos o modo como os alunos procederam à atribuição de papéis (item 3.1). A segunda e terceira parte implicam respostas que são mutuamente exclusivas (itens 3.2 e 3.3). Isto é, para cada uma das fases o aluno deverá assinalar se desempenhou o seu papel com ou sem a ajuda dos colegas ou, em alternativa, se não desempenhou o seu papel, indicando se foi porque tentou mas não conseguiu, se foi porque um colega se antecipou ou se foi por outra razão que deverá relatar.

Uma vez que se pretendia que este trabalho fosse elaborado em grupo, colaborativamente, questionou-se os alunos sobre se teria havido um líder no grupo (item 4).

Relativamente à parte do processo que não estabelece a divisão das tarefas, pretendeu-se conhecer o grau de participação na tomada de decisões e na execução, respeitantes à 4ª sessão do

estudo (item 5). Usamos uma escala de tipo Likert com quatro níveis, com os descritores: Não participei / Participei pouco / Participei moderadamente / Participei bastante, de modo a fornecer um quadro de referência mais concreto.

Questionou-se também se a quantidade dos Recursos apresentados foi suficiente para o cumprimento da Tarefa (item 6). A opinião dos alunos é aferida através de uma escala com três opções: Excessivos, Suficientes e Insuficientes.

Pretendeu-se ainda saber se a qualidade da informação disponibilizada nas páginas Web tinha sido útil e ainda se os respondentes tinham consultado outras páginas Web que não tivessem sido seleccionadas pela professora (itens 7 e 8).

A Avaliação

Recorrendo a uma resposta mutuamente exclusiva, solicitou-se aos alunos a sua opinião sobre a estruturação da Avaliação, no sentido de aferir se estes a consideraram clara ou confusa.

O trabalho de grupo

Utilizando uma escala de diferencial semântico com sete pontos, pretendeu-se aferir a opinião dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido em grupo (item 1).

Solicitou-se ainda que manifestassem a sua opinião sobre se consideravam vantajoso a resolução da WebQuest em grupos de trabalho, solicitando-se uma resposta mutuamente exclusiva, pedindo-se em seguida que justificassem a sua opção (item 2).

Uma vez que se pretendia avaliar o trabalho colaborativo, particularmente o grau de colaboração e ajuda entre os elementos do grupo durante a realização da WebQuest, pretendeu-se analisar se houve trabalho de partilha, de cooperação e de entreajuda, se houve aumento das interacções sociais e da promoção da aprendizagem (itens 3 e 4).

Opinião dos alunos sobre o modelo WebQuest

Nesta última parte do questionário, pretendeu-se saber a percepção dos alunos sobre o funcionamento da WebQuest, nos seguintes parâmetros:

- i) Dificuldades na resolução da WebQuest;
- ii) Problemas detectados durante a sua realização;
- iii) Navegação no site;
- iv) Preferências de aprendizagem;

- v) Vantagens e desvantagens em resolver a WebQuest por comparação com as aulas tradicionais;
- vi) Aprendizagem de conteúdos e gosto pelo Inglês;
- ij) *Dificuldades na resolução da WebQuest*

De modo a perceber que parte ou partes da WebQuest causaram maior dificuldade de resolução, apresentamos uma lista com todas as partes em que o componente Processo da WebQuest se encontrava dividido, das quais os alunos devem seleccionar até 3 opções (item 1). A última opção admite a possibilidade do aluno não considerar complicada nenhuma das partes. Dado o objectivo da questão, não foi imposto um limite de respostas.

- ii) *Problemas detectados durante a realização da WebQuest*

Foi ainda concebida uma lista de situações que poderiam ser consideradas problemáticas na resolução da WebQuest (item 2). Com um limite de até 3 respostas, os alunos podem assinalar problemas relacionados com a ligação à Internet, com a estrutura de navegação da WebQuest, com a falta de apoio da formadora, com a composição do grupo de trabalho, com o tipo de resolução da WebQuest ou considerar que nenhuma situação constituiu um problema.

- iii) *Navegação no site*

Recorrendo a uma resposta mutuamente exclusiva, foi também solicitado aos alunos que classificassem a navegação no site como sendo fácil ou difícil (item 3).

- iv) *Preferências de aprendizagem*

Questionou-se os alunos sobre a sua preferência entre a realização de uma WebQuest ou as aulas dadas pelo professor (item 4) e se gostariam que mais professores utilizassem a WebQuest nas suas aulas (item 5).

- v) *Vantagens e desvantagens em resolver a WebQuest por comparação com as aulas tradicionais*

Os alunos foram também questionados acerca da existência de vantagens e/ou desvantagens em resolver uma WebQuest em alternativa às aulas tradicionais e solicitados a apresentarem as suas razões (item 6).

vi) Aprendizagem de conteúdos e gosto pelo Inglês

Pretendeu-se ainda avaliar a impressão que os alunos têm sobre a aprendizagem dos conteúdos abordados no estudo e o desenvolvimento do gosto pelo Inglês, proporcionados pela WebQuest (item 7). A opinião dos alunos é aferida através de três opções: Quase nada, Razoavelmente e Muito.

4.6.2.2. – QUESTIONÁRIOS DE OPINIÃO DO GRUPO DE CONTROLO

O questionário final aplicado ao grupo de controlo (Anexo C), também teve como objectivos conhecer a opinião dos alunos acerca da resolução da WebQuest.

Este questionário era semelhante ao aplicado ao grupo experimental variando apenas no que se referia à componente Processo, uma vez que as WebQuests realizadas pelos dois grupos também diferiam apenas nesta fase. Assim, nesta secção passaremos a descrever apenas as dimensões que distinguem os dois questionários.

Numa primeira fase, também se pretendeu saber a opinião dos alunos sobre a organização da componente Processo, utilizando-se uma escala de diferencial semântico, com sete pontos (item 1).

De seguida, questionaram-se os alunos sobre a realização atempada das actividades propostas em que estes deveriam responder sim ou não (item 2).

Uma vez que se pretendia que este trabalho fosse elaborado em grupo, colaborativamente, questionaram-se os alunos sobre se todos os elementos do grupo trabalharam (item 3) ou se houve algum elemento que se tivesse manifestado como líder (item 4). Pretendeu-se também saber se o grupo distribuiu as actividades pelos vários elementos ou não (item 5).

Questionou-se também se a quantidade dos Recursos apresentados foi suficiente para o cumprimento da Tarefa (item 6). A opinião dos alunos é aferida através de uma escala com três opções: Excessivos, Suficientes e Insuficientes. Quisemos saber ainda se as páginas Web consultadas tinham informação útil tendo os alunos que seleccionar uma das três opções fornecidas: Sempre, Nem Sempre, Nunca (item 7) e ainda se os respondentes tinham consultado outras páginas Web que não tivessem sido seleccionadas pela professora (item 8).

Como já referimos, todas as outras dimensões do questionário eram comuns ao questionário fornecido ao grupo experimental pelo que não iremos analisá-las novamente.

4.6.2.3. – QUESTIONÁRIO DE COMPARAÇÃO DAS WEBQUESTS

Depois de o grupo de controlo ter realizado a WebQuest concebida pela investigadora, foi-lhes dado a conhecer a WebQuest realizada pelo grupo experimental com o objectivo de tentar perceber qual a preferência dos alunos em termos de trabalho e se a estrutura da WebQuest agora apresentada teria implicações nos resultados dos seus trabalhos finais.

Para isso, utilizou-se um questionário (Anexo D) composto por seis questões que implicavam uma resposta de tipo sim ou não, pedindo-se sempre aos alunos que justificassem a sua opção.

4.6.3. – DIÁRIO DE BORDO

O diário de bordo é construído através das observações da investigadora ao longo da realização das WebQuests. A observação é uma excelente técnica de recolha de dados que proporciona grandes oportunidades (Yin, 1994; Merriam, 1998). Os períodos de observação permitem elaborar um conjunto de notas, nas quais se pode registar observações factuais, dúvidas, ideias e impressões diversas. Estas notas revelam-se de grande utilidade, quer para a descrição do estudo, quer em fases posteriores de recolha e análise dos dados.

Estas notas recolhidas por meio da observação devem ter, segundo Bogdan & Biklen (1994), uma parte descritiva e outra reflexiva. A parte descritiva inclui o registo detalhado de tudo o que ocorre no campo da investigação: descrição física e aspectos que realçam dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrição dos locais, dos eventos, das actividades tendo em consideração o próprio carácter temporal e o comportamento do investigador, nomeadamente atitudes, acções e conversas com os participantes. A parte reflexiva permite ao investigador registar o seu ponto de vista, as suas ideias e as suas preocupações no momento, as suas especulações, sentimentos, problemas, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. Desta observação, resultou a organização de apontamentos sobre o que a investigadora viu, ouviu, experienciou e reflectiu no final das sessões.

4.7. – TRATAMENTO DE DADOS

Os resultados dos trabalhos efectuados na WebQuest são apresentados através de estatística descritiva. Para verificação da significância estatística dos resultados obtidos, utilizou-se o teste não paramétrico Mann-Whitney-U que serve para analisar se duas amostras independentes foram extraídas

de uma mesma população (Stevenson, 1981; Bisquerra, 2004; Bruni, 2009; Siegel & Castellan, 2006).

Sobre este teste, Bruni (2009) afirma que consiste numa importante alternativa ao teste paramétrico de comparação de médias. Corroborando com este posicionamento, mas de forma mais incisiva, Siegel & Castellan (2006, p. 153) comentam que “este é um dos testes não-paramétricos mais poderosos, sendo uma alternativa muito útil para o teste paramétrico t quando o pesquisador deseja evitar as suposições do teste t [...]”.

O nível de significância adoptado é de $\alpha = 0,05$ (dá-nos um grau de confiança de 95%, ou seja, o investigador admite que apenas 5% dos valores que dispõe são frutos do acaso e não da influência da variável experimental).

Nos questionários aplicados no início e final do estudo, procedeu-se a uma análise das frequências de cada uma das questões respondidas pelos alunos, considerando a frequência absoluta e relativa em termos de percentagem. Nas questões de resposta aberta, foram categorizadas as respostas, de forma a proceder a uma análise de frequência e percentagens.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentamos e analisamos os dados recolhidos nas diferentes fases do estudo. Descrevem-se sucintamente as sessões de trabalho com a WebQuest, indicando as reacções dos alunos e as dificuldades encontradas (5.1). Avalia-se o impacte do Processo na resolução da WebQuest (5.2). De seguida, é apresentada a opinião dos alunos acerca da WebQuest tendo em conta as suas reacções à mesma e a todo o trabalho desenvolvido (5.3). Por fim, apresentam-se os resultados do questionário de comparação das WebQuests (5.4).

5.1. – AS SESSÕES DA WEBQUEST

Nesta secção do capítulo 5 faremos uma descrição das sessões presenciais tendo presente as observações efectuadas pela investigadora durante a realização da WebQuest.

Durante a realização das sessões da WebQuest foram vários os problemas que foram surgindo nomeadamente em termos de acesso à Internet, espaço físico para trabalhar durante o tempo lectivo e acesso ao material técnico necessário para a realização dos trabalhos pedidos na WebQuest. Estes factores tornaram o estudo mais moroso e por vezes desmotivavam os alunos, tendo a investigadora que redobrar esforços para que estes continuassem motivados e empenhados na realização das suas tarefas e não houvesse desistências.

Durante a realização do estudo a investigadora foi também a professora. Se por um lado este facto traz vantagens, uma vez que o ambiente de trabalho onde se desenvolve a investigação não sofre alterações, por outro lado este pode ser um factor de perturbação já que as interacções sociais estabelecidas com os alunos ao longo do ano lectivo anterior e no primeiro período vão sofrer alterações pela obrigatoriedade que a investigadora/professora tem de desempenhar um papel de mera observadora não participante. Este facto poderia gerar tensões indesejáveis ao empenho dos alunos. Por este motivo, a investigadora/professora entendeu que o seu papel como observadora na sala de aula não poderia ser de simples espectadora, nem, no extremo oposto, de totalmente participante. Assim, o registo de dados relativos aos comportamentos e acontecimentos presenciados foram feitos numa posição que medeia estas duas perspectivas, com uma aproximação natural aos alunos evitando constrangimentos da sua parte e inferência do nosso.

Para a aplicação da WebQuest, a professora formou grupos de 4 elementos, tendo a preocupação de constituir grupos heterogéneos distribuindo os alunos de forma mais ou menos igual, em termos de conhecimentos da língua e de literacia informática. O número de grupos variou em função do número de alunos de cada turma, como indicamos nesta secção.

5.1.1 – SESSÃO 1

Na primeira sessão, os alunos estavam bastante ansiosos e ao mesmo tempo apreensivos porque não tinham noção de como seria trabalhar nas aulas de Inglês recorrendo a uma ferramenta online como a WebQuest. A investigadora/professora procurou motivar os alunos para a realização da WebQuest. Para tal, após a resposta ao questionário, a professora facultou alguns endereços na Web através dos quais os alunos podiam aceder a outras WebQuests para as explorarem e se irem habituando à sua estrutura. O facto de saberem que a WebQuest iria ser realizada em Inglês colocou

alguma apreensão ao início, que logo foi minimizada pelo facto de ser uma novidade e pela vontade de mexer nos computadores.

Nesta sessão, à medida que os alunos iam explorando as WebQuests, tornou-se necessário clarificar muitos conceitos que os alunos desconheciam e que os deixavam receosos, como por exemplo os conceitos de WebQuest, Podcast, Web, entre outros. Inicialmente, estava previsto que esta sessão tivesse a duração de 45 minutos. No entanto, fomos obrigados a mudar de sala uma vez que a ligação à Internet não funcionava na sala onde nos encontrávamos. Mesmo assim, na nova sala que nos foi disponibilizada, e porque a sala de informática estava ocupada, a ligação à Internet estava muito lenta e com quebras regulares o que dificultou a visualização/exploração das WebQuests. Este foi o principal problema com o qual nos deparamos durante a aplicação do estudo.

5.1.2 – Sessão 2

Na segunda sessão, a investigadora/formadora procedeu à formação dos grupos. A investigadora optou por esta metodologia tendo em conta os objectivos pretendidos e também por saber, com base em trabalhos anteriores, que os alunos se distribuem em grupo por afinidade o que poderia dar origem a que houvesse mais dispersão no seio do grupo.

Partilhando da ideia de que “o trabalho conjunto que vise um objectivo comum aumenta o interesse dos alunos em partilhar ideias, sucessos e dificuldades resultando em ganhos académicos e sociais” (Ramos & Freitas, 1999), explicou-se aos alunos o porquê do trabalho em grupo e a sua importância na realização da WebQuest. Também foram explicados os critérios de selecção utilizados para a distribuição dos elementos por grupo. Assim, interessava-nos:

- igualar o nível de conhecimentos da Língua Inglesa entre os grupos de trabalho;
- assegurar que pelo menos um elemento do grupo tivesse computador portátil com acesso à Internet;
- minimizar o afastamento do local de residência entre os elementos de cada grupo.

Freitas & Freitas (2002) defendem como principal elemento de aprendizagem a interacção face a face e neste sentido um grupo com número superior a 4 elementos só viria complicar este processo. Optou-se, portanto, pela formação de 4 grupos de 4 elementos e 1 grupo de 3 elementos no grupo experimental e no grupo de controlo foram formados 4 grupos de 3 elementos cada.

Os alunos não discutiram a formação dos grupos, cientes de que todos os elementos do grupo devem realizar as tarefas destinadas e serem responsáveis por elas, percebendo que se falharem não são eles que falham apenas mas o grupo (Freitas & Freitas, 2002).

Depois de se organizarem por grupos, os alunos foram convidados a fazer o download e respectiva instalação do programa *Audacity* nos seus computadores portáteis, para ser utilizado mais tarde para a gravação dos *podcast*. Posteriormente, cada grupo criou uma conta no *Youtube* para, no final, fazer o *upload* do vídeo da sua criação no âmbito da temática da WebQuest a realizar. Ao contrário do que seria de esperar, alguns alunos demonstraram muitas dificuldades na criação de endereços electrónicos e posterior criação de conta no *Youtube*. A investigadora/professora tentou ultrapassar estas dificuldades, requisitando um projector multimédia da escola que ligou ao seu computador pessoal e passo a passo foi demonstrando aos alunos o que deveriam fazer. Como tal, esta tarefa demorou mais tempo do que o previsto, ocupando a totalidade dos 90 minutos da aula.

5.1.3 – SESSÃO 3

Na terceira sessão, foi dada a conhecer aos alunos a WebQuest que a professora tinha desenvolvido para que eles a pudessem explorar por breves instantes. Quando se aperceberam que teriam que realizar este trabalho sem a ajuda da professora, os alunos ficaram apreensivos e alguns manifestaram mesmo vontade de desistir pois acreditavam que não seriam capazes de o desenvolver. Foi necessário algum poder de persuasão para os convencer a permanecer na sala e tentarem resolver o desafio. Esta reacção foi mais vincada no Grupo de controlo do que no grupo experimental.

A investigadora/professora deu-lhes a conhecer alguns instrumentos de que dispunham para os ajudar na realização da tarefa, nomeadamente o dicionário online, disponível na secção Ajuda da WebQuest.

Como já lhes tinha sido explicado na segunda sessão, cada elemento de cada grupo teria um papel a desempenhar na realização da tarefa. No Grupo experimental esta divisão de tarefas estava já predefinida enquanto no Grupo de controlo esta divisão seria da responsabilidade de cada grupo. A investigadora/professora era frequentemente solicitada para esclarecer problemas técnicos que não estavam directamente relacionados com a WebQuest, como por exemplo, como copiar os símbolos que tinham pesquisado ou como pesquisar outros sites relacionados com o tema.

Os alunos também colocavam questões pertinentes, como por exemplo, se podiam adoptar os diálogos transcritos ou se podiam acrescentar mais símbolos aos que estavam disponibilizados na WebQuest. Na sua maioria, os alunos demonstraram empenho na resolução da tarefa. Fizeram o download da ficha de trabalho para o seu computador e enquanto uns pesquisavam a informação, outros iam preenchendo a tabela. Os grupos do Grupo de controlo demoraram mais tempo para preencher as tabelas tendo alguns grupos que acabar de preencher a tabela em período extra-aula. Os

alunos do Grupo experimental não manifestaram qualquer problema no preenchimento da tabela, fazendo-o em tempo útil (cf. 5.3.1).

Outro problema surgia quando se impunha controlar o tipo de sites que os alunos visitavam. Os sites dos jogos e das comunidades virtuais era, de facto, uma terrível tentação a que poucos conseguiam resistir. Foi necessário chamar à atenção de alguns alunos por diversas vezes.

5.1.4 – Sessão 4

A quarta sessão foi a mais trabalhosa mas também a que mais satisfação deu aos alunos. Apesar de terem sido obrigados a ultrapassar vários problemas, desde a falta de microfones à não disponibilidade da sala de multimédia, onde só se podia entrar acompanhado do coordenador da disciplina, que nem sempre estava na escola, os alunos conseguiram gravar os seus *podcasts*.

Foi uma sessão muito divertida, que acabou por ser mais demorada do que o previsto, mas cujos resultados foram muito positivos e durante a qual os alunos se divertiram bastante. À medida que iam explorando a WebQuest foram ficando mais à vontade com a actividade. O processo de pesquisa e a recolha de informação foi mais rápido.

Os alunos do Grupo experimental foram mais rápidos na organização do diálogo para as gravações e também na gravação dos *podcasts*. Os alunos do Grupo de controlo levaram mais algum tempo na estruturação do diálogo pois despenderam muito tempo a pesquisar para o mesmo.

Entretanto alguns alunos mais curiosos do Grupo experimental já tinham lido a tarefa final e já estavam a pensar nos diálogos e nos cenários para as filmagens. No Grupo de controlo, enquanto dois grupos terminavam de gravar os seus *podcasts*, o outro grupo trabalhava no preenchimento das tabelas e na construção dos diálogos. Em ambos os grupos, os alunos continuavam a solicitar as explicações da investigadora/professora na tradução de palavras, não querendo ter o trabalho de consultar o dicionário online que lhes tinha sido disponibilizado. A quarta sessão suscitou alguma confusão no preenchimento do formulário no que se refere ao ordenamento das questões/respostas, principalmente no Grupo de controlo (cf. 5.3.2).

5.1.5 – Sessão 5

Na quinta sessão os alunos os alunos preencheram uma tabela e um formulário referente ao atendimento telefónico numa empresa. Não se registaram dificuldades no preenchimento destas tabelas uma vez que já tinham feito este processo numa das sessões anteriores. Como este processo foi mais rápido, os alunos começaram a preparar o guião para a gravação do vídeo. A ideia do vídeo foi

recebida com agrado, mas com algum receio porque teriam que decorar os diálogos em Inglês e manifestaram alguma preocupação com a sua pronúncia e o seu pouco à vontade perante uma câmara.

Em ambos os grupos a elaboração do guião suscitou algumas questões, no que se refere à estrutura e conteúdo do mesmo. Os alunos do Grupo experimental queriam filmar cenas engraçadas que não iam de encontro aos objectivos da actividade. Foi por isso necessário remetê-los para a introdução e para a tarefa propostas na WebQuest. Os alunos insistiram em colocar uma ou outra situação de comicidade, pelo que houve lugar a uma negociação em que a investigadora/professora aceitou alguns momentos cómicos desde que os objectivos propostos não fossem esquecidos. No Grupo de controlo, os alunos encararam esta tarefa de um modo mais sério, preocupando-se com a estrutura do diálogo, com o cenário e principalmente com os personagens. Ao contrário do Grupo experimental, em que as discussões se ficavam a dever ao facto de cada um querer intervir/aparecer mais do que os outros, neste Grupo os alunos queriam participar o menos possível devido às dificuldades com a Língua.

“Eu não quero falar muito. Depois a Professora vai mostrar isto na Universidade...que vergonha!!!” (aluna do grupo de controlo).

5.1.6 – Sessão 6

A sexta sessão foi totalmente dedicada às filmagens dos vídeos. Gerou-se muita confusão no início e houve uma série de problemas que foi necessário resolver. Em primeiro lugar, as máquinas de filmar da escola não tinham bateria, o microfone não funcionava e não havia cassetes de vídeo para gravar. Isto aconteceu na sessão de filmagens quer do Grupo experimental quer do Grupo de controlo. Em segundo lugar, alguns elementos de vários grupos do Grupo experimental, no dia das filmagens faltaram à aula ou recusaram-se a gravar, pelo que foi necessário conseguir alunos substitutos que não se importassem de fazer as filmagens. Um grupo recusou-se mesmo a filmar o diálogo que já tinha preparado porque dois dos seus elementos estavam ausentes.

Em terceiro lugar, os alunos do Grupo experimental demoravam muito tempo a filmar uma cena ou porque se enganavam ou porque se começavam a rir e não conseguiam falar. Depois de se impor alguma ordem, e já fora do horário lectivo, 4 grupos conseguiram gravar os seus vídeos. Neste aspecto, e como já foi referido, os alunos do Grupo de controlo tiveram uma atitude mais responsável e como filmaram depois do Grupo experimental havia situações que foram pensadas com antecedência, como por exemplo carregar as baterias das máquinas de filmar, e por isso o processo foi mais rápido.

5.1.7 – SESSÃO 7

Na sétima sessão, estava previsto que cada grupo fizesse a apresentação do seu vídeo à turma. No entanto, devido a todos os problemas já referidos na sessão anterior, os alunos não tiveram possibilidade de fazer a montagem dos vídeos a tempo desta aula. Comprometeram-se, por isso, a fazer a montagem e o *upload* dos vídeos posteriormente, como estipulado na WebQuest.

Os alunos preencheram a tabela de avaliação do trabalho de grupo em que fizeram uma auto-avaliação e uma avaliação do trabalho de cada elemento do seu grupo. Os alunos do Grupo experimental manifestaram as suas opiniões em voz alta, referindo que tudo tinha corrido normalmente. A investigadora lembrou os grupos que deveriam fazer a avaliação por escrito e que tinha estado presente em todas as sessões de trabalho e portanto sabia que teria havido algumas discordâncias de opinião entre alguns elementos de alguns grupos. Posteriormente, na avaliação escrita notou-se que, de facto, os alunos admitiram que assim tinha sido, reconhecendo que houve algumas desavenças entre alguns elementos do grupo. Os alunos do Grupo de controlo assumiram posturas muito sérias durante o preenchimento da tabela de avaliação e notou-se uma certa ponderação nas respostas.

5.1.8 – SESSÃO 8

Na oitava sessão, última para o Grupo experimental, os alunos responderam ao questionário de opinião (Anexo B), manifestando vontade de repetir a experiência, considerando que desta forma a aprendizagem é feita com mais entusiasmo. Os alunos do Grupo de controlo também responderam ao questionário de opinião (Anexo C), manifestando a mesma vontade e lamentando que a actividade tivesse terminado.

5.1.9 – SESSÃO 9

O Grupo de controlo teve ainda uma nona sessão, na qual a investigadora mostrou a WebQuest realizada pelo grupo experimental. Após a visualização da mesma, os sujeitos do Grupo de controlo responderam ao questionário de comparação das WebQuests (Anexo D) cujo objectivo era saber qual a WebQuest que teriam preferido realizar tendo as suas opções que ser justificar.

5.2. – IMPACTE DO PROCESSO NA RESOLUÇÃO DA WEBQUEST

No processo, os alunos tinham que realizar actividades escritas como preencher tabelas e formulários, realizar um *podcast* e um *vídeo*.

5.2.1 – Actividades escritas

Durante a realização da WebQuest, em concreto nas sessões 1 e 3 do Processo, os alunos tiveram que fazer o download de fichas de trabalho para preencherem com a informação que pesquisaram nos sítios disponibilizados para o efeito.

A primeira tabela, dizia respeito a um diálogo, passado num restaurante, que os alunos deveriam completar com as frases específicas para fazer um pedido, pedir um menu, entre outras. Podia haver situações em que os alunos poderiam ter mais do que uma expressão/frase para referir a mesma coisa.

Os alunos do Grupo de controlo demoraram mais tempo no preenchimento desta tabela pois a informação necessária para o preenchimento estava dispersa pelos vários sítios e eles demoraram algum tempo a encontrar a informação pretendida. Para além disso, notou-se nesse Grupo uma certa desorganização entre os alunos, pois como não distribuíram tarefas entre si, havia alguns elementos do grupo que se encontravam a procurar a mesma informação e outra informação que ninguém estava a procurar. Depois da pesquisa feita, demoraram algum tempo até perceberem como teriam que aplicar essa informação para construírem o diálogo pretendido. Esta questão não chegou a ser ultrapassada nesta sessão e por isso dois grupos tiveram que terminar este preenchimento em tempo extra-aula.

Os alunos do grupo experimental não manifestaram qualquer dificuldade no preenchimento da tabela. Os alunos foram rápidos a encontrar a informação o que, em nosso ver, muito contribuiu o facto de cada elemento ter uma tarefa atribuída. À excepção de um grupo, que manifestou mais dificuldades na compreensão do Inglês e por isso recorriam mais à docente, não houve dificuldade na construção do diálogo. Todos os grupos entregaram os seus diálogos atempadamente.

No que se refere às duas tabelas incluídas na sessão 3 do Processo, o seu preenchimento foi mais rápido em ambos os grupos. No formulário os alunos deveriam preparar uma chamada telefónica antes de a fazerem, como por exemplo, a pessoa a quem vão ligar, cargo que ocupa na empresa, razão pela qual vão ligar e os resultados do telefonema. Os alunos do Grupo de controlo demoraram algum tempo no preenchimento do formulário mas sem a confusão que se verificou no preenchimento da tabela anterior. O Grupo experimental foi mais uma vez mais rápido, com a excepção de um grupo que pediu ajuda a um elemento de outro grupo para o preenchimento do formulário.

Na tabela “*On the Phone*” os alunos teriam que construir um diálogo, mas desta vez tendo por base as indicações de que dispunham na tabela. A forma como a tabela estava organizada causou alguma confusão ao início, em ambos os grupos. Talvez se tivéssemos adoptado por uma estrutura mais simples, semelhante à tabela da sessão 1 do Processo, os alunos não tivessem colocado tantas

questões. Foi necessária a intervenção da docente para esclarecer o que tinham que fazer. Surpreendentemente, no Grupo experimental, o grupo que precisou de ajuda para o preenchimento do formulário, foi o mais rápido no preenchimento desta tabela e sem ajuda. Pensamos que talvez os alunos se tenham esforçado mais nesta tarefa para demonstrar aos colegas que também eram capazes de realizar uma actividade sem ajuda.

No Grupo de controlo o preenchimento da tabela, depois de algumas questões esclarecidas, também foi um processo rápido e todos entregaram as tabelas mais cedo do que o previsto.

Pela análise posterior das tabelas de ambos os grupos, constatamos que os alunos conseguiram recolher a informação mais pertinente e adequá-la a cada situação. No entanto, devemos ressaltar que nas tabelas preenchidas pelos grupos do Grupo experimental a informação estava mais completa, assinalando vários tipos possíveis de frases para a mesma situação enquanto no Grupo de controlo esta informação estava por vezes incompleta o que se pode dever ao facto de os alunos não terem visitado todos os sítios indicados ou então devido à pressa de terminarem a tarefa.

5.2.2 – Podcast

Na sessão 2 do processo, os alunos tinham como tarefa a realização de um podcast. Pretendia-se que os alunos simulassem uma situação passada num hotel e depois a gravassem. Antes de mais nada, foi necessário esclarecer os alunos sobre o conceito de podcast. Para isso, a docente informou os alunos que ao clicarem na hiperligação disponibilizada na palavra podcast poderiam encontrar a informação pretendida. Alguma informação tinha sido já transmitida quando foi pedido aos alunos para instalarem nos seus computadores pessoais o programa *Audacity* mas não se facultou toda a informação propositadamente. Os alunos tiveram alguns minutos para explorar a informação da página. Após esta exploração a docente questionou os alunos sobre o que tinham lido e houve alguns alunos do Grupo experimental que tinham apreendido a informação mais importante. No grupo de controlo esta situação não se verificou. Apenas um aluno conseguiu referir o conceito de podcast e o facto de depois poderem fazer o download para os telemóveis e ipods.

Foi interessante verificar a reacção dos alunos quando se aperceberam que teriam que gravar a situação que acabavam de simular nos seus diálogos. Alguns acharam a situação estranha, outros preocuparam-se com a sua pronúncia (principalmente os alunos do Grupo de controlo) e outros acharam que era uma boa ideia e entusiasmaram-se logo com as gravações.

As dificuldades começaram quando quisemos entrar no laboratório de Multimédia. Como já referimos, as condições e material técnico foram um dos maiores entraves à realização das

actividades. No entanto, a muito custo, conseguimos gravar os podcasts dos alunos embora a qualidade do som não seja a desejável pois não havia um microfone específico para esse fim e tivemos que usar um microfone normal.

Para as gravações entrava um grupo de cada vez enquanto os outros grupos ficavam na sala a terminar os seus diálogos e a ensaiar.

No Grupo experimental os alunos chegavam à sala a rir com as situações das gravações. Muitos diziam “que esquisita fica a voz...nem pareço eu” outros referiam “professora engasguei-me todo...quase engoli a língua!”. A sensação com que ficámos foi que para além de os alunos terem praticado a sua oralidade, a pronúncia e o Inglês, também se divertiram muito.

No Grupo de controlo verificou-se a reacção oposta. Por natureza, este Grupo de trabalho sempre foi mais sério e mais responsável na realização de qualquer actividade. Assim, quando chegavam da gravação dos podcasts a sua preocupação era com a pronúncia e com as condições do som. Alguns estavam aborrecidos porque quase não se percebia o que diziam, porque o som era mau “não se ouve o que digo, parece que estou com soluços”, outros estavam preocupados com a pronúncia e o facto de não se perceber o que queriam dizer pois a pronúncia era má “não conseguia dizer a palavra e gravei três vezes...”.

Depois de termos ouvido os podcasts percebemos o que os alunos quiseram dizer relativamente às condições técnicas das gravações. O Grupo experimental aplicou um leque mais variado de vocabulário sendo os seus diálogos mais extensos do que os do Grupo de controlo. Os alunos gostaram desta actividade e pediram para repetir a experiência sugerindo até matérias para gravação de novos podcasts como por exemplo conteúdos e regras gramaticais.

5.2.3 – Vídeo

A avaliação do produto final – o vídeo - foi feita tendo em consideração os parâmetros da Fluência, Trabalho de Grupo e Criatividade, como explicitado na WebQuest. Às componentes da fluência e do trabalho de grupo foram atribuídos 7 valores, respectivamente e à criatividade foram atribuídos 6 valores.

Para cada grupo são apresentadas as pontuações obtidas nos parâmetros de avaliação supra indicados.

Passamos de seguida a avaliar o produto final dos grupos pertencentes ao Grupo experimental e de seguida avaliamos o produto final dos grupos pertencentes ao Grupo de controlo.

5.2.3.1 - Grupo Experimental

Parâmetros de Avaliação	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV
Fluência	4	4	6	4
Trabalho de grupo	4	3	4	5
Criatividade	4	3	5	3
TOTAL	12	10	15	12

Tabela 5.1 – Avaliação do trabalho final do Grupo experimental

Com base nas observações feitas pela investigadora durante todo o processo de filmagens do vídeo, foi possível retirar algumas ilações sobre o trabalho desenvolvido por cada um dos grupos. Assim:

- **Grupo I** teve algumas dificuldades em elaborar o conteúdo do guião uma vez que a língua era um impedimento que os alunos receavam. Inicialmente solicitaram muito a ajuda da investigadora mas após algumas hesitações iniciais conseguiram trabalhar sozinhos. Enquanto grupo também tiveram algumas dificuldades em se coordenarem pois havia um elemento feminino que queria assumir o protagonismo. Depois de serem recordados que este era um trabalho de grupo e deviam trabalhar em conjunto para atingir o mesmo fim, o grupo começou a entender-se e a desenvolver o trabalho. Durante as filmagens, foram o grupo que mais demorou a realizar as filmagens uma vez que se esqueciam das frases, se enganavam e principalmente porque se começavam a rir. Os alunos limitaram-se a recriar uma situação que tinham lido durante as pesquisas para a realização do guião sem introduzirem elementos novos, talvez com receio de errar. Cumpriram a actividade na totalidade com o upload do vídeo para o Youtube¹⁶.

- **Grupo II** foi talvez o grupo que menos trabalhou colaborativamente. Na realização do guião houve desavenças entre os elementos do grupo pois todos queriam assumir um determinado papel. Talvez por isso, dois elementos do grupo recusaram-se a fazer as filmagens, havendo a necessidade de “recrutar” dois alunos de outra turma para ajudar os elementos que quiseram continuar com a actividade. Inicialmente tinham pensado em filmar uma situação mas, perante a atitude dos colegas que não quiseram filmar, teve que forçosamente ser alterada. Este foi o último grupo a entregar o seu trabalho e com alguns erros na montagem o que prejudica a coerência linguística. Cumpriram a actividade na totalidade com o upload do vídeo para o Youtube¹⁷.

¹⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=TKXD5J2dlmQ>

¹⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=fiGA8cgzt98>

- **Grupo III** foi o que mais rapidamente elaborou o guião, com menos solicitações à investigadora. Cada elemento contribuiu com um conceito ou frase que reteve aquando da procura de informação nos sítios que a investigadora facultou. Filmaram o seu vídeo na recepção da escola e por isso as condições de som não são as melhores. Para além disso, foram obrigados a várias paragens nas filmagens porque aparecia sempre alguém mais curioso ou a passar ou o telefone da recepção ou a campainha tocavam. No entanto, o grupo empenhou-se na realização da tarefa e tentou aplicar o máximo de vocabulário aprendido possível. Tentaram também inserir algumas situações cómicas protagonizadas pelas “crianças”. Todos os elementos deste grupo participaram na filmagem do vídeo contudo pediram ajuda a um colega de outra turma pois a situação que queriam encenar exigia a presença de outro elemento masculino. No entanto, as relações entre os elementos no dia das filmagens não foram as melhores uma vez que existiram alguns atritos entre dois elementos do grupo que ocorreram fora da escola mas que depois obviamente tiveram algum impacto durante as filmagens, sendo mesmo necessária a intervenção da investigadora. Também disponibilizaram o seu vídeo no Youtube¹⁸.

- **Grupo IV** trabalhou bem em conjunto na realização do guião. Foi interessante verificar que enquanto grupo foi o que se relacionou melhor apesar de todas as diferenças entre eles. Verificou-se inclusive que um elemento do grupo começou por encarar esta actividade como uma brincadeira, e por isso foi de imediato chamado a atenção pelos outros elementos do seu grupo, que o responsabilizaram pelo seu papel na acção, sem ser necessária a intervenção da investigadora. Todos os elementos do grupo participaram nas filmagens e ajudaram-se mutuamente. A montagem do vídeo apresenta algumas cenas repetidas mas acreditamos que terá sido um lapso. A pronúncia e o nível da linguagem neste grupo são um pouco inferiores e houve necessidade de interromperem as filmagens várias vezes para corrigir esse aspecto. O grupo não foi muito criativo e limitou-se a transcrever uma situação que já existia num dos sítios sugeridos pela investigadora. Fez o upload do vídeo para o Youtube¹⁹ como solicitado.

Devemos ainda salientar o facto de que deveriam ter sido apresentados cinco vídeos, uma vez que o grupo experimental era constituído por cinco grupos. No entanto, o grupo constituído por três elementos não apresentou vídeo pois dois destes elementos estavam a faltar no dia das filmagens e o aluno que compareceu à aula não quis filmar a situação que o seu grupo já tinha organizado no dia anterior, alegando que não fazia sentido filmar sem o grupo completo.

¹⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=O2cwkno2oMk>

¹⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=WozkMOB4zI>

5.2.3.2 - Grupo de Controlo

Parâmetros de Avaliação	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Fluência	5	4	4
Trabalho de grupo	6	3	3
Criatividade	6	4	3
TOTAL	17	11	10

Tabela 5.2 – Avaliação do trabalho final do Grupo de controlo

O trabalho desenvolvido por estes grupos não diferiu muito das situações descritas anteriormente, à excepção do Grupo I. Assim:

- **Grupo I** foi o mais autónomo dos grupos quer na organização do guião quer nas filmagens. Foi o primeiro grupo a entregar o trabalho final. O grupo decidiu gravar o seu vídeo num local fora da escola – Monte de S. Sebastião - a quem a investigadora pediu permissão para o efeito. Para além disso, e uma vez que fazem parte de um curso de Turismo, resolveram aplicar uma vertente turística ao seu vídeo com uma visita guiada pela pousada e também por alguns monumentos da Vila. Por este facto, a componente da criatividade foi mais valorizada. Convidaram alguns elementos de outras turmas para participarem nas gravações e combinaram tudo entre eles comunicando à investigadora os resultados finais das negociações entre eles. Aplicam algum vocabulário que aprenderam mas poderiam/deveriam ter utilizado mais. Enquanto grupo funcionaram muito bem, havendo muita entajuda entre os elementos, apoiando dois elementos que não se sentiam tão à vontade no uso da Língua Inglesa. Cumpriram a actividade na totalidade fazendo o upload do seu vídeo para o Youtube²⁰.

- **Grupo II** não trabalhou bem em conjunto. Durante a realização do guião sentiram muitas dificuldades e sistematicamente solicitavam a comparência da docente. Nas filmagens a situação manteve-se e demoraram muito tempo até conseguirem filmar o seu vídeo. Apenas dois dos elementos do grupo participaram nas filmagens e foi por isso necessária a colaboração de alunos de outras turmas. O grupo introduziu mais vocabulário do que os anteriores mas a montagem do vídeo apresenta mais lacunas. Concluíram a actividade com o upload do vídeo para o Youtube²¹.

- **Grupo III** durante a realização do guião foi o mais descuidado, preocupou-se em consolidar o seu diálogo com vocabulário mas não com a estrutura do mesmo. O grupo teve alguns conflitos o que originou algum mal-estar entre os elementos do grupo. Não tiveram muita criatividade na construção

²⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=CaS2tDMGNSo>

²¹ <http://www.youtube.com/watch?v=EUopc4nmlSU>

do diálogo. Na montagem do vídeo quiseram despachar o mais rápido possível o que se nota no cenário escolhido. O vídeo também está disponível no Youtube²².

5.2.3.3 - Comparação dos resultados obtidos nos dois grupos

Apresentam-se de seguida os resultados relativos ao produto final, nos dois grupos.

	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Grupo Experimental	4	12,25	2,062	10	15
Grupo de Controlo	3	12,67	3,786	10	17

Tabela 5.3 - Média da avaliação do produto final nos dois grupos

Como se pode verificar pela análise da tabela 5.3, a média de ambos os grupos é muito próxima. O grupo de controlo apresenta um desvio padrão ligeiramente superior, ao contrário do que acontecia no pré-teste. A nota mínima é comum a ambos os grupos sendo que a nota máxima é superior no grupo de controlo.

Para se comparar os resultados obtidos pelos grupos utilizou-se o teste não para métrico de Mann-Whitney U.

	Grupo Experimental	Grupo de Controlo	Z corrigido	Significância estatística
	Posição média	Posição média		
Teste	4,13	3,83	-0,180	p=0,857 N.S.

Tabela 5.4 - Resultados estatísticos da avaliação do produto final (Teste Mann-Whitney U)

Da análise da tabela 5.4, verifica-se que os resultados não são estatisticamente significativos (p=0,180), o que significa que os grupos continuam a ser semelhantes em termos de aquisição de conhecimentos.

Síntese

Apesar de termos assumido o duplo papel de investigadora e professora das turmas, permitiu-nos efectuar algumas observações individuais de desempenho e detectar ritmos e atitudes de trabalho diferentes ao longo das sessões.

²² <http://www.youtube.com/watch?v=DF5rX4MqwvY>

No Grupo experimental, a atribuição de papéis na WebQuest, permitiu repartir esforços para resolver a tarefa. Mas, a última fase do estudo, a realização do vídeo, implicava uma construção partilhada e contínua das contribuições individuais fazendo com que os formandos dependessem uns dos outros. Consequentemente, não foi de estranhar que no decorrer das sessões fossem observadas situações de ajuda não só intra-grupal de forma cooperativa e colaborativa como também inter-grupal.

Numa aprendizagem deste tipo, que requer mais autonomia da parte dos alunos sem dependerem constantemente da professora, os alunos têm de analisar, comparar, sintetizar e aplicar a sua aprendizagem. Todo este processo de construção de conhecimento exige esforço, envolvimento e tempo. Aprendizagem essa, que os formandos rapidamente adoptaram, sendo cada vez mais autónomos ao longo da resolução da WebQuest. Por vezes, alguns alunos duvidavam da validade das suas competências e da qualidade dos produtos resultantes do trabalho cooperativo/colaborativo, nomeadamente na elaboração do guião, e procuravam que a professora legitimasse os seus saberes. Por isso, sempre que surgiram hesitações e dúvidas não apresentámos respostas imediatas nem definitivas às solicitações dos alunos, mas incentivámos a que eles prosseguissem remetendo para o grupo as decisões a tomar. Este facto fez com que os alunos ganhassem uma maior autonomia e auto-estima. Já no final da resolução da WebQuest, quando surgiam dificuldades, primeiro procuravam estratégias no seio do grupo, e só depois, perante resultados inconclusivos o apoio dos colegas de outro grupo.

Ao longo das sessões de resolução da WebQuest verificamos um crescendo na preocupação entre os alunos da turma com que todos fossem bem sucedidos. Até mesmo colegas de outras turmas quando ficavam a saber o tipo de actividade que estavam a desenvolver vinham às salas espreitar o trabalho dos colegas e davam sempre a sua opinião para melhorar o trabalho dos grupos. Esta situação foi mais patente na gravação dos vídeos com alguns alunos a prontificarem-se para participar nas filmagens sempre que solicitados, quer fosse como personagens quer para ajudar nas questões técnicas.

Com a WebQuest os alunos envolveram-se num trabalho de longa duração fazendo uso de processos cognitivos de nível superior que os levaram a pensar, reflectir e relacionar fontes de informação seleccionada e a construir, por si mesmo, conhecimentos relevantes, que interligaram e utilizaram na resolução de um problema aberto.

Os alunos do Grupo experimental foram mais rápidos na resolução das actividades propostas pois o seu Processo apresentava-se estruturado, com a divisão de tarefas pelos elementos de cada grupo. Notou-se que à medida que iam avançando na resolução da WebQuest esta distribuição de

papéis estava já intrínseca a cada elemento do grupo, assumindo estes os seus papéis com naturalidade. Apesar de na última sessão do Processo – a realização do vídeo – não haver distribuição de tarefas, uma vez que o vídeo deveria resultar de uma aprendizagem colaborativa, os alunos já estavam tão habituados à distribuição das tarefas entre eles que rapidamente chegaram a um consenso e realizaram o guião com mais rapidez.

Os alunos do Grupo de controlo, que não tiveram nenhuma distribuição de papéis, levaram mais tempo na realização das tarefas propostas pois demoraram algum tempo na pesquisa e estruturação da informação. No seio dos grupos do Grupo de controlo também se notou um maior desentendimento e desnorreamento. Os alunos conseguiram, no entanto, recuperar esse tempo perdido por uma série de razões: assumiram uma atitude mais responsável e porque qualquer complicação técnica, durante as filmagens do vídeo, foi prevista antecipadamente para que não se perdesse muito tempo.

À guisa de conclusão podemos afirmar que todos os grupos conseguiram uma avaliação positiva na resolução da WebQuest. Todos os trabalhos apresentam falhas o que nos faz acreditar na autenticidade das produções. Uma falha comum a todos os grupos é a pronúncia e estruturação frásica mas no conto geral estamos satisfeitos com os resultados obtidos. De salientar que nem os alunos do Grupo experimental nem os do Grupo de controlo tiveram qualquer tipo de formação em Multimédia na componente técnica do seu curso e portanto tudo o que fizeram em termos de vídeo (filmagens, montagem) foi autodidata.

5.3. - OPINIÕES DOS ALUNOS ACERCA DA RESOLUÇÃO DA WEBQUEST

Após a realização das actividades propostas pela WebQuest, os alunos responderam a um questionário final. Pretendia-se com estes questionários (B e C) saber a opinião dos alunos acerca de aspectos relacionados com a resolução da WebQuest tendo em conta as seguintes dimensões:

- a) Reacções à WebQuest em geral e em particular à Tarefa, Processo e Avaliação;
- b) O trabalho de grupo;
- c) Opinião dos alunos sobre o modelo WebQuest.

Denominou-se questionário de opinião II (Anexo B) aquele a que responderam os alunos da turma cuja WebQuest apresentava um processo orientado. O questionário de opinião II (Anexo C) foi respondido pelos alunos que realizaram a WebQuest cujo processo não apresentava qualquer tipo de orientação.

Ao questionário de comparação das WebQuests (Anexo D), responderam os alunos da turma cuja WebQuest não apresenta o componente Processo completo, após estes terem visualizado a WebQuest com todas as orientações do Processo. Pretende-se aferir a opinião dos alunos no que concerne à contribuição que as orientações constantes no Processo podem ter na concretização da Tarefa final proposta na WebQuest.

5.3.1. – REACÇÕES À WEBQUEST EM GERAL

Os três itens apresentados nesta primeira dimensão incidem sobre a satisfação na resolução da WebQuest, a estrutura da WebQuest e ainda a opinião sobre a aprendizagem através da WebQuest.

Satisfação

Gostaste de resolver a WQ	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Sim	19	100,0	12	100,0
Foi-me indiferente	0	0,0	0	0,0
Não	0	0,0	0	0,0

Tabela 5.5 – Satisfação na resolução da WebQuest

Pela análise da tabela 5.5, podemos observar que a totalidade dos alunos manifestou ter gostado de resolver a WebQuest, quer no Grupo experimental quer no Grupo de controlo.

Organização e Conteúdo da WebQuest

A WQ estava	Grupo experimental (n=19)							
	3	2	1	0	-1	-2	-3	
Interessante	4	9	6					Desinteressante
Bem organizada	3	14	2					Mal organizada
Grau de dificuldade acessível		11	6	2				Grau de dificuldade elevado
Ensinou-me muito	5	9	4	1				Ensinou-me pouco/nada
A WQ estava	Grupo de controlo (n=12)							
	3	2	1	0	-1	-2	-3	
Interessante	6	4	1	1				Desinteressante
Bem organizada	8	3		1				Mal organizada
Grau de dificuldade acessível	2	6	3	1				Grau de dificuldade elevado
Ensinou-me muito	6	4	1	1				Ensinou-me pouco/nada

Tabela 5.6 – Organização e conteúdo da WebQuest

Utilizando-se uma escala de diferencial semântico, com sete pontos, podemos verificar que os alunos de ambos os grupos assinalaram apenas aspectos positivos da WebQuest (tabela 5.6).

No grupo experimental, 9 alunos consideraram que a WebQuest estava interessante; 14 alunos foram de opinião que estava bem organizada e 11 alunos consideraram o seu grau de dificuldade acessível. No que se refere ao grau de aprendizagem de cada um, as opiniões são mais diversas mantendo-se, no entanto, uma resposta positiva em que apenas 1 aluno assinalou o meio termo, considerando que a sua aprendizagem não foi significativa. No entanto, a maioria dos alunos (9), considerou que aprendeu muito com a resolução da WebQuest.

No grupo de controlo podemos verificar que 1 aluno assinalou sempre a opção do meio termo em todos os parâmetros apresentados. No entanto, também verificamos que mais alunos assinalaram a opção máxima para caracterizar a WebQuest: 6 alunos consideraram que a WebQuest estava interessante; 8 que estava bem organizada, 6 alunos consideraram que aprenderam muito com a WebQuest e 6 alunos referiram que o grau de dificuldade era acessível.

Aprendizagem através da WebQuest

A aprendizagem através da WQ foi	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Muito interessante	0	0,0	4	33,3
Interessante	18	94,7	7	58,3
Nem interessante/nem aborrecida	1	5,3	1	8,3
Aborrecida	0	0,0		0,0
Muito aborrecida	0	0,0		0,0

Tabela 5.7 – Aprendizagem através da WebQuest

Pretendia-se saber como os alunos qualificariam esta aprendizagem através da WebQuest, utilizando uma escala que variava entre Muito interessante a Muito aborrecida. Como podemos verificar, pela análise da tabela 5.7, a maioria dos alunos classificou a sua aprendizagem como “interessante”: 94,7% dos alunos no Grupo experimental e 58,3% dos alunos no Grupo de controlo. Houve um aluno em cada grupo que considerou “nem interessante nem aborrecida”. Neste Grupo, quatro alunos indicaram ser “muito interessante”.

5.3.2. – REACÇÕES À TAREFA

Pretendemos saber a opinião dos alunos relativamente ao desafio proposto e ao número de aulas estabelecido para a sua realização.

Grupo A Tarefa proposta foi	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Aliciante	1	5,3	2	16,7
Interessante	18	94,7	10	83,3
Desmotivante	0	0,0	0	0,0
Aborrecida	0	0,0	0	0,0

Tabela 5.8 – Classificação da Tarefa proposta

Como se pode depreender pela análise da tabela 5.8, 94,7% dos alunos do grupo experimental considerou interessante a tarefa proposta e 83,3% dos alunos do grupo de controlo foi da mesma opinião. No grupo de controlo, dois alunos chegam mesmo a considerar a tarefa aliciante, o mesmo acontecendo com um aluno do grupo experimental. Nenhum aluno, de ambos os grupos, classificou a tarefa proposta de desmotivante ou de aborrecida.

Número de aulas estabelecido para a realização da Tarefa

Grupo Número de aulas disponibilizado para a realização da Tarefa	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Exagerado	4	21,1	2	16,7
Suficiente	15	78,9	10	83,3
Insuficiente	0	0,0	0	0,0

Tabela 5.9 – Número de aulas disponibilizado para a realização da Tarefa

A maior parte dos alunos considerou que o número de aulas destinado à realização da Tarefa foi suficiente: 78,9% no grupo experimental e 83,3% no grupo de controlo. Verificou-se também que alguns alunos consideraram que esse número foi exagerado: 21,1% no grupo experimental e 16,7% no grupo de controlo. Este facto pode estar relacionado com o grau de dificuldade sentido por cada aluno no que se refere à recolha e interpretação de informação em Inglês.

5.3.3. – REACÇÕES AO PROCESSO

Como já foi referido, uma vez que o Processo é o foco de estudo desta investigação, deu-se maior relevância às questões sobre este componente. Com a primeira questão, comum aos dois grupos, pretendeu-se saber a opinião dos alunos sobre a organização desta parte da WebQuest.

O Processo estava	Grupo experimental (n=19)							
	3	2	1	0	-1	-2	-3	
Bem organizado	6	9	4					Mal organizado
Percebi o que tinha que fazer	3	8	8					Não percebi o que tinha que fazer
Bem orientado para a resolução da Tarefa	8	7	4					Não auxiliava à resolução da WQ
O Processo estava	Grupo de controlo (n=12)							
	3	2	1	0	-1	-2	-3	
Bem organizado	7	3		2				Mal organizado
Percebi o que tinha que fazer	4	6		2				Não percebi o que tinha que fazer
Bem orientado para a resolução da Tarefa	7	3		2				Não auxiliava à resolução da WQ

Tabela 5.10 – Organização do Processo

Da análise da tabela 5.10, destaca-se o facto de os alunos do Grupo experimental terem assinalado apenas os aspectos positivos apresentados. Pelas respostas obtidas, podemos constatar que os alunos consideraram que o Processo estava bem organizado. Todos perceberam o que tinham que fazer e consideraram que estava bem orientado para a resolução da Tarefa. Os alunos do Grupo de controlo, na sua maioria, também assinalaram aspectos positivos do Processo verificando-se no entanto que dois alunos assinalaram o meio-termo.

No que se refere à opinião dos respondentes sobre a quantidade dos Recursos apresentados para o cumprimento da Tarefa, todos foram unânimes ao considerar que estes foram suficientes, como se pode ver na tabela 5.11.

Recursos apresentados	Grupo	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
		f	%	f	%
Excessivos		0	0,0	0	0,0
Suficientes		19	100,0	12	100,0
Insuficientes		0	0,0	0	0,0

Tabela 5.11 – Quantidade de recursos apresentados

Como o Processo se encontrava estruturado de modo diferente para cada grupo, algumas das questões colocadas aos dois grupos, no que respeita a este componente, teriam que ser forçosamente diferentes. Assim, as questões que a seguir se analisam serão tratadas separadamente voltando depois a uma análise conjunta quando as questões forem comuns aos dois grupos.

Apresentaremos em primeiro lugar os resultados obtidos às questões colocadas ao grupo experimental, cujo Processo era mais detalhado e estruturado.

5.3.3.1 - Grupo Experimental

No componente Processo os alunos encontravam orientações para cumprir a Tarefa, questionou-se sobre a utilidade dessas indicações para atingir o objectivo final.

Grupo experimental (n=19)		
Os passos do Processo ajudaram a realizar a WQ	f	%
Sim	19	100,0
Não	0	0,0
Irrelevantes	0	0,0

Tabela 5.12 – Utilidade das indicações no Processo para a realização da WebQuest

Mais uma vez, a opinião dos alunos foi unânime e todos consideraram que as orientações contempladas no Processo foram uma mais-valia para estes atingirem o objectivo final proposto (tabela 5.12).

Uma vez que no Processo se sugeriam temas para serem trabalhados por cada um dos elementos do grupo, e já que o trabalho de grupo era uma parte importante deste estudo, pretendemos conhecer o modo como os alunos procederam à atribuição de papéis dentro de cada grupo.

Grupo experimental (n=19)		
Atribuição de papéis	f	%
Sorteio	2	10,5
Acordo entre todos	17	89,5
Escolha tua	0	0,0
Imposição dos colegas	0	0,0

Tabela 5.13 – Atribuição de papéis nos grupos

Pela análise da tabela 5.13, constatamos que a distribuição de papéis foi sobretudo feita de comum acordo entre todos (89,5%), sugerindo uma negociação entre os elementos do grupo. Verificou-se uma pequena percentagem (10,5%) em que esta distribuição foi feita através de sorteio. Nenhum aluno referiu que o seu papel no grupo tenha sido escolha sua ou por imposição dos colegas.

De seguida, pretendeu-se saber se os alunos desempenharam o seu papel em cada uma das fases do Processo com ou sem ajuda dos colegas ou, em alternativa, se não desempenhou o seu papel, indicar qual a razão.

Desempenho do seu papel		1ª sessão		2ª sessão		3ª sessão		Total
		f	%	f	%	f	%	
Desempenhou o seu papel no grupo	Sem a ajuda	1	5	3	16	4	21	8
	Com ajuda	14	74	13	68	12	63	39
Não desempenhou o seu papel no grupo porque	Tentou mas não conseguiu	2	11	1	5	2	11	5
	Outro elemento do grupo já estava a fazer essa tarefa	2	11	2	11	1	5	5
	Outra razão	0	0	0	0	0	0	0
Total		19		19		19		57

Tabela 5.14 – Desempenho de papéis no grupo (N=19)

Uma análise transversal da tabela 5.14 mostra que a maioria dos alunos conseguiu desempenhar o seu papel. Nesta situação, e nas três sessões, destacamos 39 casos em que os alunos

desempenharam o seu papel com a ajuda dos colegas e 8 casos em que os alunos não necessitaram de apoio.

Na situação oposta, em que os alunos não desempenharam o seu papel, registamos ao todo 5 casos, quer porque tentaram mas não conseguiram, quer porque outro elemento do grupo já estava a desempenhar esse papel.

Numa análise vertical da tabela, podemos ainda verificar os desempenhos dos alunos em cada sessão do Processo. Assim, verificamos que na primeira sessão o mesmo número de alunos, em concreto 2, referiram não ter desempenhado o seu papel quer por ter tentado mas não ter conseguido, quer porque outro elemento do grupo se antecipara. Ainda assim, nesta primeira fase 15 alunos desempenharam o seu papel: 74% com ajuda e 5% sem ajuda. Na segunda e terceira sessões a tendência mantém-se: a maioria dos alunos necessitou da ajuda dos colegas para desempenhar o seu papel no grupo (68% e 63% respectivamente). No entanto, verifica-se um aumento do número de alunos que consegue desempenhar o seu papel sem a ajuda dos colegas: 16% na segunda sessão e 21% na terceira sessão. Apesar disso, registou-se uma percentagem de alunos na segunda e terceira sessões que, após terem tentado, não conseguiram desempenhar o seu papel (5% e 11% respectivamente). A mesma percentagem de alunos aponta como razões para não ter desempenhado o seu papel o facto de outro elemento do grupo se ter antecipado (11% e 5% respectivamente).

Resumindo, os resultados apresentados mostram que a maioria dos alunos necessitou da ajuda dos colegas para desempenhar o seu papel nas três sessões do Processo. No entanto, o número de alunos que desempenhou o seu papel sem recorrer ao auxílio dos colegas aumentou de sessão para sessão podendo depreender-se que à medida que os alunos se iam familiarizando com a estrutura da WebQuest se sentiam mais à vontade para explorar a informação sem necessitar da ajuda dos colegas.

Uma vez que se pretendia que este trabalho fosse elaborado em grupo, colaborativamente, questionou-se os alunos sobre se teria havido um líder no grupo.

Grupo experimental (n=19)		
Elemento líder	f	%
Sim	5	26,3
Não	14	73,7

Tabela 5.15 – Elemento líder no grupo

Verificamos pela análise da tabela acima que a maior parte dos alunos (73,7%) referiu não ter existido um elemento líder no grupo. No entanto, verificamos que 26,3% dos alunos referiu que houve um elemento que se apresentou como líder. De salientar que os alunos que assinalaram esta opção

pertenciam a dois grupos em que se verificaram desentendimentos por questões de liderança, que foi necessário controlar em várias fases do estudo.

Na questão referente à quarta sessão do processo, em que os alunos deveriam seleccionar o seu grau de participação e em que não se apresentava quaisquer atribuições de papéis, pretendeu-se conhecer o grau de participação na tomada de decisões e na execução da tarefa proposta.

Grupo experimental (n=19)		
Grau de participação na 4ª sessão do Processo	f	%
Não participei	3	15,8
Participei pouco	4	21,1
Participei moderadamente	5	26,3
Participei bastante	7	36,8

Tabela 5.16 – Grau de participação na quarta sessão do Processo

Verificamos que, apesar de não ter sido sugerida a atribuição de papéis nesta fase, 36,8% dos alunos participou bastante, 26,3% participou moderadamente, 21,1% participou pouco e apenas 15,8% não participou na realização desta quarta sessão da WebQuest. Podemos assumir que à medida que os grupos iam desenvolvendo as actividades propostas ganhavam mais confiança no seu trabalho e, por conseguinte, mais autonomia.

5.3.3.2 - Grupo de Controlo

Passamos de seguida à apresentação dos resultados do grupo de controlo, cujo Processo não orientava tão detalhadamente o trabalho a desenvolver. Depois de questionados sobre a organização do Processo (cf. tabela 5.10), pretendemos saber se os alunos realizaram as actividades propostas em tempo útil.

Grupo de controlo (n=12)		
Realização atempada das actividades propostas no Processo	f	%
Sim	9	75,0
Não	3	25,0

Tabela 5.17 – Realização atempada das actividades propostas no Processo

Pela análise da tabela 5.17, podemos verificar que 75,0% dos alunos referiu que as actividades foram realizadas atempadamente. Apenas 25,0% referiu necessitar de mais tempo para desempenhar as actividades solicitadas no Processo, o que depois levou a um atraso na entrega dos trabalhos.

Pretendia-se com a resolução da WebQuest que os alunos trabalhassem em conjunto, de forma colaborativa, e por isso pretendemos saber se todos os elementos do grupo trabalharam.

Grupo de controlo (n=12)		
Participação de todos os elementos do grupo	f	%
Sim	4	33,3
Não	8	66,7

Tabela 5.18 – Participação de todos os elementos do grupo

Pelos resultados apresentados na tabela 5.18, verificámos que a maioria dos alunos (66,7%) referiu que nem todos os elementos do grupo trabalharam. Apenas 33,3% referiram ter trabalhado no grupo. Estes valores talvez se fiquem a dever ao facto de nesta turma haver diferenças em termos de conhecimentos da Língua Inglesa, sendo este factor tido em conta aquando da distribuição dos elementos pelos grupos. Assim, os elementos com mais conhecimentos trabalharam mais do que os outros.

Desejamos também saber se houve nos grupos algum elemento que se tivesse destacado como líder.

Grupo de controlo (n=12)		
Elemento líder	f	%
Sim	5	41,7
Não	7	58,3

Tabela 5.19 – Presença de um elemento líder no grupo

Pelos resultados apresentados, podemos ver que 58,3% dos alunos referiu que não houve nenhum elemento líder. No entanto, 41,7% dos respondentes foi de opinião que houve um elemento líder. Tais valores podem dever-se ao facto de esta turma manifestar grande rivalidade entre os alunos o que por vezes gera conflitos difíceis de resolver.

Uma vez que estes alunos não tinham orientação em termos de distribuição de actividades, consideramos pertinente saber se essa distribuição foi feita pelos elementos do grupo ou não.

Grupo de controlo (n=12)		
Distribuição das actividades pelos elementos	f	%
Sim	5	41,7
Não	7	58,3

Tabela 5.20 – Distribuição de actividades pelo Grupo

A análise da tabela 5.20 demonstra que a maior parte dos alunos (58,3%) considerou que não houve distribuição de actividades pelos elementos do grupo. Apenas 41,7% refere que essa distribuição se verificou. Estes dados vêm comprovar os resultados finais em que a investigadora verificou um considerável atraso na entrega dos trabalhos finais por parte deste Grupo. Durante o desenrolar da WebQuest também foi necessário, por várias vezes, aplacar a confusão que reinava entre os elementos de cada grupo porque se verificava em dado momento que havia dois ou mais elementos que estavam a fazer as mesmas actividades e, por outro lado, havia outras actividades que ninguém estava a fazer.

Retomamos neste ponto a análise conjunta dos questionários uma vez que as questões eram comuns.

5.3.3.3 – Recursos disponibilizados

Pretendemos também saber se a qualidade da informação disponibilizada nos sítios Web indicados na WebQuest foi útil para a concretização do objectivo final.

Utilidade da informação das páginas Web	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Sempre	15	78,9	8	66,7
Nem sempre	4	21,1	4	33,3
Nunca	0	0,0	0	0,0

Tabela 5.21 – Utilidade da informação dos sítios Web

A maioria dos alunos do grupo experimental (78,9%) e do grupo de controlo (66,7%) considerou que a informação encontrada nos sítios Web foi sempre útil. No entanto, 21,1% dos alunos do grupo experimental e 33,3% do grupo de controlo foram de opinião que essa informação nem sempre foi útil. Nenhum aluno de ambos os grupos considerou que a informação apresentada nos sítios Web sugeridos nunca foi útil. Podemos suspeitar que este resultado se deve ao facto de os alunos não terem explorado todas as potencialidades dos sítios Web e de não terem sabido recolher a informação necessária para a realização da Tarefa.

Quisemos ainda saber se os respondentes tinham consultado outros sítios Web que não tivessem sido seleccionados pela professora, com o intuito de verificar a sua autonomia.

Consulta de outros sítios Web para além dos apresentados	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Sim	7	36,8	5	26,3
Não	12	63,2	7	36,8

Tabela 5.22 – Consulta de outros sítios Web

Como podemos verificar pela análise da tabela 5.22, os alunos não consultaram outros sítios Web, apesar de lhes ter sido dito que o podiam fazer. Apenas 36,8% dos alunos do grupo experimental e 26,3% do grupo de controlo consultaram outros sítios, procurando mais informação para além da sugerida pela professora. Provavelmente também porque a informação indicada era suficiente para executarem o trabalho solicitado.

5.3.4. – REACÇÃO À AVALIAÇÃO

Pretendemos saber a opinião dos alunos relativamente à componente Avaliação da WebQuest que realizaram.

A Avaliação estava	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
	Clara, percebi como ia ser avaliado	19	100,0	12
Confusa, não percebi como ia ser avaliado	0	0,0	0	0,0

Tabela 5.23 – Estruturação da Avaliação

Pela análise da tabela 5.23, verificamos que todos os alunos dos dois grupos foram de opinião que a avaliação era clara e por isso perceberam como iam ser avaliados.

5.3.5. – O TRABALHO DE GRUPO

Atendendo a que a formação dos grupos foi alvo de algum cuidado por parte da investigadora, interessava saber a opinião dos alunos sobre o trabalho desenvolvido pelo seu grupo.

Trabalho em grupo	Grupo experimental (n=19)							
	3	2	1	0	-1	-2	-3	
O grupo articulou-se e dividiu tarefas	3	1	2	9		4	0	Foi difícil fazer o grupo trabalhar em conjunto
Os elementos do grupo conheciam a tarefa que deviam desempenhar	3	3	2	2	2	6	1	Os elementos do grupo não distribuíram tarefas
A minha opinião foi ouvida e levada em consideração	3	4	1	7		3	1	Não me foi possível manifestar a minha opinião
Trabalho em grupo	Grupo de controlo (n=12)							
	3	2	1	0	-1	-2	-3	
O grupo articulou-se e dividiu tarefas	1			4	3	2	2	Foi difícil fazer o grupo trabalhar em conjunto
Os elementos do grupo conheciam a tarefa que deviam desempenhar	2		3	2		3	2	Os elementos do grupo não distribuíram tarefas
A minha opinião foi ouvida e levada em consideração	4		1	4	1	1	1	Não me foi possível manifestar a minha opinião

Tabela 5.24 – Trabalho desenvolvido em grupo

Como se pode observar pelos resultados obtidos, as opiniões manifestadas são bastante divergentes em ambos os grupos envolvidos no estudo. No Grupo experimental 9 sujeitos manifestaram uma posição neutra na divisão das tarefas, seguindo-se 6 com uma posição desfavorável quanto à distribuição de tarefas pelo grupo. No que concerne à possibilidade de manifestar a sua opinião, 7 sujeitos optaram novamente por uma posição neutra. Apesar das orientações a maioria dos sujeitos teve alguma dificuldade em trabalhar em grupo.

No Grupo de controlo as opções são muito semelhantes, com 4 sujeitos a manifestar uma posição neutra na divisão de tarefas. No que se refere ao conhecimento da tarefa a desempenhar 3 sujeitos manifestaram posição favorável e três sujeitos adoptaram uma posição desfavorável. Relativamente à possibilidade de manifestar a sua opinião, o mesmo número de sujeitos (4) manifestou uma posição totalmente favorável ou neutra. Este Grupo parece ter tido mais dificuldades na gestão e colaboração no trabalho em grupo.

Solicitou-se ainda que manifestassem a sua opinião sobre se consideravam vantajoso a resolução da WebQuest em grupos de trabalho, pedindo-se em seguida que justificassem a sua opção.

Grupo experimental (n=19)					
Foi vantajoso trabalhar em grupo	f	%	Motivos para a sua escolha	f	%
Sim	17	89,5	Ajuda/Apoio dos outros elementos do grupo	4	21,1
			Tarefas mais fáceis	4	21,1
			Experiência mais enriquecedora	5	26,2
			Não responderam	4	21,1
Não	2	10,5	Nem todos os elementos do grupo trabalhavam	2	10,5
Grupo de controlo (n=12)					
Foi vantajoso trabalhar em grupo	f	%	Motivos para a sua escolha	f	%
Sim	9	75,0	Ajuda/Apoio dos outros elementos do grupo	5	41,7
			Tarefas mais fáceis	3	25,0
			Experiência mais enriquecedora	1	8,3
			Não responderam	0	0,0
Não	3	25,0	Nem todos os elementos do grupo trabalhavam	3	25,0

Tabela 5.25 – Vantagens/Desvantagens do trabalho em grupo

Pela análise da tabela 5.25, podemos deduzir que a maioria dos alunos do Grupo experimental e do Grupo de controlo considerou vantajoso trabalhar em grupo (89,5% e 75,0% respectivamente). As razões apontadas para esta escolha foram as mesmas em cada grupo, embora com percentagens diferentes. Assim, o Grupo experimental aponta como principal justificativa para ter optado pelo trabalho de grupo o facto de ser uma experiência mais enriquecedora (26,2%). Em igual percentagem (21,1%) o facto de as tarefas serem mais fáceis, e o facto de haver mais ajuda e apoio dos outros elementos do grupo. De referir que a mesma percentagem de alunos (21,1%) não apontou qualquer justificativa para a sua escolha. No Grupo de controlo a razão mais referida pelos sujeitos para optar pelo trabalho de grupo foi o facto de haver mais ajuda e apoio dos outros elementos do grupo (41,7%). Seguem-se como justificativas o facto de as tarefas serem mais fáceis de realizar (25,0%) e o facto de ser uma experiência mais enriquecedora (8,3%).

Os alunos que consideraram que o trabalho de grupo não apresenta vantagens – 10,5% no grupo experimental e 25% no grupo de controlo – justificaram a sua escolha com o facto de nem todos os elementos do grupo trabalharem.

No seguimento desta questão de colaboração e ajuda entre os elementos do grupo durante a realização da WebQuest, desejamos saber a opinião dos alunos relativamente ao facto de a sua aprendizagem ser mais significativa se trabalhasse sozinho.

Grupo	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Tinhas aprendido mais se tivesses trabalhado sozinho				
Sim	2	10,5	1	8,3
Não	17	89,5	11	91,7

Tabela 5.26 – Aprender mais com trabalho individual

Como se pode verificar pelos resultados apresentados na tabela 5.26, a maioria dos alunos considera que não teria aprendido mais se tivesse trabalhado sozinho (89,5% do grupo experimental e 91,7% no grupo de controlo). Os alunos que manifestaram preferência pela aprendizagem individual talvez o tenham feito devido ao facto de não se terem relacionado bem com o grupo em que se encontravam inseridos.

Através do trabalho de grupo, pretendemos saber se houve aumento das interações sociais e da promoção da aprendizagem.

Grupo	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)		
	f	%	f	%	
O trabalho com os colegas permitiu					
Partilhar ideias	Sim	19	100,0	10	83,3
	Não	0	0,0	2	16,7
Recorrer à professora só para esclarecer dúvidas	Sim	14	73,7	11	91,7
	Não	5	26,3	1	8,3

Tabela 5.27 – Trabalho com os colegas

Os alunos do grupo experimental foram unânimes ao referirem que o trabalho de grupo permite partilhar ideias, levando a uma maior interacção e entreaajuda entre os elementos do grupo. A maioria dos alunos do grupo de controlo (83,3%), manifestaram a mesma opinião. Por conseguinte, a maioria dos alunos do grupo experimental (73,7%) e do grupo de controlo (91,7%) recorreu à professora apenas para esclarecimento de dúvidas.

5.3.6. – OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE O MODELO WEBQUEST

Nesta última parte do questionário, pretendeu-se saber a percepção dos alunos sobre a WebQuest, no que diz respeito a vários parâmetros que se vão apresentar.

Dificuldades na resolução da WebQuest

Parte(s) da WQ mais difíceis	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Recolha de dados sobre os temas em estudo	10	52,6	1	8,3
Seleção e organização da informação	9	47,4	6	50,0
Preenchimento das tabelas/formulários	4	21,1	5	41,7
Gravação do <i>Podcast</i>	7	36,8	4	33,3
Realização do <i>script</i> para o vídeo	4	21,1	2	16,7
Filmagens do vídeo	9	47,4	5	41,7
Nenhuma	2	10,5	1	8,3

Tabela 5.28 – Dificuldades na resolução da WebQuest

Dado o objectivo da questão, os sujeitos podiam seleccionar até três opções. Também é contemplada a possibilidade do aluno não considerar complicada nenhuma das partes da WebQuest. Assim, a maioria dos alunos do grupo experimental (52,6%) considerou como mais difícil a recolha de dados sobre os temas em estudo, seguindo-se a seleção e organização dessa informação e as filmagens do vídeo (47,4%). A gravação do *podcast* também colocou algumas dificuldades a 36,8% dos alunos e com igual grau de dificuldade (21,1%) o preenchimento das tabelas/formulários e a realização do *script* para o vídeo. De salientar que uma pequena percentagem de alunos (10,5%) referiu que nenhuma das partes da WebQuest foi difícil.

Os alunos do grupo de controlo apontaram como principal dificuldade a seleção e organização da informação recolhida (50%), seguindo-se o preenchimento das tabelas/formulários e as filmagens do vídeo (41,7%). Alguns alunos (33,3%) referiram como mais difícil a gravação do *podcast* e 16,7% a realização do *script* para o vídeo. Um aluno (8,3%) manifestou a sua dificuldade na recolha de dados sobre os temas em estudo.

Problemas detectados durante a realização da WebQuest

Foi concebida uma lista de situações que poderiam ser consideradas problemáticas na resolução da WebQuest. Com um limite de até 3 respostas, os alunos podem assinalar problemas relacionados com a ligação à Internet, com a estrutura de navegação da WebQuest, com a falta de apoio da formadora, com a composição do grupo de trabalho, com o tipo de resolução da WebQuest ou considerar que nenhuma das situações apresentadas constituiu um problema.

Problemas encontrados na realização da WQ	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Quebras no acesso à Internet	13	68,4	5	41,7
Lentidão de acesso à Internet	15	78,9	7	58,3
Dificuldades de navegação na WQ	8	42,1	0	0,0
Ausência de resposta em tempo útil às dúvidas colocadas à professora	0	0,0	0	0,0
Dificuldade em reunir todos os elementos do grupo	1	5,3	5	41,7
Dificuldade no funcionamento do grupo	3	15,8	5	41,7
Falta de tempo para realizar o que era pedido	4	21,1	1	8,3
Nenhum	2	10,5	3	25,0

Tabela 5.29 – Problemas detectados durante a resolução da WebQuest

Da análise da tabela 5.29 torna-se evidente que o principal problema encontrado pelos dois grupos na resolução da WebQuest foi a lentidão no acesso à Internet (78,9% no grupo experimental e 58,3% no grupo de controlo). Depois disso temos como principais causadores de problemas apontados pelo grupo experimental as quebras no acesso à Internet (68,4%) e as dificuldades de navegação na Web (42,1%). Houve ainda quem referisse a falta de tempo para realizar o que era pedido (21,1%), a dificuldade no funcionamento do grupo (15,8%) e a dificuldade em reunir todos os elementos do grupo (5,3%) como obstáculos à resolução da WebQuest. Uma percentagem de alunos (10,5%) considerou que nenhuma das situações mencionadas foi perturbadora na resolução da WebQuest.

Para além da lentidão de acesso à Internet, o grupo de controlo considerou as quebras no acesso à Internet, a dificuldade em reunir todos os elementos do grupo e a dificuldade no funcionamento do grupo como obstáculos com a mesma percentagem (41,7%) à resolução da WebQuest. A falta de tempo para realizar o que era pedido (8,3%) foi ainda uma das situações mencionadas. Uma percentagem considerável de alunos (25%) considerou que nenhuma das situações mencionadas causou problemas na resolução da WebQuest.

Podemos concluir que a maior parte dos problemas que os alunos sentiram na resolução da WebQuest se prenderam com motivos de ordem técnica, relacionados com a ligação à Internet e não com questões de estrutura ou organização da mesma. No grupo de controlo também houve problemas de funcionamento de grupo e de reunir todos os elementos do grupo.

Navegação no site

Navegação no site	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Fácil, sabia sempre onde estava e como ir para as páginas	14	73,7	11	91,7
Difícil, por vezes não sabia onde estava nem como ir para as páginas	5	26,3	1	8,3

Tabela 5.30 – Navegação no site

A análise desta tabela vem corroborar a conclusão apresentada anteriormente. Como podemos constatar, a maioria dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo referiu que a navegação no site foi fácil, sabendo sempre onde estava e como navegar entre páginas (73,7% e 91,7% respectivamente).

Preferências de aprendizagem

Grupo experimental (n=19)					
Comparação entre aulas dadas através da WQ ou pelo professor e preferência dos alunos	f	%	Motivos para a sua escolha	f	%
WQ	12	63,2	Facilita a aprendizagem	1	5,2
			As aulas não se tornam tão monótonas/cansativas	4	21,0
			Não responderam	7	37,0
Aulas dadas pelo professor	7	36,8	As aulas permitem um contacto mais pessoal	4	21,0
			Não há tantas distrações	1	5,2
			Não responderam	2	10,6
Grupo de controlo (n=12)					
Comparação entre aulas dadas através da WQ ou pelo professor e preferência dos alunos	f	%	Motivos para a sua escolha	f	%
WQ	10	83,3	Facilita a aprendizagem	5	41,7
			As aulas não se tornam tão monótonas/cansativas	3	25,0
			Não responderam	2	16,6
Aulas dadas pelo professor	2	16,7	As aulas permitem um contacto mais pessoal	2	16,7
			Não responderam	0	0,0

Tabela 5.31 - Preferências de aprendizagem

Quando questionados sobre a sua preferência entre a realização de uma WebQuest ou as aulas dadas pelo professor, verificamos que a maioria dos alunos do Grupo experimental prefere as aulas em que possa realizar WebQuest (63,2%). A maior parte dos alunos que seleccionou esta opção, optou por não dar qualquer justificativa para a sua escolha (37,0%). Os alunos que justificaram a sua escolha referiram que as aulas não se tornam tão monótonas ou cansativas (21,0%) e facilita a aprendizagem (5,2%). No entanto, verificamos que neste grupo uma percentagem considerável de alunos (36,8%) prefere um método mais tradicional em que as aulas são inteiramente leccionadas pelo professor apontando como principal justificativa o facto de que este tipo de aula permite um contacto mais pessoal (21,0%).

A maioria dos alunos do Grupo de controlo (83,3%) optou pelas aulas com recurso à WebQuest. Referiram como razões para a sua escolha o facto de este tipo de aulas facilitar a aprendizagem (41,7%) e de não se tornarem tão monótonas/cansativas (25,0%). Os alunos que

optaram pelas aulas leccionadas pelo professor (16,7%) apontam como razão o facto de estas aulas permitirem um contacto mais pessoal.

Em suma, os alunos preferem as aulas em que há o recurso às novas tecnologias e em que lhes é dada liberdade para explorar, pesquisar e construir o seu próprio conhecimento.

A utilização da WebQuest noutras disciplinas

Questionou-se ainda os alunos sobre se gostariam que mais professores utilizassem a WebQuest nas suas disciplinas (tabela 5.32).

Utilização da WQ noutras disciplinas	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
	f	%	f	%
Sim	5	26,3	4	33,3
Talvez	13	68,4	7	58,3
Não	1	5,3	1	8,3

Tabela 5.32 – Utilização da WebQuest noutras disciplinas

A maioria dos alunos não manifesta certeza na utilização da WebQuest noutras disciplinas (68,4% no grupo experimental e 58,3% no grupo de controlo). Estes resultados são interessantes tendo em conta os resultados obtidos na tabela anterior e na tabela que se apresenta de seguida. Podemos supor que os alunos consideram que a WebQuest é apenas vantajosa quando utilizada na aula de Inglês. Em todo o caso, uma percentagem do grupo experimental (26,3%) e uma percentagem do grupo de controlo (8,3%) consideram que seria vantajoso a aplicação da WebQuest noutras disciplinas. Apenas 1 aluno de cada grupo não gostava que mais professores utilizassem a WebQuest nas suas disciplinas.

Vantagens e desvantagens em resolver a WebQuest por comparação com as aulas tradicionais

Grupo experimental (n=19)					
A WQ apresenta mais	f	%	Motivos para a sua escolha	f	%
Vantagens	15	78,9	Método mais cativante	1	5,2
			Enriquece o vocabulário	3	15,8
			As aulas não se tornam tão monótonas/cansativas	3	15,8
			Não responderam	8	42,0
Desvantagens	4	21,1	Há mais distrações	3	15,9
			Numa aula tradicional há mais esclarecimento de dúvidas	1	5,2
Grupo de controlo (n=12)					
A WQ apresenta mais	f	%	Motivos para a sua escolha	f	%
Vantagens	9	75,0	Método mais cativante	5	41,6
			Enriquece o vocabulário	2	16,7
			As aulas não se tornam tão monótonas/cansativas	2	16,7
Desvantagens	3	25,0	Há mais distrações	1	8,3
			Numa aula tradicional há mais esclarecimento de dúvidas	1	8,3
			Internet da escola é lenta	1	8,3

Tabela 5.33 - Vantagens e desvantagens em resolver a WebQuest por comparação com as aulas tradicionais

A maioria dos alunos considerou que a resolução da WebQuest apresenta mais vantagens quando comparada com os métodos de ensino tradicionais (tabela 5.33). No Grupo experimental, 78,9% dos alunos afirmaram que a WebQuest apresenta mais vantagens. No entanto, 42,0% não justificou a sua resposta talvez porque têm dificuldades em expressar as suas ideias ou porque não gostam de escrever. Os que justificaram a sua escolha referiram que este método permite um maior enriquecimento do vocabulário e que as aulas não se tornam tão monótonas/cansativas (15,8%). Apenas um aluno referiu que se trata de um método de ensino mais cativante. Os alunos que consideraram que a WebQuest apresenta mais desvantagens (21,1%) referem como factores de escolha o facto de haver mais distrações nas aulas da resolução da WebQuest (15,9%) e o facto de numa aula tradicional haver mais esclarecimento de dúvidas (5,2%).

No Grupo de controlo, 75% dos alunos referiu que a WebQuest apresenta mais vantagens porque é um método de ensino mais cativante (41,6%), que enriquece o vocabulário e em que as aulas não se tornam tão monótonas/cansativas (16,7%). Os alunos que referiram que a resolução da WebQuest apresenta mais desvantagens (25%) apontam como razões da sua escolha o facto de haver mais distrações nas aulas da resolução da WebQuest, o facto de numa aula tradicional haver mais esclarecimento de dúvidas e ainda o facto de a Internet da escola ser lenta (8,3%).

Aprendizagem de conteúdos e gosto pelo Inglês

A WQ ajudou a	Grupo	Grupo experimental (n=19)		Grupo de controlo (n=12)	
		f	%	f	%
Desenvolver as tarefas propostas na WQ	Quase nada	0	0,0	0	0,0
	Razoavelmente	14	73,7	10	83,3
	Muito	5	26,3	2	16,7
Melhorar o meu vocabulário	Quase nada	0	0,0	0	0,0
	Razoavelmente	14	73,7	4	33,3
	Muito	5	26,3	8	66,7
Interagir com os colegas de grupo	Quase nada	0	0,0	2	16,7
	Razoavelmente	12	63,2	7	58,3
	Muito	7	36,8	3	25,0
Construir conhecimento	Quase nada	1	5,3	0	0,0
	Razoavelmente	13	68,4	7	58,3
	Muito	5	26,3	5	41,7
Contribuir para a elaboração do produto final	Quase nada	0	0,0	1	8,3
	Razoavelmente	13	68,4	6	50,0
	Muito	6	31,6	5	41,7
Valorizar a aprendizagem do Inglês para o Turismo/Relações Públicas	Quase nada	0	0,0	0	0,0
	Razoavelmente	13	68,4	6	50,0
	Muito	6	31,6	6	50,0
Desenvolver o gosto pela aprendizagem da língua	Quase nada	1	5,3	0	0,0
	Razoavelmente	11	57,9	8	66,7
	Muito	7	36,8	4	33,3

Tabela 5.34 – A WebQuest na aprendizagem de conteúdos e gosto pelo Inglês

Pretendeu-se ainda avaliar a percepção que os alunos têm sobre a aprendizagem dos conteúdos abordados no questionário e o desenvolvimento do gosto pelo Inglês, proporcionados pela WebQuest (tabela 5.34). Assim, quando questionados sobre em que medida a resolução desta WebQuest os ajudou a cumprir determinados objectivos, os alunos do grupo experimental referiram na sua maioria que a WebQuest os ajudou razoavelmente a atingir os objectivos mencionados: a desenvolver as tarefas propostas na WebQuest (73,7%); a melhorar o seu vocabulário (73,7%); a interagir com os colegas de grupo (63,2%); a construir conhecimento (68,4%); a contribuir para a elaboração do produto final (68,4%) e a desenvolver o gosto pela aprendizagem da língua (68,4%). À excepção de um sujeito, que considerou que a WebQuest não ajudou “quase nada” a construir conhecimento ou a desenvolver o gosto pela aprendizagem da língua, os restantes alunos consideraram que todos os itens os ajudaram muito.

Os alunos do grupo de controlo manifestaram também, na sua maioria, a mesma opinião em relação a todos os objectivos: a desenvolver razoavelmente as tarefas propostas na WebQuest (83,3%); a melhorar muito o seu vocabulário (66,7%); a interagir razoavelmente com os colegas de grupo (58,3%); a construir conhecimento (58,3%); a contribuir para a elaboração do produto final (60%) e a desenvolver o gosto pela aprendizagem da língua (66,7%). Dois sujeitos indicaram que a WebQuest não os ajudou quase nada a interagir com os colegas de grupo e um sujeito também referiu que a WebQuest não contribuiu para a elaboração do produto final. Os restantes sujeitos consideraram como muito o contributo da WebQuest em todos os parâmetros mencionados.

Podemos concluir que a metodologia WebQuest na sala de aula desperta o interesse dos alunos, servindo de instrumento de motivação para a aprendizagem de qualquer matéria na sala de aula e em particular para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

5.4 – ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE COMPARAÇÃO DAS WEBQUESTS

Após a realização da WebQuest, mostramos aos alunos do grupo de controlo a WebQuest que o grupo experimental tinha realizado. Decorrido algum tempo para a exploração da mesma, pedimos aos alunos que respondessem a um questionário com a finalidade de saber qual WebQuest teriam preferido resolver e cujos resultados se analisam a seguir.

Preferias ter tido acesso a este Processo para a resolução da WebQuest	f	%	Justificação	f	%
Sim	7	58,3	Melhor distribuição de tarefas pelos elementos do grupo	4	33,3
			Mais facilidade de acesso à informação	3	25,0
Não	5	41,7	Mais autonomia	1	8,3
			Não foi necessário	3	25,0
			Não respondeu	1	8,3

Tabela 5.35 – Preferência pelo Processo da WebQuest completa

Como podemos observar pela análise da tabela 5.35, quando questionados sobre se preferiam ter tido acesso a este Processo para a resolução da WebQuest, a maioria dos sujeitos do Grupo de controlo responderam que sim, apontando como justificativas o facto de haver uma melhor distribuição das tarefas pelos elementos do grupo (33,3%), e mais facilidade de acesso à informação (25,0%).

Dos cinco alunos que responderam negativamente a esta questão, três apontaram como justificação para a sua opção o facto de não ter sido necessário um Processo tão estruturado; um aluno referiu o facto de sentir mais autonomia com o Processo que tinham na sua WebQuest e ainda um aluno que não deu qualquer justificação.

O facto de haver actividades atribuídas a cada elemento do grupo facilitaria a resolução da Tarefa	f	%	Justificação	f	%
Sim	9	75,0	Todos os elementos trabalhavam	8	66,7
			Mais fácil organizar a informação	1	8,3
Não	3	25,0	Mais autonomia para o grupo	1	8,3
			É igual	1	8,3
			Confundiui ainda mais	1	8,3

Tabela 5.36 – Facilidade na resolução da tarefa

No seguimento da tabela anterior, podemos constatar que quando questionados sobre se o facto de haver actividades atribuídas a cada elemento do grupo facilitaria a resolução da Tarefa, 75% dos alunos responderam que sim e 25,0% responderam que não (tabela 5.36). Os nove alunos que responderam afirmativamente justificaram a sua escolha com o facto de que com esta distribuição de tarefas todos os elementos do grupo trabalhavam (66,7%) e que deste modo seria mais fácil organizar a informação (8,3%). Os três alunos que responderam negativamente justificaram o facto de não considerarem a distribuição das actividades pelos elementos do grupo um aspecto positivo apontando, cada um, uma razão diferente: a não distribuição das actividades a cada elemento do grupo dá mais autonomia ao grupo, seria igual e confundia ainda mais.

Preferias ter actividades atribuídas a cada um dos elementos do grupo	f	%	Justificação	f	%
Sim	6	50,0	Facilitava a resolução da Tarefa	2	16,7
			Cada elemento saberia o que fazer	3	25,0
			Não respondeu	1	8,3
Não	6	50,0	Cada elemento pôde escolher o que fazer	5	41,7
			Tudo correu bem sem essa atribuição de actividades	1	8,3

Tabela 5.37 – Actividades atribuídas aos elementos do grupo

Quando questionados se preferiam ter actividades atribuídas a cada um dos elementos do grupo, as opiniões dividiram-se e metade dos alunos respondeu que sim e a outra metade respondeu que não (tabela 5.37). Dos seis elementos que responderam que preferiam ter tido as actividades distribuídas, três afirmaram que assim cada elemento saberia o que fazer, dois apontaram que assim a Tarefa seria mais fácil de realizar e um aluno não referiu qualquer justificação para a sua escolha. Dos seis alunos que responderam que não preferiam ter as actividades distribuídas, cinco justificou referindo que assim cada elemento pode escolher o que fazer e um aluno respondeu que tudo correu bem sem essa distribuição.

O trabalho de grupo tornou-se mais confuso e mais difícil por não haver tarefas distribuídas	f	%	Justificação	f	%
Sim	0	0,0			
Não	12	100,0	Ajuda do grupo	7	58,4
			Igual grau de dificuldade	4	33,3
			Não respondeu	1	8,3

Tabela 5.38 – Trabalho de grupo

Quando questionados se o trabalho de grupo se tornou mais confuso e mais difícil por não haver tarefas distribuídas (tabela 5.38), todos os sujeitos foram unânimes em afirmar que não. Sete destes alunos referiu que teve a ajuda do grupo, quatro alunos referiram que o grau de dificuldade seria o mesmo e um aluno não justificou a sua opção.

A aprendizagem seria mais fácil se o Processo fosse mais detalhado	f	%	Justificação	f	%
Sim	5	41,7	Mais fácil	2	16,7
			Podia haver mais entreaajuda	3	25,0
Não	7	58,3	Houve mais autonomia	1	8,3
			Mais fácil	2	16,7
			Aprendemos mais assim	3	25,0
			Não respondeu	1	8,3

Tabela 5.39 – Facilidade de aprendizagem

Pela tabela 5.39 constatamos que quando se questionaram os alunos sobre se a sua aprendizagem seria mais fácil se o Processo fosse mais detalhado, 58,3% respondeu que não e 41,7% respondeu que sim. Os sete alunos que responderam que não apontaram como justificativas o facto de aprenderem mais sem o Processo detalhado e um aluno respondeu que houve mais autonomia. Um aluno optou por não justificar a sua escolha. Dos cinco alunos que responderam afirmativamente, três justificaram com o facto de poder haver mais entajada se o Processo estivesse mais detalhado e dois afirmaram que dessa forma seria mais fácil a aprendizagem.

Qual WebQuest preferias ter realizado	f	%	Justificação	f	%
A tua	9	75,0	Mais fácil	2	16,7
			Maior interacção com o grupo	2	16,7
			Exigiu mais mas também aprendemos mais	4	33,3
			Não respondeu	1	8,3
A da outra turma	3	25,0	Mais proveitoso se cada aluno tivesse um objectivo	1	8,3
			Mais fácil	2	16,7

Tabela 5.40 – Preferência da WebQuest

A tabela 5.40 demonstra que os alunos preferiam ter realizado a sua WebQuest (75%) em detrimento da WebQuest da outra turma (25%). Os nove alunos que preferiam realizar a sua WebQuest apontaram as seguintes justificações: exigiu mais mas também aprendemos mais (33,3%); maior interacção com o grupo e mais fácil de resolver (16,7%) respectivamente. Um aluno não justificou a sua escolha. Dos três alunos que responderam que preferiam ter resolvido a WebQuest da outra turma, dois referiram que era mais fácil e um aluno respondeu que teriam tido mais proveito se cada aluno tivesse um objectivo.

Pela análise das respostas ao questionário podemos concluir que os alunos do Grupo de controlo manifestaram duas posições diferenciadas. Primeiro indicaram preferir o Processo da WebQuest do Grupo experimental, reconhecendo que as actividades atribuídas a cada elemento do grupo facilitariam a resolução da Tarefa. De seguida, passaram a considerar que o trabalho de grupo não se tornou mais confuso e mais difícil por não haver tarefas distribuídas e passam a considerar que a aprendizagem não seria mais fácil se o Processo fosse mais detalhado. Os alunos do Grupo de controlo não manifestaram preferência pela resolução da WebQuest do Grupo experimental. Embora haja bastantes contradições nas respostas (cf. 5.37, 5.38, 5.40 e 5.41), os alunos referiram que o facto de o Processo da sua WebQuest não estar estruturado levou a que houvesse mais autonomia, mais apoio e ajuda entre os elementos de cada grupo. Esta foi também uma constatação presenciada pela investigadora durante a realização da WebQuest.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÃO

Este capítulo destina-se às conclusões e encontra-se dividido em três secções. Na primeira apresentam-se as conclusões do estudo tendo presente a questão de investigação e os objectivos da mesma (6.1), a segunda propõe sugestões para investigação futura (6.2). Terminamos o capítulo fazendo uma reflexão sobre alguns aspectos do estudo realizado (6.3).

6.1. – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo teve por base a seguinte questão de investigação:

- Qual o impacto do Processo na resolução da WebQuest?

Optamos por utilizar uma WebQuest de longa duração sobre o tema “*Looking for a job in a hotel*”, sem qualquer contextualização a não ser os conhecimentos anteriores que os alunos já possuíam da Língua e do tema. A WebQuest foi inicialmente planeada para quatro aulas de 90 minutos, havendo no entanto a necessidade de alargar este período temporal devido a uma série de factores alheios à investigadora e aos alunos, como por exemplo, as dificuldades técnicas no acesso à Internet.

Tivemos a preocupação de formar grupos heterogéneos de quatro elementos, à excepção de um grupo com três elementos, tendo em consideração o número de alunos de cada turma, o grau de dificuldade de alguns alunos a nível da língua inglesa, o seu conhecimento a nível de literacia informática e posse de portátil com acesso à Internet.

Com este estudo pretendemos verificar se o Processo orienta e facilita o trabalho dos alunos na resolução da WebQuest, compreender como se processam as relações de colaboração entre os elementos do grupo, verificar se as potencialidades da metodologia WebQuest contribui para a motivação e empenho dos formandos na aprendizagem, no processo de construção de conhecimento e de competências na realização do produto final e identificar aspectos essenciais a levar em conta na implementação de metodologias de ensino aprendizagem com recurso a WebQuests.

6.1.1 – Impacte do Processo na resolução da WebQuest

Os alunos do Grupo experimental, cujo Processo apresentava uma distribuição de papéis pelos elementos de cada grupo, admitiram que o facto de terem esta orientação teve um impacto positivo na concretização da tarefa. Isto porque os alunos estavam habituados a estruturar a sua pesquisa de acordo com o papel que lhe tinha sido atribuído e portanto, apesar de a actividade final não pressupor a atribuição de papéis, os alunos naturalmente distribuíram os papéis a desempenhar, rentabilizando o tempo e as energias.

Os alunos do Grupo de controlo reconheceram que preferiam ter tido acesso ao Processo da WebQuest do Grupo experimental (cf. Tabela 5.35) pois admitiram que o facto de haver actividades atribuídas a cada elemento do grupo facilitaria a resolução da Tarefa (cf. Tabela 5.36).

No entanto, referem que preferiram ter realizado a sua WebQuest (cf. Tabela 5.40) e não a WebQuest do Grupo experimental. Tal constatação talvez se fique a dever ao facto de os alunos

considerarem que conseguiram desempenhar a tarefa com sucesso mas a verdade é que, com base nas observações directas da docente e nos trabalhos escritos, estes alunos sentiram mais dificuldade na realização das actividades propostas na WebQuest e necessitaram de mais tempo para as resolver. O facto de os alunos do Grupo de controlo terem conseguido terminar as suas tarefas talvez esteja relacionado com o facto de esta ser uma WebQuest de longa duração e portanto os alunos tiveram tempo para recuperar o tempo dispendido. Outros factores que também podem ter contribuído para este desfecho são o facto de este Grupo ter trabalhado em período extra-aula. Se esta fosse uma WebQuest de curta duração muito provavelmente o Grupo de controlo não teria conseguido resolver a WebQuest.

6.1.2. Relações de colaboração

A investigadora concebeu um ambiente de aprendizagem no qual os alunos foram responsáveis pela comunicação do seu pensamento e pela compreensão das ideias dos outros, devendo discutir e colaborar para resolverem a WebQuest sem o controlo directo da professora (Torres, 2009). Assim, a WebQuest implicou um trabalho de grupo com interacção entre os alunos, negociação da aprendizagem em curso e responsabilidade pelo trabalho a realizar.

No Grupo experimental, e como já foi referido, as primeiras três sessões do Processo incluíam uma divisão da tarefa pelos elementos de cada grupo enquanto na quarta sessão, realização do vídeo, a tarefa deveria ser desenvolvida por todos colaborativamente. No Grupo de controlo não se dividiram tarefas deixando ao critério dos grupos a distribuição (ou não) das mesmas.

Verificou-se que no Grupo experimental as actividades foram desenvolvidas com maior rapidez do que no Grupo de controlo. Para além disso, as relações entre os grupos foi mais pacífica e houve mais inter-ajuda e intra-ajuda. No grupo de controlo notou-se uma certa desorientação o que originava confrontos entre os elementos do grupo.

Com a utilização de ferramentas para a criação de *podcasts* e de vídeos, estimulamos a experimentação, reflexão e criação de conteúdos colectivos sobre a temática em estudo, favorecendo a interactividade que contribuiu para a criação de uma aprendizagem colaborativa. Durante esta aprendizagem colaborativa a investigadora abdicou da sua autoridade para assim os alunos partilharem responsabilidades entre si.

Os alunos do Grupo experimental revelaram alguma flexibilidade na forma como realizaram o trabalho, sem grande preocupação por seguir à risca as orientações sobre como resolver a actividade. O Grupo de controlo preocupava-se mais com as indicações gerais dadas e por isso teve dificuldades

em ultrapassar e aceitar alguns obstáculos como no caso das gravações do podcast. A aprendizagem realizada em grupo aumentou a motivação, facilitou o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem, fomentou a auto-estima e melhorou as relações interpessoais entre os seus elementos.

No Grupo experimental, apesar de todos os elementos do grupo terem a possibilidade de contribuir positivamente para o sucesso do mesmo nas tarefas de maior complexidade linguística ou a nível informático, os alunos com menos autonomia foram auxiliados na resolução dos seus papéis. Ou seja, a interdependência foi criada através das responsabilidades associadas à elaboração do vídeo de acordo com os diferentes papéis mas não se pode afirmar que houvesse uma verdadeira interdependência positiva entre os elementos de alguns grupos em todas as fases que implicaram a divisão da tarefa e menos ainda nas fases em que esta divisão não era indicada. No entanto, os alunos relacionaram o interesse de trabalhar em grupo com a tarefa a desenvolver e valorizaram as interações com os colegas (cf. 5.3.5). Podemos concluir que através da realização das actividades propostas para além de trabalharem a dimensão do conhecimento, trabalharam também a dimensão da compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Isto porque ao distribuir tarefas pelos elementos do grupo permitiu-se que cada um desempenhasse o seu papel no grupo, promovendo a interdependência entre eles e a partilha de responsabilidades. Através destas interações foram activados os processos cognitivos que conduziram à compreensão da matéria e à construção do produto final. Ao trabalharem de forma colaborativa, os alunos aperceberam-se que a resolução da actividade se torna mais rica do que se fosse feita individualmente.

A importância atribuída à participação de todos os elementos, a que é feita referência explícita na página do componente Processo da WebQuest, poderá ter sido um importante factor para os resultados positivos do trabalho em grupo.

Outro factor tido em consideração foi o cuidado na formação dos grupos de trabalho como já foi mencionado. Concordamos com a visão de Viseu & Fernandes (2006: 57) que referem que o facto de atribuir aos alunos essa decisão pode resultar que os melhores fiquem juntos ou que o trabalho não seja realizado por todos. No nosso estudo, os alunos reconheceram que o trabalho de grupo possibilitou a inter-ajuda, a partilha de conhecimentos, competências e responsabilidades.

6.1.3. Percepções dos alunos sobre a aprendizagem adquirida

Desde que tiveram contacto pela primeira vez com a WebQuest “*Looking for a Job in a hotel*” os alunos do Grupo de controlo e do Grupo experimental manifestaram um grande empenho e uma

forte motivação. Muitos alunos pouco ou nada sabiam sobre esta metodologia e depois do esclarecimento de alguns conceitos e de se explicar o que se pretendia com a implementação desta WebQuest, manifestaram grande vontade de iniciarem esta actividade.

Depois da primeira exploração da WebQuest, para se familiarizarem com a sua estrutura, os alunos se aperceberam que quer a WebQuest quer as actividades propostas seriam realizadas em Inglês, manifestaram grande apreensão pois não acreditavam nas suas capacidades linguísticas. A actividade a desenvolver com a WebQuest pressupunha a construção de conhecimento sendo uma tarefa cognitiva mais complexa do que o simples aprofundamento ou aplicação de conceitos já leccionados. Inicialmente quase todos os alunos desanimaram, mas após a professora ter incentivado os alunos para este novo desafio todos os elementos de cada grupo mantiveram uma linha constante de responsabilidade e afincamento pelo seu trabalho. Com base no conhecimento dos alunos no ano lectivo anterior e ao longo dos dois primeiros períodos deste ano lectivo, podemos afirmar que, de um modo geral, os alunos manifestaram mais interesse e empenho na resolução da WebQuest não se importando mesmo de ficar na escola em período pós-lectivo para a realização das filmagens do vídeo. Embora a 4ª e 5ª sessão do Processo tenham sido as mais trabalhosas e as que mais exigiram dos alunos em termos de competências linguísticas e gramaticais, os alunos encararam esta actividade com muita energia e divertiram-se bastante dando largas à sua imaginação o que levou a que a actividade fosse realizada de forma mais empenhada. Na 6ª sessão, a filmagem dos vídeos, notou-se mais a pressão e alguns alunos receavam o facto de se esquecerem dos diálogos ou de não conseguirem pronunciar as palavras em Inglês correctamente. Houve inclusivamente um grupo que, apesar de terem tudo pronto, se recusou a filmar o seu vídeo porque, alegadamente, dois dos seus elementos estavam a faltar.

Apesar dos conhecimentos sobre as TIC que a maioria dos alunos possuía antes de resolver a WebQuest serem bastante satisfatórias, os alunos mencionaram que aprenderam com as tecnologias. Assim sendo, a WebQuest promoveu a aprendizagem de novas ferramentas informáticas (Movie Maker e Audacity) e o desenvolvimento de estratégias de selecção e avaliação da informação na Web modelando a pesquisa a um conjunto previamente seleccionado de sítios relevantes indicados no processo.

A metodologia de aprendizagem WebQuest implicou e potenciou, também com recurso às tecnologias, o pensamento crítico, criativo e complexo, tendo estas sido utilizadas como ferramentas cognitivas de construção de significados e conhecimento. A WebQuest não podia ser resolvida com uma simples recolha e reprodução da informação pesquisada e as produções finais dos alunos

confirmaram-no. Isto pressupõe o uso de processos cognitivos de nível superior que permitiu passar da aquisição para a compreensão, aplicação e justificação dos conceitos sobre a temática em estudo. Os alunos valorizaram o trabalho desenvolvido e entenderam ter realizado a actividade com sucesso, aprendendo mais com esta metodologia (cf. Tabela 5.31).

6.1.4 - Percepção dos formandos sobre a metodologia WebQuest e sobre todo o trabalho desenvolvido

Verificamos com grande interesse que os alunos reconheceram que a metodologia WebQuest permite o desenvolvimento de capacidades e atitudes muito mais do que as aulas ministradas pela professora (cf. Tabela 5.33). Como vantagens da metodologia WebQuest os alunos apontaram o facto de a WebQuest lhes ter permitido enriquecer o seu vocabulário e o facto de as aulas não se tornarem tão monótonas.

Os alunos consideraram que o trabalho desenvolvido foi muito interessante, motivador e permitiu a aquisição de conhecimentos. Foi um trabalho que levou ao desenvolvimento de capacidades de pesquisa de informação, à possibilidade de aprender com as tecnologias e de integrar os conhecimentos adquiridos em situações concretas. Foi gratificante para a investigadora constatar que ao longo das sessões os alunos se tornaram mais autónomos, apenas solicitando esclarecimento de dúvidas à professora/investigadora quando os colegas do próprio grupo ou de outros grupos não o conseguiam solucionar. Apesar disso, alguns alunos apontaram como desvantagem para a realização da WebQuest o facto de numa aula tradicional haver mais esclarecimento de dúvidas (cf. 5.33). Esta questão remete-nos para a dificuldade dos alunos se libertarem da dependência do professor também referida noutros estudos com WebQuests como sendo mais notada nas primeiras aulas (Guimarães, 2005; Cruz, 2006; Sampaio, 2006). Ou seja, com o tempo e treino é talvez possível desenvolver nos alunos uma maior independência e capacidade de autonomia. Pensamos que metodologias como a WebQuest, que conciliam trabalho colaborativo com os multimédia, serão o caminho a seguir para alcançar esses objectivos.

Apesar de os resultados obtidos nos dois Grupos de trabalho não serem estatisticamente significativos (cf. Tabela 5.4), consideramos que o Grupo experimental conseguiu realizar a WebQuest de uma forma mais metódica. Para isso terão contribuído as orientações do Processo que por sua vez também terão contribuído para um trabalho de grupo mais harmonioso com inter-ajuda entre os elementos dos grupos e para a construção colaborativa de conhecimento. No Grupo de controlo notaram-se algumas situações em que os grupos ficaram um bocadinho “à deriva”, sem orientações

de qual o rumo a seguir. O relacionamento entre os elementos do grupo foi obviamente condicionado por este factor, pois todos queriam assumir um papel de protagonismo causando altercações entre os grupos.

Apesar disso, podemos concluir que a metodologia WebQuest propiciou uma aprendizagem autónoma e activa por parte dos alunos que permitiu modificar e alterar, um pouco, o modo como habitualmente eram dadas as aulas e por isso defendemos a sua inclusão como ferramenta de apoio à construção colaborativa de conhecimento.

6.2 – Sugestões para investigação futura

Sendo a WebQuest uma estratégia de ensino aprendizagem multifacetada, esta pode adquirir vários contornos mediante o objectivo da sua aplicação. Desde a sua construção e aplicação, à definição da Tarefa, e ao objectivo que se pretende atingir, passando pela questão da avaliação a fazer quer à WebQuest quer aos alunos, são inúmeras as questões de investigação que podem surgir.

Tendo em conta o objectivo proposto para a realização desta WebQuest, com esta temática, e dado o Grupo de controlo não ter papéis atribuídos aos membros do grupo, gastou mais tempo a realizar todas as actividades. Como esta era uma WebQuest de longa duração este Grupo teve tempo para recuperar de alguma inércia inicial. Assim, seria pertinente estudar o impacte do processo numa WebQuest de curta duração.

Creemos que seria também relevante haver mais estudos, em diferentes áreas, sobre as implicações do Processo na resolução da WebQuest.

6.3 – Reflexão final

Pelos resultados obtidos, consideramos que a opção pela metodologia WebQuest, como meio de veiculação de conhecimentos de Língua Inglesa, foi mais produtiva do que a forma tradicional de debitar conteúdos. Esta estratégia permitiu à professora adequar o tema em estudo às necessidades e interesses dos alunos, possibilitando a aprendizagem de forma mais interactiva.

As competências que os alunos adquiriram foram desempenhadas colaborativamente pelo que não foram avaliados individualmente, mas sim o grupo. A WebQuest comportou uma especificação clara dos objectivos a atingir, permitindo uma construção e desenvolvimento de conhecimentos e competências de forma construtiva.

A WebQuest “*Looking for a job in a hotel*” comportou o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita, de argumentação e cooperação em trabalho de grupo, de pesquisa,

selecção e transformação da informação. As capacidades de auto e hetero-avaliação dos alunos foram igualmente contempladas. Competências consideradas essenciais na sociedade actual.

Após a realização da WebQuest, tendo em consideração todo o processo e os objectivos pretendidos, pensamos que poderíamos ter em vez de uma Tarefa final, outras actividades para desenvolver, como por exemplo, o *Curriculo Vitae* que deveria acompanhar o vídeo numa candidatura a um emprego.

Outro aspecto que poderia ter sido uma mais-valia para esta WebQuest seria a apresentação dos vídeos de cada grupo à turma e sua posterior avaliação por todos, que estava inicialmente previsto, mas que não foi possível concretizar. Isto poderia enriquecer os alunos que não só viam o trabalho dos colegas como os tinham que criticar, desenvolvendo o espírito crítico construtivo.

No entanto, apesar destes aspectos, consideramos que a WebQuest teve resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento deste projecto constituiu também um desafio à nossa prática lectiva, cujo balanço final consideramos muito positivo, gratificante e enriquecedor. Realizar e aplicar uma WebQuest não é uma actividade fácil de equacionar. Exige muito tempo, criatividade, algum conhecimento das TIC, capacidades de pesquisa de informação online de qualidade, mas sobretudo conceber uma tarefa rica, real e relevante (March, 2007). A colocação de um problema motivador, irá permitir um confronto de ideias, a partilha de responsabilidades e a integração do trabalho de todos na construção de um produto final único que contribua para o conhecimento da temática em estudo. Este último factor parece-nos ser a principal dificuldade e o grande desafio que se coloca ao professor ao adoptar uma WebQuest como estratégia inovadora nas suas práticas lectivas.

De acordo com March (2004b), na realização e implementação das WebQuests não são só os alunos que beneficiam e aprendem. Os professores também aprendem. À medida que os professores beneficiam com a implementação de WebQuests, ganham no processo, no desenvolvimento profissional, promovendo um verdadeiro ensino centrado na prática.

A utilização da tecnologia digital neste estudo estimulou o espírito crítico dos formandos contribuindo para a sabedoria digital de que nos fala Prensky (2009), pois permitiu ter um maior acesso à informação e assim sendo, a perspectivas diferentes, melhorando as suas capacidades de análise, de planear, permitindo um maior discernimento dos formandos nas tomadas de decisões. As ferramentas digitais não vão substituir a mente humana, mas sim irão reforçar a procura do conhecimento e o desenvolvimento da sabedoria.

Consideramos que com este estudo contribuímos para a confirmação e aceitação da WebQuest como método alternativo e válido para se construir conhecimento no mundo conectado pela Internet, verificamos que o Processo orienta o trabalho dos alunos, ajudando-os a executá-lo mais rapidamente e de forma mais harmoniosa entre o grupo.

A resolução de uma WebQuest estimula o grande interesse dos formandos para o estudo de vários temas e/ou conceitos, favorece a inter-ajuda e o debate, fomenta a responsabilidade perante o trabalho e promove o desenvolvimento de capacidades como análise, selecção e síntese de informação, resolução de problemas e elaboração de conclusões. Por esse motivo, consideramos que as WebQuests devem integrar as práticas lectivas no ensino básico, secundário e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Abrantes, P. (1994). *O Trabalho de projecto e a relação dos alunos com a matemática. A experiência do projecto Mat 789*. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática.

Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest, Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. Disponível em http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm (consultado em Outubro de 2009).

Aguiar, C., Carvalho A. A. A. & Carvalho, J. (2008). Atitudes e Percepções Discentes face à Implementação de Podcasts na Licenciatura em Biologia Aplicada. *Actas do Encontro Web 2. 0.*, 191-202. Braga, CIEEd.

Aguiar, C., Alves, C. & Maciel, R. (2009a). Novas Ferramentas Web 2.0 geram novas Parcerias. *Actas do Encontro sobre Podcasts*, 300-304. Braga: CIEEd.

Aguiar, C., Carvalho A. A. A. & Maciel, R. (2009b). Podcasts na Licenciatura em Biologia Aplicada: Diversidade na Tipologia e Duração. *Actas do Encontro sobre Podcasts*, 140-154. Braga: CIEEd.

Almeida, C.; Viseu, F. & Ponte J. P. (2003), *WebQuest construction and implementation by a mathematics student teacher: the case of a WebQuest to learn isometries*. Proceedings of the II International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education. Badajoz: Junta de Extremadura, 1396 -1399. Disponível em <http://www.todowebextremadura.com/papers/352.pdf> (consultado em Janeiro de 2010).

Almeida, C.; Viseu, F. & Ponte, J. (2004). *Reflections of a student teacher on the construction and implementation of a WebQuest for teaching 7th grade statistics*. In C. Crawford, D. Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price & R. Weber (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004. Chesapeake, VA: AACE, 4353-4358., 2007 Disponível em

http://www.editlib.org/index.cfm?fuseaction=Reader.ViewAbstract&paper_id=13097 (consultado em Janeiro de 2010).

Alves, J. (2006). *As tecnologias de informação e comunicação no ensino – aprendizagem do inglês: potencialidades, práticas e constrangimentos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Informática Educacional. Porto: Instituto de Ciências da Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

Atkinson, T. (1998) *WWW The Internet*. London: CILT.

B

Barato, J. (2004). *A Alma da WebQuest*. Disponível em <http://webquest.xtec.cat/articles/jarbas/alma%20daJarbas.pdf> (consultado em Abril de 2010).

Barba, C. (2004). La investigación en Internet con las Webquest, *Quadern Digitalis - Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*. Disponível em http://www.quadernsdigitalis.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7365 (consultado em Outubro de 2009).

Barros, A. C. (2006). *Utilização dos princípios da WebQuest na Leitura Estrangeira: um estudo no 8º ano do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barroso, M. & Coutinho, C. (2009). *Utilização de uma ferramenta de escrita colaborativa na disciplina de Ciências Naturais: Uma experiência com alunos do 8º ano de escolaridade*. In Iturbide, A.; González, A. & Peñalvo, F. (eds), X Simpósio Internacional de Informática Educativa. Salamanca: Ediciones Universidade de Salamanca, 1-6.

Behrens, M. A. (2001). "Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente". In: Masseto, M. T., Moran, J. M. (Orgs). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 2º ed. Campinas, SP: Papirus.

Belarmino, M. C. (2006). *Aprendizagem Colaborativa com a plataforma Fle3. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

Bell, T., Cockburn, A., Wingkvist, A. & Green, R. (2007) Podcasts as a supplement in tertiary education: an experiment with two computer science courses. *Mobile Learning Technologies and Applications (MoLTA)*. Auckland, New Zealand.

Bellofatto, L.; Bohl, N., Casey, M.; Krill, M. & Dodge, B. (2001). *A Rubric for Evaluation WebQuests*. Disponível em <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html> (consultado em Fevereiro de 2010).

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bosswood, T. (1997). *New ways of using computers in language teaching*. Alexandria: TESOL.

C

Cain, J. (2007). Podcasting enables 24/7 foreign language study. *MIT*. Disponível em <http://web.mit.edu/newsoffice/2007/techtalk51-14.pdf> (consultado em Julho de 2009).

Carvalho, C. (2001). *Interação entre pares: Contributos para a promoção do desenvolvimento lógico e do desempenho estatístico no 7º ano de escolaridade*. Tese de doutoramento em Educação, especialidade de Psicologia da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Carvalho, A. A. A. (2002a). WebQuest: um desafio para Professores e para Alunos. *Elos*, 10, 142-150.

Carvalho, A. A. A. (2002b). WebQuest: um desafio para professores. In Alcino Estrela e Júlia Ferreira (orgs), *XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Lisboa: AFIRSE, vol. II, 732-740.

Carvalho, A. A. A. (2002c). Testes de usabilidade: exigência supérflua ou necessidade? *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, 235-242.

Carvalho, A. A. A. (2004). *WebQuest – um desafio aos professores para os alunos*. Disponível em <http://webs.ie.uminho.pt/aac/webquest/> (consultado em Julho de 2010)

Carvalho, A. A. A. (2005). Como olhar criticamente o software educativo multimédia. *Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação - Utilização e Avaliação de Software Educativo*, Número 1, Ministério da Educação, 69-82, 85-86.

Carvalho, A. A.; Moura, A.; Pereira, L. & Cruz, S.. (2006). *Blogue - uma ferramenta com potencialidades pedagógicas*. In A. Moreira, J. Pacheco, S. Cardoso & A. Silva (orgs), *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) - Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 635-652.

Carvalho, A. A. A. (2007a). A WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal. In F. Costa & H. Peralta (eds). *As TIC na Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora, 299-327.

Carvalho, A.A.A. (2007b). *Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS*. Sisifo. Revista de Ciências da Educação, 03, pp.25-40. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT02.pdf> (consultado em Junho de 2009).

Carvalho, A. A. A. (2008). Introdução. In: A. A. A. C. (Org.). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp.17-14. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8286> (consultado em Julho de 2009)

Carvalho, A. A, Aguiar, C., Carvalho, C. J. & Cabecinhas, R. (2008). Influence of Podcasts Characteristics on Higher Students' Acceptance. In: C. J. Bonk, M. M. Lee & T.H. Reynolds (Eds), *Proceedings of E-Learn*, 3625-3633. Chesapeake: AACE.

Carvalho, A. A. & Aguiar, C. (2009). Impact of Podcasts in Teachers Education: from Consumers to Producers. In *Proceedings of SITE- Society for Information Technology & Teacher Education*. Chesapeake: AACE, 2473-2480.

Castells, M. (1999). *La Era de la informacion: economia, sociedad y cultura*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Castro, J., & Tavares, J. (2005). *Princípios relacionados com a ergonomia de sistemas multimédia – uma sistematização possível*. Encontro Nacional de Visualização Científica 2005, Espinho, Portugal.

Chaguri, J. P. (2005). A Importância da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: *O desafio das letras*, 2., 2004, Rolândia. Anais... Rolândia: FACCAR.

Costa, I. (2008). *A WebQuest na aula de matemática: Um estudo de caso com alunos do 10º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Coutinho, C. (2008). *Web 2.0: uma revisão integrativa de estudos e investigações*. Actas do Encontro sobre Web 2.0. Braga: CIEEd, 72-87.

Coutinho, C. P.; Bottentuit Júnior, J. B. (2008). *Web 2.0 in Portuguese Academic Community: An Exploratory Survey*. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of the 19th SITE 2008* (pp. 1992-1998). Chesapeake, VA: AACE.

Cruz, S. C. & Carvalho, A. A. A. (2005). Uma Aventura na Web com Tutankamon. In A. Mendes; I. Pereira & R. Costa (eds.), *Simpósio Internacional de Informática Educativa*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 201-206.

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

Cruz, S.; Bottentuit Junior, J. B.; Coutinho, C. P. & Carvalho, A. A. A. (2007). O Blogue e o Podcast como Resultado da Aprendizagem com WebQuests. In P. Dias; C.V. Freitas; B. Silva; A. Osósio & A. Ramos (orgs.) *Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios 2007/ Challenges 2007*. pp. 893-904. Braga: Universidade do Minho.

D

Dervin, F. (2006). *Podcasting demystified*. Disponível em <http://www.azzaro.org/ssis/downloads/reading/Podcasting%20Demystified%20LM%20Apr%2006.pdf> (consultado em Julho de 2009).

Dias, P., Gomes M. J. & correia, M. P. S. (1998). *Hipermédia & educação*. Braga: edições Casa do Professor.

Dias, P. (2000). Hipertexto, hipermedia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), 141-167.

Dias, C. (2001). *Heurísticas para avaliação de usabilidade de portais colaborativos*. Disponível em http://www.geocities.com/claudiaad/heurísticas_web.html (consultado em Julho de 2009).

Diéguez, J. L. (1978). *Las Funciones de la Imagen en la Enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.

Dodge, B. (1997). *Some thoughts about WebQuests*. Disponível em http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (consultado em Janeiro de 2009).

Dodge, B. (1999a). *Building Blocks of a WebQuest*. Disponível em <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm> (Consultado em Junho de 2009).

Dodge, B. (1999b). *Process Checklist*. Disponível em <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/processchecker.html> (Consultado em Junho de 2009).

Dodge, B. (1999c). *Fine Points Checklist*. Disponível em <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/finepoints/finepointschecklist.html> (consultado em Junho de 2009).

Dodge, B. (1999d). *Student Page. WebQuest Templates*. Disponível em <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/mywebquest/index.htm> (consultado em Julho de 2009).

Dodge, B. (2000). *A WebQuest about WebQuests*. Disponível em <http://edweb.sdsu.edu/WebQuest/WebQuestWebQuest-es.html> (consultado em Julho de 2010).

Dodge, B. (2001a). *A Rubric for Evaluating WebQuests*. Disponível em <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html> (consultado em Julho de 2010).

Dodge, B. (2001b). *Five Rules for Writing a Great WebQuest*, Learning & Leading with Technology, 28 (8), 6-9.

Dodge, B. (2007). *WebQuest. Creating WebQuests*. Disponível em <http://webquest.org/index-create.php> (consultado em Julho de 2009).

E

Egbert, J. (1999) Classroom practice: creating interactive CALL activities. In: Egbert, J. & Hanson-smith, E. (eds). Call environments. Alexandria: TESOL.

Evans, C. (2007). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. Computers & Education, 1-8.

F

Felix, U. (1998) *Virtual language learning*. Melbourne: Language Australia.

Fernandes, M. I. M; Carmo, M. M. B. & Maio, V. M. G. (2000). *Aventuras em Formação: Construção de Webquests*. Disponível em <http://www.esse.ips.pt/nonio/encontros/encontro2000/actas/pt/comunicacoes/c15/c15.htm> (consultado em Fevereiro de 2010).

Freire, P.(2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, L. V. & Freitas, C.V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.

G

Gauthier, B. (2003). *Investigação social – da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência.

Gimenez, T. (2002) *Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira*. In: encontro de professores de línguas estrangeiras, 9., Londrina, 2002. Anais. Londrina: APLIEPAR, 107-114.

Götz, V. (2002). *Reticulas para Internet y otros soportes digitales*. Barcelona. Índex Books, S.L.

Guertin, L., Bodek, M. J., Zappe, S. & Kim, H. (2007). Questioning the Student Use of and Desire for Lecture Podcasts. *MERLOT – Journal of Online Learning and Teaching*, 3(2), 1-9.

Guimarães, D. (2006). *A WebQuest no ensino da Matemática: aprendizagens e reacções dos alunos do 8º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

H

Harris, H. & Park, S. (2008). Educational usages of podcasting. *British Journal of Educational Technology*, 39 (3), 548-551.

Harasim, L. (1997). *Network Learning: What have we learned and what does it mean?*. In: AERA. E.U.A.:Chicago, IL.

Heide, A. e Stilborne, L. (2000). *Guia do professor para internet*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed.

Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hiltz, R. (1998). *Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities*. Invited Address at "WEB98", Orlando, Florida, November 1998. Disponível em http://web.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm (consultado em Junho de 2009).

K

Kelm, O. R. (1996). The application of computer networking in foreign language education: focusing on principles of second language acquisition. In: Warschauer, M. (ed.). *Tellecollaboration in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawaii.

Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Critico. (Trad. De Manuel Alberto Vieira)*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Klemm, W. R. (1997). Benefits of Collaboration Software for on-site Classes. In: Teaching in the Community Collages Online Conference Trends and Issues. Disponível em <http://leahi.kcc.hawaii.edu/org/tccconf/pres/klemm.html> (consultado em Julho de 2009)

L

Lakhal, S., Khechine, H. & Pascot, D. (2007). Evaluation of the Effectiveness of Podcasting in Teaching and Learning. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on ELearning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2007*, 6181-6188. Chesapeake, VA: AACE.

Larocque, D.; Faucon, N. (1997). Me, Myself and ... You? Collaborative Learning: Why Bother? *Teaching in the Community Colleges Online Conference - Trends and Issues in Online Instruction*. Toronto, v. 1-3, Abril. Toronto, Ontario. Disponível em <http://leahi.kcc.hawaii.edu/org/tccconf/pres/larocque.html> (consultado em Julho de 2009).

Lee, M.J.W. & Chan, A. (2007). Reducing the effects of isolation and promoting inclusivity for distance learners through podcasting. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(1), 85-

104. Disponível em http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde25/pdf/article_7.pdf. (consultado em Julho de 2009).

Leffa, V. J. (1999) Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interacção social. In: Leffa, V. J.; Pereira, A. E. (Orgs.), *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat.

Lévy, P.(1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34.

Lévy, P. (1994). *A Inteligência Colectiva. Para uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Por Fátima Leal Gaspar e Carlos Gaspar. Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget, Lisboa.

Lévy, P.(1996). *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34.

Lévy, P. (1997). *Cibercultura*. Trad. Por José Dias Ferreira. Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget, Lisboa.

Lévy, P. (1999) *“Cibercultura”*. São Paulo: Editora 34.

Lima, M. L. J. (2002). *Interacções na Aula de Matemática com a Internet – um Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica no Ensino da Matemática, Braga: Universidade do Minho.

Lima, M. L. J. (2007). *As WebQuests no Ensino/Aprendizagem: possibilidades/limitações na construção de uma nova gramática curricular*. Tese de Doutoramento, FPCE, Universidade do Porto.

Lopes, S. (2006a). *O estudo dos agro-sistemas montanhosos de Castro Laboreiro na promoção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Utilização de uma WebQuest numa abordagem educativa com alunos do 8º ano*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Ambiente, Área de Especialização em Ensino, Universidade do Minho.

Lopes, F. A. J. S. (2006b) *A utilização das WebQuests no ensino profissional: um estudo de caso*. Universidade Católica Portuguesa.

M

MacGregor, S. K., & Lou, Y., (2004). *WebQuesting: Influence of Task Structure and Web Site Design on Learning*, In: *National Educational Computing Conference (NECC)*, New Orleans.

Martins, H. (2007). *A WebQuest como recurso para aprender História um estudo sobre a significância com alunos do 5º ano de História*. Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho.

March, T. (1998). *Why WebQuests?*, Disponível em http://tommmarch.com/writings/intro_wq.php (consultado em Janeiro de 2010).

March, T. (2000). *The 3 R's of WebQuests*, Disponível em <http://www.infotoday.com/MMSchools/nov00/march.htm> (consultado em Agosto de 2010).

March, T. (2002, 2007a). *The 7 Red Flags: Warning Signs when Sifting WebQuests*. Disponível em http://bestwebquests.com/tips/red_flags.asp (consultado em Fevereiro de 2010).

March, T. (2002, 2007b). *Assessing Best WebQuests*. Disponível em <http://bestwebquests.com/bwq/matrix.asp> (consultado em Fevereiro de 2010).

March, T. (2004a). *The learning power of WebQuests*. Disponível em http://tommmarch.com/writings/wq_power.php (consultado em Setembro de 2009).

March, T. (2004b). *WebQuest: The Fulcrum for Systemic Curriculum Improvement*. Disponível em http://www.center.ouregon.edu/ISRE/NECC2004/handout_files_live/KEY_106238/Webquest_fulcrum_necc.pdf (consultado em Abril de 2010).

March, T. (2005a). *Working the Web for Education.*, Disponível em <http://tommarcch.com/writings/theory.php> (consultado em Agosto de 2010).

Martins, H. M. O. (2007). *A WebQuest como Recurso para Aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5º ano*. Mestrado em Educação na Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino de História (co-orientação com a Professora Isabel Barca), Universidade do Minho.

Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED350086.pdf> (consultado em Outubro de 2010).

Maturana, H. & Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento. As bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editora Psy II.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mccombs, S., Liu, Y., Crowe, C., Houk, K. & Higginbotham, D. (2007). Podcasting Best Practice Based on Research Data. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007*, 1604-1609. Chesapeake, VA: AACE.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th Ed.). New York, NY: Longman.

Mcloughlin, C. & Lee, M. (2007). Listen and learn: A systematic review of the evidence that podcasting supports learning in higher education. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007*, 1669-1677. Chesapeake, VA: AACE.

Mendes, F. J. S. (2006) *WebQuest como metodologia de ensino: um estudo de caso no 11º ano de escolaridade*. Universidade Católica Portuguesa.

Menezes, C. Q., & Moreira, F. L. (2009). In The Pursuit of M-Learning - First Steps in Implementing Podcast among K12 Students in ESL. *Challenges 2009 - Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação*. Braga: CCUM, 91-107.

Meskill, C. & Ranglova, K. (2000) Sociocollaborative language learning in Bulgaria. In: Warschauer, M & Kern, R. *Network-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 20-40.

Mesquita, R. J. V. & Belarmino, M. C. (2006). *Descobrimos os sistemas de numeração através de uma WebQuest*. In Ana Amélia A. Carvalho (org.) *Actas do Encontro sobre WebQuest*. Braga: CIEd, 149-153.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Departamento de educação Básica.

Morais, C., Miranda, L., Dias, P. e Almeida, C. (1999). Tecnologias de informação na construção de ambientes de aprendizagem. In P. Dias e C. de Freitas, (Orgs.), *Actas do Challenges '99, I Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho, 221-231

Morais, C. (2000). *Complexidade e comunicação mediada por computador na aprendizagem de conceitos matemáticos*. Doutoramento em Educação, ramo do conhecimento de Tecnologias da Informação e Comunicação. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. (Tese de Doutoramento não publicada).

Moran, J. M. (1995). Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo. *Revista Tecnologia Educacional*. vol. 23, n.126, set.-out.

Moran, J. (1997). Como utilizar a Internet na Educação. *Revista Ciência da Informação*, Vol. 26, nº 2, Maio/Agosto, 146-153.

Moran, J.M. (2001a). *A Internet na Educação*. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/entrev.htm> (consultado em Junho de 2009)

Moran, J.M. (2001b). *Saberes e Linguagens de educação e comunicação*. Organizado por Tânia Maria E. Porto, editora da UFPel, Pelotas, 19-44.

Moran J. M. (2001c). Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemática. In: Behrens, M. A.; Masetto, M. T. (eds) *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus.

Moura, A. & Carvalho, A. (2006). *Podcast: potencialidades na educação*. *Prisma.com*, volume 3. Disponível em http://prisma.cetac.up.pt/artigos/5_adelina_moura_e_ana_amelia_carvalho_prisma.php (consultado em Julho de 2009).

Moreira, J. M. (2004), *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra. Almedina.

Motta-Roth, D. (2001). De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: V.L.M.O. PAIVA (ed.), *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Poslin/FALE/UFMG, 230-47.

N

Neves, T. (2006). *O efeito relativo de WebQuests curtas e longas no estudo do tema "Importância da água para os seres vivos": um estudo com alunos portugueses do 5º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica no Ensino das Ciências da Natureza. Braga: Universidade do Minho.

Newbutt, N., Flynn, R. & Penwill, G. (2008). Creating a suitable and successful solution for the integration of Podcasting and Vidcasting in a Higher Education E-Learning Environment. In G. Richards (d.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2008*, 3028-3033, Chesapeake: VA: AACE.

Nielsen, J. (1996, 2007). *Top Ten Mistakes*. In Web Design. Disponível em <http://www.useit.com/alertbox/9605.html> (consultado em Julho de 2009).

O

Oliveira, S. A. & Cardoso, E. L. (2009). Novas Estratégias no Ensino do Inglês – Blogues e Podcasts. *Actas do Encontro sobre Podcasts*, 212-224. Braga: CIEd.

Otsuka, J. L. (1997). *Proposta de um Sistema de Aprendizagem Colaborativa baseado no WWW*. In: Simpósio Brasileiro De Informática Na Educação, 8., 1997, São José dos Campus, SP. Anais. São José dos Campus, Brasil: SBC.

P

Paiva, V. L. M. O. (1999). *Call and online journals*. In DEBSKI, R. & LEVY, M. (Orgs.) *WorldCALL: Themes for the New Millenium*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger, 249-265.

Paiva, V. L. M. O. (2001). A www e o ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V.1, n.1. Disponível em <http://www.veramenezes.com/www.htm> (consultado em Julho de 2009).

Paiva, V.L.M.O. (2004) Ensino de vocabulário. In: Dutra, D. P. & Mello, H. (orgs), *A Gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 9-15.

Paloff, R. M. (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço/* Rena M. Paloff e Keith Pratt. Porto Alegre: Artmed.

Pellettieri, J. (2000) Negotiation in cyberspace: the role of chatting in the development of grammatical competence. In: Warschauer, M & Kern, R. *Network-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 59-86.

Peregoy, S.F., & Boyle, O.F., (2001). *Reading, Writing, & Learning in ESL: A Resource Book for K-12 Teachers – 3ª Edition*. New York: Longman. Disponível em <http://earth.prohosting.com/wjreagin/eltblogs.htm> (Consultado em Julho de 2009). (Tradução minha).

Perrenoud, P. & Thurter, M.G. (2002). *As competências para ensinar no Séc. XXI: A formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Perret-Clermont, A. N. (1978). *A construção da inteligência pela interação social*. Lisboa: Sociocultura.

Peyton, J. K. (1999). Theory and research: interaction via computers. In: Egbert, J. & Hanson-smith (Eds), *CALL environments: research, practice, and critical issues*. Alexandria, Virginia: TESOL, 17-26.

Pickett, N. & Dodge, B. (2007). *Rubrics for Web Lessons*. Disponível em <http://webquest.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm> (consultado em Fevereiro de 2010).

Polónia, E. (2003). *Parâmetros para Procedimentos Pedagógicos na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira em uma Rede Telemática*. Tese de Doutorado, Porto Alegre, RS, UFRGS.

Ponte, J. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. P.; Brocado, J. & Oliveira, H.(2003). *Investigações Matemáticas na Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 7.

Prensky, M. (2009). Homo sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate* 5 (3). Disponível em <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705> (consultado em Março de 2010).

Q

Quadros, L. (2005). *A Utilização de uma WebQuest no Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Criativo, na Disciplina de Matemática*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de Tecnologias em Educação. FPCE: Universidade de Lisboa.

Quadros, L. & Baía, S. (2006). A utilização da WebQuest: “A Matemática e o Jogo” no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. In Ana Amélia A. Carvalho (org.), *Encontro sobre WebQuest*. Braga: CiEd, Universidade do Minho, 108-119.

R

Ramos, A. & Freitas, C. V. (1999). Gostei, aprendi, diverti-me: perspectivas dos alunos acerca da utilização educativa das tecnologias. In Dias, P. & Osório, A. J. (org.). *I Conferência Internacional Challenges '99/Desafios '99*. Braga: Universidade do Minho, 259-273.

Ramos, M.A. (2005). *Crianças, Tecnologias e Aprendizagens: contributo para uma teoria substantiva*. Doutoramento em Estudos da criança, área de conhecimento de Tecnologias da Informação e Comunicação. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. (Tese de Doutoramento não publicada).

Reagin, M. (2004). *Theoretical and Practical Applications of Emergent Technology in ELT Classrooms; How the 'Blog' Can Change English Language Teaching*. Disponível em <http://earth.prohosting.com/wjreagin/eltblogs.htm> (consultado em Julho de 2009).

Rego, A. M.; Miranda, A. S.; Gonçalves, M. & Viseu, F. (2006). *Abordagem da estatística do 8º ano através de uma WebQuest*. In Ana Amélia A. Carvalho (org.), *Actas do Encontro sobre WebQuest*. Braga: CiEd, Universidade do Minho, 158-162.

Reis, S. C. A. (2004). *Intervenção Pedagógica do Professor em contextos diferenciados: A Oferta de Andaimos na Aula de Inglês Presencial e a Distância*. Dissertação de Mestrado, Campinas, SP, Unicamp.

Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, Podcasts and other powerful Web tools for classroom*. Thousand Oaks, California: Carvin Press.

Ringstaff, C. & Kelley, L. (2002). *The Learning return on our educational technology investment – a review of findings from research*. WestEd RTEC. Department of Education. United States.

Roschelle, J. & Teasley, S. (1995) The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. *Computer supported Collaborative Learning*. Springer: Verlag, Heidelberg, 69-97.

Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods – In search of podcasting pedagogy for language learning, *Computer Assisted Language Learning* 20 (5), 471- 492.

S

Salmon, G. & Edirisingha, P. (2008). *Podcasting for Learning in Universities*. New York: Open University Press.

Sampaio, P. A. S. R. (2006). *Concepções de infinito em alunos de ensino secundário: o contributo da Webquest "Escher e a procura do infinito"*. Dissertação de Mestrado em Educação, área de especialização em Tecnologia Educativa, IEP. Braga: Universidade do Minho.

Sancho, J. M. (1998). *Para uma Tecnologia Educativa*. Porto Alegre: Ed. Artmed.

Sandholtz, J. H. & Ringstaff C. & Dwyer D. C. (1997). *Ensinando com Tecnologia: Criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Ed. Artmed.

Santos, G. L. (2005). *Blogs como ferramentas pedagógicas*. Disponível em <http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/agosto05/destaque/destaque.htm> (consultado em Junho de 2009)

Schütz, R. (2008). "O Que Significa 'Saber' Vocabulário?" *English Made in Brazil*. Disponível em <http://www.sk.com.br/sk-voca.html> (consultado em Julho de 2009).

Schwarz, D. (1999). The Productive Agency That Drives Collaborative Learning. In Dillenbourg, P. (ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam: Pergamon, 1-19.

Segal, M. (2004). Il blog nell'apprendimento della lingua inglese. *Scuolaer*. Disponível em http://www.scuolaer.it/notizie/blogger_anno_1/blog_nell_apprendimento_della_lingua_inglese.a_spx (consultado em Julho de 2009).

Shim, J.; Shropshire, J.; Park, S.; Harris, H. & Campbell, N. (2007). Podcasting for e-learning, communication, and delivery. *Industrial Management and Data Systems*, 107 (4), 587-600. Disponível em <http://www.emeraldinsight.com/0263-5577.htm> (consultado em Julho de 2009).

Siegel, S. & Castellan, N.J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd Ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Siemens, G. (2002). The art of blogging. *Elearningspace:everything elearning*. Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/blogging_part_1.htm (consultado em Julho de 2009).

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2. Disponível em http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (consultado em Julho de 2009).

Silva, M. (2000). *"Sala de aula interactiva"*. Rio de Janeiro: Quartet.

Silva, R. (2006). *A promoção de concepções adequadas acerca dos cientistas através de WebQuest: um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica das Ciências, IEP. Braga: Universidade do Minho.

Silverman, Barry G. – *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*. Computers & Education, [s.l.] vol. 25 (1995), nº 3, 81.

Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Souza, S.A.F. (1999) A internet e o ensino de línguas estrangeiras. *Linguagem e Ensino*. vol. 2, nº.1. Janeiro, 139-172.

Souza, R. (2000). *O "chat" em língua inglesa: interações na fronteira da oralidade e da escrita*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da UFMG, Fev.

Sperling, D. (1997) *Internet guide*. New Jersey: Prentice Hall.

Starr, L. (2002). *Creating a WebQuest: It's Easier Than You Think!* Disponível em http://www.educationworld.com/a_tech/tech/tech011.shtml (acedido em Junho de 2010).

T

Tella, S. (1996) Foreign language and modern technology: harmony or hell? In: Warschauer, M. (ed.). *Tellecollaboration in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawaii, 19-28.

Torres, P. L. (2004). *Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação*. Tubarão: Editora Unisul.

Torres, M. L. F. B. (2009). *O Contributo da WebQuest na Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário: Um Estudo de Caso na Área Sociedade, Tecnologia e Ciência*. Mestrado em Educação, na área de especialização de Tecnologia Educativa, IEP, Universidade de Minho.

V

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

Viseu, F. & Machado, V. (2003). Abordagem da Estatística do 7º ano de escolaridade através de uma WebQuest. In Rodrigues et al. (orgs), *Actas do ProfMAT 2003*, Barcarena: Associação de Professores de Matemática, 413 – 420.

Viseu, F.; Moreira, R. & Dias, S. (2003). A WebQuest como forma de integrar a Web na aula de Matemática. In Rodrigues et al. (orgs), *Actas do ProfMAT 2003*, Barcarena: Associação de Professores de Matemática, 365 – 373.

Viseu, F. & Fernandes, J. A. (2006). Exploração do tema equações, do 8º ano, através de uma WebQuest. In Ana Amélia A. Carvalho (org.), *Actas do Encontro sobre WebQuest*. Braga: CIEd, 51-59.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

W

Warschauer, M. (1999) *Electronic literacies*. Mahwah & London: Lawrence Erlbaum.

Warschauer, M. et al. (2000) *Internet for English Teaching*. Alexandria: TESOL.

Watson, R. & Boggs, C. (2007). The Virtual Classroom: Student Perceptions of Podcast Lectures in a General Microbiology Classroom. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2007*, 2170-2174. Chesapeake, VA: AACE.

Whittaker, C. R.; Salend, S. J. & Duhaney, D. (2001). Creating instructional rubrics for inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 34 (2), 8-13.

Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: An Introduction*. Boston: Allyn and Bacon.

X

Xavier, T. J. S. (2007). *Análise de WebQuests dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: um estudo exploratório na disciplina de Matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Y

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: SAGE Publications.

Z

Zardini, A. (2009). *Software educativo para ensino de Inglês: Análise e Considerações Sobre Seu Uso*. Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização de Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, Belo Horizonte.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

QUESTIONÁRIO A – Caracterização dos Participantes

Este questionário tem como objectivo a recolha de informações relacionadas com a disciplina de Inglês e as TIC. Não há respostas certas nem erradas, por isso pensa bem e responde com sinceridade e individualmente.

Nome:

Idade:

Sexo: Feminino

Masculino

1. PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO AO INGLÊS

Selecciona com um X a opção que melhor descreve a tua opinião relativamente a cada uma das seguintes afirmações:

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Gosto de Inglês				
2. Gosto apenas de aprender vocabulário				
3. O mais complicado é a gramática				
4. O Inglês permite conseguir um emprego melhor				
5. O Inglês é a língua das TIC				
6. O Inglês não é útil no mercado de trabalho				
7. O Inglês pode ser considerado a língua universal				

2. TRABALHAR NA SALA DE AULA

2.1 – Na sala de aula preferes:

a. Trabalhar em grupo (passa à questão 2.2)

b. Trabalhar individualmente (passa à questão 2.3)

2.2 – Preferes trabalhar em grupo porque: (assinala com um X até 3 opções)

1. Facilita a aprendizagem	
2. O ambiente de grupo é mais descontraído	
3. O sentido crítico de cada elemento reflecte-se na qualidade do trabalho	
4. A distribuição de tarefas facilita o trabalho	
5. Deixo os outros elementos fazer o trabalho todo	
6. Há mais partilha de conhecimentos	
7. O trabalho final resulta do contributo individual de cada um	
8. Outra. Qual?	
<input type="text"/>	

Passa para o item 3.

2.3 – Preferes trabalhar individualmente porque: (assinala com um X até 3 opções)

1. Em grupo há mais distrações	
2. O grupo não aceita as minhas ideias	
3. Gosto de fazer tudo sozinho(a)	
4. Só um ou dois elementos é que trabalham	
5. É difícil juntar todos os elementos após as aulas	
6. Tenho um ritmo de trabalho diferente dos meus colegas	
7. A nota final nem sempre é justa	
8. Outra. Qual?	

3. USO DO COMPUTADOR

3.1 – Tens computador em casa?

Sim Não

3.1.1 – Se sim, tem ligação à Internet?

Sim Não

3.2 – Em que local/locais acedes à Internet?

a. Na escola b. Em casa c. Outro Qual? _____

3.3 - Gostas de trabalhar no computador? (selecciona apenas uma opção)

- a. Não gosto
- b. Gosto pouco
- c. Gosto
- d. Gosto muito

3.4 – Com que frequência utilizas o computador? (selecciona apenas uma opção)

- a. Nunca
- b. Mais de duas vezes por semana
- c. Diariamente

3.5 – Indica com que frequência utilizas os seguintes programas/software informáticos.

	Não conheço o programa	Nunca	2 a 3 vezes por semana	4 a 6 vezes por semana
1. PowerPoint				
2. Word				
3. Excel				
4. Paint				
5. Publisher				
6. Audacity				
7. Movie Maker				
8. Photoshop				
9. Outro. Qual?				

3.6 – Indica com que regularidade utilizas o computador para realizar as seguintes actividades:

	Desconheço	Nunca	2 a 3 vezes por semana	Todos os dias
1. Consultar/Enviar um mail				
2. Conversar no Messenger ou salas de Chat				
3. Visitar o Hi5 ou Orkut				
4. Transferir ficheiros de áudio e vídeo (downloads e/ou uploads)				
5. Pesquisar na Web assuntos de interesse pessoal				
6. Pesquisar na Web para trabalhos escolares				
7. Elaborar apresentações para a escola				
8. Realizar trabalhos em Microsoft Word				
9. Editar ou tratar imagens				
10. Jogar				
11. Outro. Qual?				

4. ACTIVIDADES ONLINE E DE PESQUISA PARA A DISCIPLINA DE INGLÊS

4.1 – Utilizas o computador para trabalhos de pesquisa para a disciplina de Inglês?

- a. Nunca
- b. Ocasionalmente
- c. Diariamente

4.2 – O recurso à Web na aprendizagem do Inglês é para ti: (selecciona apenas uma opção)

- a. Essencial
- b. Importante
- c. Não é relevante
- d. Não se aplica

4.3 - Assinala com um X as dificuldades que sentes quando fazes pesquisa na Web para a disciplina de Inglês. (assinala com um X até 3 opções)

1. Falta de conhecimentos para utilizar a Web	<input type="checkbox"/>
2. Dificuldade em encontrar informação sobre o tema em estudo	<input type="checkbox"/>
3. Vasta quantidade de sites, que leva à distração	<input type="checkbox"/>
4. Falta de qualidade dos sites encontrados	<input type="checkbox"/>
5. Dificuldade em compreender a informação recolhida	<input type="checkbox"/>
6. Dificuldade em seleccionar a informação recolhida	<input type="checkbox"/>
7. Outra. Qual?	<input type="checkbox"/>
<input style="width: 100%;" type="text"/>	

4.4 – Como pode a Web ajudar-te na aprendizagem do Inglês? (assinala com um X até 3 opções)

	Pouco Relevante	Relevante	Muito Relevante
1. Acesso a mais informação sobre os temas em estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Exercícios interactivos online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Correção imediata dos exercícios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Possibilita um papel activo na aquisição do conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Participar em fóruns de discussão sobre um tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Outra. Qual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input style="width: 100%;" type="text"/>			

4.5 – Sugere uma actividade em que, em contexto sala de aula e com recurso à Web, fosse para ti mais fácil a aprendizagem do Inglês.

Obrigada pela tua cooperação!

Anabela Carneiro

ANEXO B

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO DO GRUPO EXPERIMENTAL

QUESTIONÁRIO B – Opinião dos participantes do Grupo experimental

Pretende-se com este questionário conhecer a tua opinião acerca de aspectos relacionados com a resolução da WebQuest (WQ). É importante que leias com atenção, reflectas bem na resposta e que sejas absolutamente sincero.

Nome:

1. A WEBQUEST

Para cada uma das questões seguintes assinala com um X a opção que mais se adequa ao teu caso.

1. Gostaste de resolver a WebQuest?

Sim

Foi-me indiferente

Não

2. A WebQuest estava:

Assinala com um **X** a posição que melhor define a tua opinião.

	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
Interessante	___	___	___	___	___	___	___	Desinteressante
Bem organizada	___	___	___	___	___	___	___	Mal organizada
Grau de dificuldade acessível	___	___	___	___	___	___	___	Grau de dificuldade elevado
Ensinou-me muito	___	___	___	___	___	___	___	Ensinou-me pouco/nada

3. A aprendizagem através da WebQuest foi:

Muito Interessante Interessante Nem interessante/ Aborrecida Muito aborrecida
nem aborrecida

2. A TAREFA

1. A Tarefa proposta foi:

Aliciente

Interessante

Desmotivante

Aborrecida

2. O número de aulas disponibilizado para a realização da Tarefa foi:

Exagerado

Suficiente

Insuficiente

3. O PROCESSO

1. O Processo estava:

Assinala com um **X** a posição que melhor define a tua opinião.

	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
Bem organizado	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Mal organizado
Percebi o que tinha que fazer	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Não percebi o que tinha que fazer
Bem orientado para a realização da Tarefa	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Não auxiliava à resolução da Tarefa

2. Os passos do processo ajudaram-te a realizar a WebQuest?

Sim Não Irrelevantes

3. No processo eram sugeridos temas para serem trabalhados por cada um dos elementos do grupo.

Assinala com um X a situação que corresponde ao teu caso.

3.1. A atribuição do teu papel no grupo foi feita por:

- a) sorteio
- b) acordo entre todos
- c) escolha tua
- d) imposição dos outros colegas

3.2. Para cada uma das três sessões do processo assinala uma opção do item.

a). Desempenhaste o teu papel no grupo:

1ª sessão: Sem ajuda Com ajuda

2ª sessão: Sem ajuda Com ajuda

3ª sessão: Sem ajuda Com ajuda

b). Não desempenhaste o teu papel no grupo porque:

Na 1ª sessão – tentaste mas não conseguiste

Outro elemento do grupo já estava a fazer essa tarefa

Outra razão. Qual? _____

Na 3ª sessão – tentaste mas não conseguiste

Outro elemento do grupo já estava a fazer essa tarefa

Outra razão. Qual? _____

Na 3ª sessão – tentaste mas não conseguiste

Outro elemento do grupo já estava a fazer essa tarefa

Outra razão. Qual? _____

4. Houve algum elemento que se apresentasse como líder?

Sim

Não

5. Na 4ª sessão do processo, não foi sugerida a atribuição de papéis a cada um dos elementos do grupo.

Selecciona o teu grau de participação nesta 4ª sessão da WebQuest:

1. Não participei

2. Participei pouco

3. Participei moderadamente

4. Participei bastante

6. Para realizares a Tarefa, os Recursos apresentados foram:

Excessivos

Suficientes

Insuficientes

7. As páginas Web consultadas continham informação útil?

Sempre

Nem sempre

Nunca

8. Consultaste outras páginas Web não seleccionadas pela professora para esta WebQuest?

Sim

Não

4. A AVALIAÇÃO

1. A Avaliação estava:

Clara, percebi como ia ser avaliado.

Confusa, não percebi como ia ser avaliado.

5. O TRABALHO DE GRUPO

1. Como classificas o trabalho em grupo?

Assinala com um X a opção que mais se adequa ao teu caso.

	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
Foi difícil fazer o grupo trabalhar em conjunto.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	O grupo articulou-se e dividiu tarefas.
Os elementos do grupo não distribuíram tarefas.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Os elementos do grupo conheciam a tarefa que deviam desempenhar.
Não me foi possível manifestar a minha opinião	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	A minha opinião foi ouvida e levada em consideração

2. Foi vantajoso trabalhar em grupo?

Sim Não

Justifica a tua opção:

3. Tinhas aprendido mais se tivesses trabalhado sozinho?

Sim Não

4. O trabalho com os colegas permitiu:

- a) Partilhar ideias. Sim Não
- b) Recorrer à professora só para esclarecer dúvidas. Sim Não

6. EM CONCLUSÃO

1. Que parte ou partes da WebQuest te pareceram mais difíceis?

Assinala com um X até 3 situações que se adequam ao teu caso.

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Recolha de dados sobre os temas em estudo | <input type="checkbox"/> |
| 2. Selecção e organização da informação | <input type="checkbox"/> |
| 3. Preenchimento das tabelas/formulários | <input type="checkbox"/> |
| 4. Gravação do Podcast | <input type="checkbox"/> |
| 5. Realização do script para o vídeo | <input type="checkbox"/> |
| 6. Filmagens do vídeo | <input type="checkbox"/> |
| 7. Nenhuma | <input type="checkbox"/> |

2. Que problemas encontraste na realização da WQ?

Assinala com um X até 3 situações que se adequam ao teu caso.

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Quebras no acesso à Internet | <input type="checkbox"/> |
| 2. Lentidão de acesso à Internet | <input type="checkbox"/> |
| 3. Dificuldades de navegação na WebQuest | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ausência de resposta em tempo útil às dúvidas colocadas à professora | <input type="checkbox"/> |
| 5. Dificuldade em reunir com os elementos do grupo | <input type="checkbox"/> |
| 6. Dificuldade no funcionamento do grupo | <input type="checkbox"/> |
| 7. Falta de tempo para realizar o que era pedido | <input type="checkbox"/> |
| 8. Nenhum | <input type="checkbox"/> |

3. A navegação no site foi:

Fácil, sabia sempre onde estava e como ir para cada página

Difícil, por vezes não sabia onde estava nem como ir para cada página

4. Comparando esta forma de aprender com uma aula dada pelo professor, preferes:

A WebQuest As aulas dadas pelo professor

Justifica a tua resposta

5. Gostavas que mais professores utilizassem WebQuests nas suas aulas?

Sim Talvez Não

6. Na tua opinião, comparativamente a uma aula tradicional, a realização da WebQuest apresenta mais:

Vantagens Desvantagens

Justifica a tua resposta

7. Em que medida a realização desta WebQuest te ajudou a cumprir os seguintes objectivos?

Marca com um X a opção que melhor descreve a tua opinião.

Objectivos	Quase nada	Razoavelmente	Muito
Desenvolver as tarefas propostas na WebQuest			
Melhorar o meu vocabulário			
Interagir com os colegas de grupo			
Construir conhecimento			
Contribuir para a elaboração do produto final			
Valorizar a aprendizagem do Inglês para o Turismo/Relações Públicas			
Desenvolver o gosto pela aprendizagem da língua			

Obrigado pela tua colaboração!

Anabela Carneiro

ANEXO C

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO DO GRUPO DE CONTROLO

QUESTIONÁRIO C – Opinião dos participantes do Grupo de controlo

Pretende-se com este questionário conhecer a tua opinião acerca de aspectos relacionados com a resolução da WebQuest (WQ). É importante que leias com atenção, reflectas bem na resposta e que sejas absolutamente sincero.

Nome:

1. A WEBQUEST

Para cada uma das questões seguintes assinala com um X a opção que mais se adequa ao teu caso.

1. Gostaste de resolver a WebQuest?

Sim

Foi-me indiferente

Não

2. A WebQuest estava:

Assinala com um **X** a posição que melhor define a tua opinião.

+3 +2 +1 0 -1 -2 -3

Interessante	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Desinteressante
Bem organizada	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Mal organizada
Grau de dificuldade acessível	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Grau de dificuldade elevado
Ensinou-me muito	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Ensinou-me pouco/nada

3. A aprendizagem através da WebQuest foi:

Muito Interessante Interessante Nem interessante/
nem aborrecida Aborrecida Muito aborrecida

2. A TAREFA

1. A Tarefa proposta foi:

Aliciente

Interessante

Desmotivante

Aborrecida

2. O número de aulas disponibilizado para a realização da Tarefa foi:

Exagerado

Suficiente

Insuficiente

3. O PROCESSO

1. O Processo estava:

Assinala com um **X** a posição que melhor define a tua opinião.

+3 +2 +1 0 -1 -2 -3

Bem organizado	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Mal organizado
Percebi o que tinha que fazer	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Não percebi o que tinha que fazer
Bem orientado para a realização da Tarefa	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Não auxiliava à resolução da Tarefa

2. O teu grupo realizou as actividades solicitadas no processo a tempo?
 Sim Não
3. Todos os elementos do teu grupo trabalharam?
 Sim Não
4. Houve algum elemento que se apresentasse como líder?
 Sim Não
5. O teu grupo distribui as actividades pelos elementos?
 Sim Não
6. Para realizares a Tarefa, os Recursos apresentados foram:
 Excessivos Suficientes Insuficientes
7. As páginas Web consultadas continham informação útil?
 Sempre Nem sempre Nunca
8. Consultaste outras páginas Web não seleccionadas pela professora para esta WebQuest?
 Sim Não

4. A AVALIAÇÃO

1. A Avaliação estava:
 Clara, percebi como ia ser avaliado.
 Confusa, não percebi como ia ser avaliado.

5. O TRABALHO DE GRUPO

1. Como classificas o trabalho em grupo?
 Assinala com um X a opção que mais se adequa ao teu caso.

	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	
Foi difícil fazer o grupo trabalhar em conjunto.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	O grupo articulou-se e dividiu tarefas.
Os elementos do grupo não distribuíram tarefas.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Os elementos do grupo conheciam a tarefa que deviam desempenhar.
Não me foi possível manifestar a minha opinião	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	A minha opinião foi ouvida e levada em consideração

2. Foi vantajoso trabalhar em grupo?
 Sim Não

Justifica a tua opção:

3. Tinhas aprendido mais se tivesses trabalhado sozinho?

Sim Não

4. O trabalho com os colegas permitiu:

a) Partilhar ideias. Sim Não
b) Recorrer à professora só para esclarecer dúvidas. Sim Não

6. EM CONCLUSÃO

1. Que parte ou partes da WebQuest te pareceram mais difíceis?

Assinala com um X as situações que correspondem ao teu caso.

1. Recolha de dados sobre os temas em estudo
2. Selecção e organização da informação
3. Preenchimento das tabelas/formulários
4. Gravação do Podcast
5. Realização do script para o vídeo
6. Filmagens do vídeo
7. Nenhuma

2. Que problemas encontraste na realização da WQ?

Assinala com um X as situações que correspondem ao teu caso.

1. Quebras no acesso à Internet
2. Lentidão de acesso à Internet
3. Dificuldades de navegação na WebQuest
4. Ausência de resposta em tempo útil às dúvidas colocadas à professora
5. Dificuldade em reunir com os elementos do grupo
6. Dificuldade no funcionamento do grupo
7. Falta de tempo para realizar o que era pedido
8. Nenhum

3. A navegação no site foi:

Fácil, sabia sempre onde estava e como ir para cada página

Difícil, por vezes não sabia onde estava nem como ir para cada página

4. Comparando esta forma de aprender com uma aula dada pelo professor, preferes:

A WebQuest As aulas dadas pelo professor

Justifica a tua resposta

5. Gostavas que mais professores utilizassem WebQuests nas suas aulas?

Sim Talvez Não

6. Na tua opinião, comparativamente a uma aula tradicional, a realização da WebQuest apresenta mais:

Vantagens Desvantagens

Justifica a tua resposta

7. Em que medida a realização desta WebQuest te ajudou a cumprir os seguintes objectivos?

Marca com um X a opção que melhor descreve a tua opinião relativamente a cada um dos objectivos:

Objectivos	Quase nada	Razoavelmente	Muito
Desenvolver as tarefas propostas			
Melhorar o meu vocabulário			
Interagir com os colegas de grupo			
Construir conhecimento			
Contribuir para a elaboração do produto final			
Valorizar a aprendizagem do Inglês para o Turismo/Relações Públicas			
Desenvolver o gosto pela aprendizagem da língua			

Obrigado pela tua colaboração!

Anabela Carneiro

ANEXO D

QUESTIONÁRIO DE COMPARAÇÃO DAS WEBQUESTS

QUESTIONÁRIO D – Comparação das WebQuests

Nome:

A tua WebQuest não tinha um processo tão detalhado como o que acabaste de ver, sendo no entanto igual em tudo o resto.

1. Preferias ter tido acesso a este Processo para resolveres a WebQuest?

Sim Não

Justifica a tua opção:

2. Consideras que o facto de esta WebQuest ter actividades atribuídas a cada elemento do grupo facilitou a resolução da tarefa?

Sim Não

Justifica a tua opção:

3. Preferias ter tido actividades atribuídas a cada um dos elementos do grupo?

Sim Não

Justifica a tua opção:

4. O trabalho de grupo tornou-se mais confuso e mais difícil por não haver tarefas distribuídas?

Sim Não

Justifica a tua opção:

5. A aprendizagem seria mais fácil se o processo fosse mais detalhado?

Sim Não

Justifica a tua opção:

6. Qual WebQuest preferias ter realizado?

A tua

A da outra turma

Justifica a tua resposta:

Obrigado pela tua colaboração!

Anabela Carneiro

ANEXO E

SOLICITAÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

- Avaliação do Questionário I
- Avaliação do Questionário II

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO I

Assunto: Avaliação do Questionário I
De: Anabela Carneiro carneiro.anabela@gmail.com
Data: 30 de Abril de 2009 00:59
Para: ccoutinho@iep.uminho.pt

Exma. Sr.^a
Professora Doutora Clara Coutinho

Fui sua aluna a Métodos de Investigação em Educação do curso de mestrado em Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho.

Sob a orientação da Doutora Ana Amélia Carvalho estou agora a desenvolver o trabalho de investigação "Implicações do Processo na resolução da WebQuest".

Muito agradeço que avalie o instrumento (questionário) que junto anexo.

O questionário pretende caracterizar a percepção dos alunos perante a disciplina de Inglês e a exploração das potencialidades da Web para esta disciplina.

Tendo em consideração a faixa etária dos alunos, a formulação das perguntas é simples e directa e o questionário é de resposta rápida para não desmotivar os participantes no seu preenchimento.

O questionário é preenchido antes da aplicação da WebQuest e tem como objectivo caracterizar os sujeitos em relação a quatro dimensões, para além da idade e do sexo:

1. Percepções em relação ao Inglês;
2. Trabalhar na sala de aula;
3. Uso do computador;
4. Actividades online e de pesquisa para a disciplina de Inglês.

Agradecia confirmação da recepção da mensagem e aguardo os comentários que considere relevantes.

Com os melhores cumprimentos,
Anabela Gonçalves Carneiro

Questionário_I.docx

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO I

Assunto: Avaliação do Questionário I
De: Anabela Carneiro carneiro.anabela@gmail.com
Data: 30 de Abril de 2009 12:01
Para: Imiranda@ipb.pt

Exma. Sr.^a
Professora Doutora Luísa Miranda

Estou a fazer a dissertação de Mestrado em Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho, sob a orientação da Doutora Ana Amélia Carvalho, intitulada "Implicações do Processo na resolução da WebQuest".

Solicito e desde já agradeço que avalie o instrumento (questionário) que junto anexo.

O questionário pretende caracterizar a percepção dos alunos perante a disciplina de Inglês e a exploração das potencialidades da Web para esta disciplina.

Tendo em consideração a faixa etária dos alunos, a formulação das perguntas é simples e directa e o questionário é de resposta rápida para não desmotivar os participantes no seu preenchimento.

O questionário é preenchido antes da aplicação da WebQuest e tem como objectivo caracterizar os sujeitos em relação a quatro dimensões, para além da idade e do sexo:

1. Percepções em relação ao Inglês;
2. Trabalhar na sala de aula;
3. Uso do computador;
4. Actividades online e de pesquisa para a disciplina de Inglês.

Agradecia confirmação da recepção da mensagem e aguardo os comentários que considere relevantes.

Com os melhores cumprimentos,
Anabela Gonçalves Carneiro

Questionário_I.docx

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO II

Assunto: Avaliação do Questionário II
De: Anabela Carneiro carneiro.anabela@gmail.com
Data: 8 de Junho de 2009 08:38
Para: mjoao@ua.pt

Exma. Sr.^a

Prof^a Doutora Maria João Loureiro

No trabalho de investigação orientado pela Doutora Ana Amélia Carvalho sobre **"Implicações do Processo na resolução da WebQuest"**, venho solicitar a sua ajuda para avaliar o questionário de opinião que segue em anexo a este e-mail e que tem por objectivo saber a opinião dos alunos sobre:

1. O trabalho desenvolvido na WebQuest: Tarefa, Recursos, Processo e Avaliação.
2. O trabalho colaborativo, particularmente o grau de colaboração e ajuda entre os elementos do grupo.
3. A metodologia utilizada para aprendizagem da Língua Inglesa e preferência dos alunos em relação à WebQuest ou aulas dadas pela professora.

Com os melhores cumprimentos,
Anabela Carneiro

Questionário_II.docx

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO II

Assunto: Avaliação do Questionário II
De: Anabela Carneiro carneiro.anabela@gmail.com
Data: 8 de Junho de 2009 08:35
Para: ccoutinho@iep.uminho.pt

Exma. Sr.^a

Prof^a Doutora Clara Coutinho

No seguimento do trabalho de investigação orientado pela Doutora Ana Amélia Carvalho sobre **"Implicações do Processo na resolução da WebQuest"**, venho solicitar de novo a sua ajuda.

Muito agradeço que avalie o questionário de opinião que segue em anexo a este e-mail e que tem por objectivo saber a opinião dos alunos sobre:

1. O trabalho desenvolvido na WebQuest: Tarefa, Recursos, Processo e Avaliação.
2. O trabalho colaborativo, particularmente o grau de colaboração e ajuda entre os elementos do grupo.
3. A metodologia utilizada para aprendizagem da Língua Inglesa e preferência dos alunos em relação à WebQuest ou aulas dadas pela professora.

Com os melhores cumprimentos,

Anabela Carneiro

Questionário_II.docx

