



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)

MICHELE CRISTINE SILVA DE SOUSA

PESQUISA COLABORATIVA POR MEIO DE WEBQUESTS:
REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DO HIPERLEITOR

SEROPÉDICA, 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)

MICHELE CRISTINE SILVA DE SOUSA

PESQUISA COLABORATIVA POR MEIO DE WEBQUESTS:
REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DO HIPERLEITOR

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tania Mikaela Garcia Roberto.

SEROPÉDICA, 2015.

FOLHA DE APROVAÇÃO

PESQUISA COLABORATIVA POR MEIO DE WEBQUESTS: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DO HIPERLEITOR

MICHELE CRISTINE SILVA DE SOUSA

Dissertação defendida em 26 de agosto de 2015.

Aprovada em ___/___/____.

COMISSÃO EXAMINADORA:

PROF.^a DR.^a TANIA MIKAELA GARCIA ROBERTO (DLC/UFRRJ)
ORIENTADORA

PROF. DR. FÁBIO ANDRÉ COELHO (DPTD/UERJ)
MEMBRO EXTERNO

PROF.^a DR.^a FERNANDA HENRIQUES DIAS (DLC/UFRRJ)
MEMBRO INTERNO

PROF.^a DR.^a LEONOR WERNECK (LETRAS/UFRRJ)
MEMBRO EXTERNO (SUPLENTE)

PROF.^a DR.^a MARLI HERMENEGILDA PEREIRA (DLC/UFRRJ)
MEMBRO INTERNO (SUPLENTE)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela saúde, ânimo e disposição para concretizar esta pesquisa.

À minha orientadora, Prof.^a Mikaela Roberto, pela orientação e competência demonstrada em cada passo da pesquisa, sempre com entusiasmo e ousadia perante o desafio da abordagem de um gênero digital.

A ela, toda a admiração por sua paixão pela educação.

À minha família, mãe, pai, irmãos, sobrinha e esposo, pela paciência e motivação nos momentos mais difíceis da pesquisa.

À banca de qualificação composta por minha orientadora, pela Prof.^aDr.^a Fernanda Henriques Dias (UFRRJ) e pela Prof.^a Dr.^a Rejane Dania (UDESC), que contribuíram de forma significativa com apontamentos sobre a pesquisa.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Fernanda Henriques Dias (UFRRJ) e Prof. Dr. Fábio André Coelho (UERJ), que aceitaram o convite para a avaliação desta pesquisa.

A todos os professores do curso do Mestrado Profissional de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que direta ou indiretamente contribuíram com a produção desta dissertação.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pela sua importância como agência de educação.

À Coordenadoria de Apoio a Pesquisa (CAPES), por financiar a pesquisa, acreditando no sujeito-pesquisador.

Às escolas estaduais de Nova Iguaçu e Itaguaí, que através de seus alunos mostraram-se abertas para a concretização da pesquisa.

A todos os meus alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, que contribuíram desde o princípio através das atividades de pesquisa escolar colaborativa.

Às amigas Ana Lúcia e Marinázia, pelos constantes conselhos, parceiras em viagens e nos artigos.

A todos os pesquisadores que acreditam na relevância depositada na leitura hipertextual.

A todos vocês, muito obrigada!

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”

Paulo Freire

RESUMO

O universo da sala de aula não pode mais ficar alheio às novas tecnologias da informação. Por esse motivo, este trabalho visa inserir como alternativa de pesquisa no lócus escolar o gênero WebQuest, ferramenta didática de pesquisa hipertextual. A WebQuest é um gênero digital que pode ser utilizado como recurso auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, de modo a contribuir no desenvolvimento de habilidades leitoras mais dinâmicas, interativas e direcionadas entre os alunos, "nativos digitais", nascidos em uma era hipertextual. Compreende-se que o uso do gênero citado contribui para auxiliar os alunos a desenvolverem o senso crítico e reflexivo sobre pesquisas, assim como possibilita uma produção de conhecimento conjunto, através da colaboração entre os membros de um grupo. A pesquisa caracteriza-se por ser uma pesquisa-ação em uma abordagem qualitativa. Foi realizada uma intervenção pedagógica com a duração de um bimestre letivo em dois nonos anos de duas escolas estaduais do Rio de Janeiro, uma localizada em Itaguaí e outra no município de Nova Iguaçu. A intervenção contou com três momentos de pesquisa desenvolvida pelos alunos: uma pesquisa nos moldes tradicionais, uma segunda pesquisa em caráter de projeto piloto, a partir da aplicação de uma webgincana, e a pesquisa principal, com a aplicação da WebQuest. O tema de pesquisa envolveu a mudança ortográfica do Português. Os dados indicam que a WebQuest é um gênero relevante para o desenvolvimento de pesquisas mais colaborativas entre os alunos, proporcionando um ambiente mais integrador entre os atores educacionais.

Palavras-chave: Gênero digital. Hipertexto. WebQuest. Hiperleitor. Pesquisa colaborativa. Ensino de língua materna.

ABSTRACT

The universe of the classroom can no longer remain indifferent to new information technologies. Therefore, this work aims to insert the genre WebQuest, a didactic hypertext research tool, as a research alternative in the school locus. WebQuest is a digital genre that can be used as an aid in the process of teaching and learning in order to contribute to the development of more dynamic reader's skills, interactive and targeted among students, "digital natives", born in a hypertext era. It is understood that the use of this genre contributes to help students develop critical and reflective senses about research as well as provides a set of knowledge production through collaboration among members of a group. The research is characterized as being an action research with a qualitative approach. An educational intervention has been carried out over a period of one academic quarter in two classes of ninth graders in two state schools in Rio de Janeiro: one located in Itaguaí and another in Nova Iguaçu. The intervention had three stages of research developed by students: a research in the traditional format, a second research with a pilot project character, starting with the application of a web contest, and the main research, with the implementation of the WebQuest. The theme of the research involved the spelling change of Portuguese. The data indicate that the WebQuest is an important genre for the development of more collaborative research among students, providing a more inclusive environment between the educational actors.

Key words: Digital genre. Hypertext. WebQuest. Hyper reader. Collaborative research. Mother tongue teaching.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A- Questionário 1: Nova Iguaçu e Itaguaí.....	146
Anexo B- Questionário 2: Nova Iguaçu e Itaguaí.....	147
Anexo C- Questionário 3: Nova Iguaçu e Itaguaí.....	148
Anexo D- Folheto “Atualização ortográfica: o que muda?”.....	149

LISTA DE SIGLAS

CARS: Create a Research Space

CMC: Comunicação mediada por computador

WQ: WebQuest

WQC: WebQuest Curta

WQL: WebQuest Longa

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Uso da tecnologia entre os alunos da Escola A.....	96
Tabela 2: Internet para fins educacionais e o gosto pela leitura- Escola A.....	97
Tabela 3: Formação de grupos da Escola A.....	98
Tabela 4: Uso da tecnologia entre os alunos da Escola B.....	99
Tabela 5: Internet para fins educacionais e o gosto pela leitura- Escola B.....	100
Tabela 6: Formação de grupos da Escola B.....	101
Tabela 7: Pesquisa mais complexa a ser elaborada de acordo com os alunos- Escola A.....	123
Tabela 8: Pesquisa em grupo ou individual-Escola A.....	124
Tabela 9: Participação no seminário- Escola A.....	125
Tabela 10: Pesquisa mais complexa a ser elaborada de acordo com os alunos- Escola B.....	127
Tabela 11: Pesquisa em grupo ou individual-Escola B.....	127
Tabela 12: Participação no seminário- Escola B.....	128

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Introdução da WebQuest <i>Minha cidade, meu bairro, minha escola</i>	66
Figura 2: Tarefa da WebQuest <i>Arqueologia</i>	68
Figura 3: Processos e Recursos da WebQuest <i>Gestos técnicos de futebol</i>	72
Figura 4: Avaliação da WebQuest <i>Tangram geométrico</i>	74
Figura 5: Conclusão da WebQuest <i>Trabalhando com a intextetualidade</i>	75
Figura 6: Créditos da WebQuest <i>Aracnídeos</i>	76
Figura 7: Introdução da Webgincana <i>Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?</i>	106
Figura 8: Tarefa da Webgincana.....	108
Figura 9: Processos e Recursos da Webgincana.....	108
Figura 10: Avaliação da Webgincana.....	109
Figura 11: Conclusão da Webgincana.....	110
Figura 12: Créditos da Webgincana.....	111
Figura 13: Introdução da WebQuest <i>Acordo Ortográfico da Língua portuguesa</i>	114
Figura 14: Tarefa da WebQuest.....	115
Figura 15: Processos e Recursos da WebQuest.....	116
Figura 16: Avaliação da WebQuest.....	117
Figura 17: Conclusão da WebQuest.....	118
Figura 18: Créditos da WebQuest.....	119
Figura 19: Grupo no <i>Facebook</i> da Escola A.....	120
Figura 20: Grupo no <i>Facebook</i> da Escola B.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pedagogia dos Multiletramentos.....	19
Quadro 2: (a) Distribuição hierárquica e (b) Distribuição em lista.....	48
Quadro 3: (c) Distribuição no texto tradicional.....	49
Quadro 4: (a) Menor segmentação do hipertexto.....	50
Quadro 5: (b) Maior segmentação do hipertexto.....	50
Quadro 6: Taxionomia de Bloom revisitada de Lori Anderson.....	69
Quadro 7: Taxionomia digital de Bloom, segundo Churches.....	70
Quadro 8: Modelo CARS.....	80
Quadro 9: Estrutura da WebQuest <i>Acordo ortográfico da Língua Portuguesa</i>	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	Alfabetização, letramento e multiletramentos: a aprendizagem em foco	17
2.2	Autonomia, situatividade e colaboração em sala de aula	20
2.3	Abordagem Instrucionista x Construcionista: caminhos e descaminhos da aprendizagem tecnológica no espaço escolar	24
2.4	Parâmetros Curriculares Nacionais e a relevância da informática na Educação	30
2.5	Resistências quanto à utilização da informática na Educação	33
2.6	Hipertexto: novas possibilidades de leitura na era cibernética	36
2.6.1	Características do hipertexto	37
2.6.1.1	Funções dos <i>links</i>: dêitica, coesiva, cognitiva e interacional	41
2.6.2	A multimodalidade do hipertexto	43
2.6.3	Hipertexto: um labirinto que desafia o hiperleitor	47
2.6.4	O Hipertexto é um texto? A textualidade digital	53
2.7	Leitores e hiperleitores: similaridades e diferenças	56
2.8	A WebQuest: gênero e estratégia de pesquisa colaborativa	63
2.8.1	Interatividade na WebQuest	77
2.8.2	A WebQuest é um gênero?	79
2.9	WebQuest x Pesquisa tradicional: comparações entre as duas metodologias de pesquisa	84
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	90
3.1	Tipo de pesquisa	90
3.2	Locais e sujeitos participantes da pesquisa	91
3.3	Constatação da realidade escolar: observação e a pesquisa tradicional	93
3.4	Questionário aplicado após a pesquisa 1	94
3.4.1	Resultado do primeiro questionário realizado na Escola A	95
3.4.2	Resultado do primeiro questionário realizado na Escola B	99
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	102
4.1	Descrição da metodologia empregada na Webgincana <i>Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?</i>	104
4.2	Descrição da metodologia empregada na WebQuest <i>Acordo ortográfico da Língua Portuguesa</i>	111

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO SOBRE A WEBGINCANA E A WEBQUEST.....	122
5.1 Resultados do segundo e terceiro questionários realizados na Escola A.....	123
5.2 Resultados do segundo e terceiro questionários realizados na Escola B.....	126
5.3 Comparações entre as duas realidades: Escola A x Escola B.....	129
6 CONCLUSÃO.....	134
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXOS.....	145

1 INTRODUÇÃO

A escola mantém, em sua estrutura básica curricular, muitas disciplinas, dentre elas: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira e Educação Física. Essas disciplinas são as bases necessárias para o aluno do Ensino Fundamental construir conhecimentos e, conseqüentemente, ingressar no Ensino Médio, progredindo em seus estudos. Que esses conteúdos disciplinares são relevantes, não se discute, mas o tratamento metodológico implantado em sala de aula não tem atraído a atenção necessária que os professores tanto buscam, gerando, com isso, um descrédito dos alunos sobre a própria aprendizagem, pautada, muitas vezes, na memorização, sem fins reflexivos. Esse conteúdo aprendido, sem questionamento por parte do discente, ainda “sobrevive” em muitas escolas brasileiras. Aliada a isso, a relação entre professores e alunos ainda se apresenta, em muitos casos, de forma vertical, ou seja, o professor apresenta o conteúdo de ensino e o aluno apenas tem que receber passivamente o que é transmitido, embora documentos oficiais como os PCN (1998) orientem a desconstruir esse tipo de relação em sala de aula.

Contrastando com esse contexto, muitos discentes são atraídos para um universo em que eles são participantes e “atores” do próprio processo de aprendizagem, construtores de um mundo possível e imaginável – a internet –, com todos os seus recursos gráficos e multissensoriais, que prendem a atenção de milhares de crianças e adolescentes pelo mundo afora, proporcionando-lhes informações das mais variadas fontes. Esses dados, em muitos casos, não são confiáveis, o que faz com que muitos professores não solicitem atividades que precisam do aporte da internet. Além disso, quando o fazem, costumam apresentar a pesquisa como um exercício utilizado exclusivamente para compor a avaliação escolar, sem nenhum tipo de sistematização sobre o processo de produção do conhecimento por parte do aluno. Este, por sua vez, não concebe a pesquisa como uma produção de conhecimento resultante de esforços cognitivos pautados na busca, seleção e ordenação das ideias no papel, seja ele realizado de modo individual ou coletivo.

Diante de tal contexto, optou-se por uma pesquisa de intervenção que se propõe a trabalhar com um gênero que organize a produção de conhecimento oriundo da internet de forma sistemática e organizada: a WebQuest, gênero que possibilita etapas a serem seguidas para a concretização de uma tarefa, porque acredita-se que o gênero se adequa à formação do hiperleitor. Objetiva-se com a pesquisa averiguar a eficácia do gênero na formação do hiperleitor do Ensino Fundamental durante o processo de pesquisa colaborativa na internet.

Assim como caracterizar a WebQuest como gênero hipertextual organizador do processo de ensino e aprendizagem a partir de pesquisa; promover reflexão sobre a formação do hiperleitor e suas peculiaridades, situando a WebQuest como contribuidora desse processo; caracterizar a WebQuest como promotora de um processo de ensino e aprendizagem construcionista, levantando aspectos como autonomia, situatividade e colaboração em pesquisas propostas a partir de WebQuests e confrontar os resultados apresentados em uma pesquisa sem orientação com os apresentados em uma pesquisa por meio de WebQuest.

O interesse por esse estudo surgiu na práxis da pesquisadora, professora de Língua Portuguesa/Literaturas há quatro anos da rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Nesses quatro anos, foi possível identificar que se faz emergente a inclusão das tecnologias de informação nas práticas de ensino com intuito de formar um [hiper] leitor colaborativo, permeado por uma concepção de indivíduo como ser social, situado e autônomo.

O conteúdo da internet e sua consequente organização em uma pesquisa, na maioria das vezes, constituem verdadeiros desafios aos alunos, que não sabem como proceder com a enorme quantidade de informações dispostas no “oceano” de possibilidades que a internet proporciona. Além disso, o conteúdo disposto nem sempre é de qualidade; por esse motivo, a WebQuest é o objeto dessa pesquisa, com vistas a proporcionar uma “organicidade” a essas informações.

Este trabalho acadêmico tem como linha de pesquisa *Teorias da linguagem e ensino do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS)*, com ênfase na formação do leitor, o que possibilitou à pesquisadora elaborar uma proposta de intervenção a ser aplicada em duas turmas de 9º de Ensino Fundamental, em duas realidades escolares completamente diferentes.

Optou-se pela pesquisa-ação, metodologia de pesquisa que possibilita a produção de conhecimento de uso mais prático no ambiente do pesquisador, de forma interativa e participativa, segundo Thiollent (2004). Essa metodologia demanda que os atores educacionais ajam em prol de uma ação coletiva sobre um objeto de ensino.

A análise da pesquisa foi feita de forma qualitativa, com um viés pautado na qualidade e natureza do objeto estudado. Pretendeu-se, para tanto, possibilitar um contato com a pesquisa de uma forma diferenciada, através da WebQuest, com vistas à aprendizagem colaborativa dos grupos escolares de Nova Iguaçu e Itaguaí, ambos do 9º ano do Ensino fundamental estadual.

Diante disso, este estudo tem enquanto relevância acadêmica e social, o intuito de desenvolver nos alunos aspectos relacionados à colaboração, autonomia na execução da

tarefa, além de senso de organização no gerenciamento das informações. Stefano (2006, p. 3) discorre que “a finalidade da pesquisa não é apenas mostrar que o aluno leu certos autores ou que compreendeu a teoria em questão, mas ela visa reformular as idéias obtidas, enriquecendo-as através do questionamento”. Ele deve se tornar um pesquisador, na acepção do termo, alguém que constrói conhecimento e que sabe compartilhar as informações com a comunidade que o cerca.

Compreende-se que o processo da pesquisa escolar pautado no gênero WebQuest deve ser apresentado para o aluno como uma atividade de seleção, organização e produção de conhecimento. Todavia, muitas escolas brasileiras, incluindo as duas analisadas para a presente pesquisa, mostram uma realidade pouco produtiva, no que diz respeito à produção científica, pelo fato de os professores acreditarem que pesquisas são complexas para serem ensinadas, ou por simplificá-las a uma condição meramente avaliativa.

Essa atribuição pouco produtiva à pesquisa, por parte do docente, está alicerçada em uma concepção bancária de ensino, que vê o aluno como mero depósito de informações. Por ser “depósito”, qualquer informação é tida como verdade única, inquestionável e suficiente para a aprendizagem dos alunos, os quais, por sua vez, não questionam, não problematizam e, portanto, não produzem conhecimento, recorrendo constantemente a cópias e a colagens de informações, seja de livros ou de *sites* da internet. O professor da turma, por sua vez, mantém-se à parte do processo da pesquisa escolar, pois não assume, nessa perspectiva, uma posição de mediador.

Compreende-se que esse cenário apresentado e pautado na Educação Bancária¹ precisa ser alterado para uma educação mais reflexiva, que garanta ao aluno ser o protagonista do processo de aprendizagem, reconhecendo-o como produtor de conhecimento. Apenas assim será possível imaginar uma atividade de pesquisa propriamente dita, com conhecimento selecionado e organizado pelos próprios alunos.

Esta pesquisa foi organizada em seis capítulos, incluindo a introdução no capítulo um, e a conclusão no capítulo seis. No capítulo dois, no referencial teórico da pesquisa, são explorados os conceitos de alfabetização, letramento e multiletramento, relevantes para a compreensão de como se dá a aprendizagem nos dias hodiernos em face aos avanços tecnológicos. Em seguida, é feita uma exposição sobre a autonomia, a situatividade² e a colaboração como elementos caracterizadores das identidades dos alunos em sala de aula. Logo após, são comparados dois tipos de abordagem na Educação: a Instrucionista e a

¹ Termo cunhado por Paulo Freire (1980).

² O termo *situatividade* é tratado no presente trabalho como sinônimo de *situacionalidade*.

Construcionista, como possibilidades da aprendizagem tecnológica na escola. No subcapítulo seguinte, são abordados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a relevância da informática na Educação. Com base nos estudos empíricos de Ramal (2002), são apresentadas as resistências dos professores em relação à utilização de computadores no universo escolar.

O subcapítulo posterior traz o hipertexto como uma nova possibilidade de leitura na era cibernética, suas características e funções dos *links*: dêitica, coesiva, cognitiva e interacional. Ainda sobre essa temática, é abordada a multimodalidade como uma característica relevante desse tipo de texto; as tramas do labirinto hipertextual e a indagação sobre o hipertexto ser ou não um texto.

Logo após, são feitas comparações entre os leitores e os hiperleitores através dos critérios de diferenças e similaridades. Depois dessa exposição, é apresentada a WebQuest, cerne desta pesquisa, através do estudo de sua estrutura e de sua estratégia enquanto recurso colaborativo. O subcapítulo seguinte traz a relevância da interatividade para a Educação.

Esse referencial teórico se encerra, nos subcapítulos finais, que exploram a WebQuest como gênero e comparam seu uso ao da pesquisa 1. Essa comparação é importante para distingui-las em relação à metodologia adotada em sala de aula.

No terceiro capítulo, é feita a exposição dos aspectos metodológicos que geriram a pesquisa: tipo de pesquisa; locais e sujeitos participantes; constatação da realidade escolar; questionário aplicado após a pesquisa 1 (sem orientação) e o resultado desse questionário nas Escolas A e B.

No quarto capítulo, foi feita uma descrição e análise da proposta de intervenção, com a descrição da metodologia empregada na Webgincana *Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?*, e da WebQuest *Acordo ortográfico da Língua Portuguesa*. Os resultados da intervenção são apresentados no capítulo seguinte, assim como as comparações entre as duas realidades, percebidas após a intervenção.

No quinto capítulo, são apresentados os resultados do segundo e do terceiro questionários aplicados após a Webgincana e a WebQuest. Além dos dados, são apresentadas comparações entre as duas realidades: Escola A x Escola B. Por último, é apresentada a conclusão e o referencial teórico utilizado em toda a pesquisa para fundamentá-la. Os anexos apresentam os três questionários (dois fechados e um aberto) utilizados nas duas Escolas A e B, assim como os folhetos sobre a atualização ortográfica utilizados pelos alunos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As próximas seções apresentam os conceitos de alfabetização, letramento e multiletramentos, com relevância do último em função dos avanços tecnológicos. São explorados os conceitos de autonomia, situatividade e colaboração como elementos caracterizadores das identidades dos alunos em sala de aula. Estabelece-se uma comparação com dois tipos de abordagem na Educação: a Instrucionista e a Construcionista, com ênfase no Construcionismo através de uma aprendizagem mais ativa.

Enfatizam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com relevância da informática para a Educação, através do leitor/autor do texto. Assim como, a apresentação do hipertexto com suas características e funções dos *links*. Ainda sobre essa temática, é abordada a multimodalidade como uma característica relevante desse tipo de texto. Fazem-se comparações entre os leitores e os hiperleitores através dos critérios de diferenças e similaridades.

Depois dessa exposição, é apresentada a WebQuest, cerne desta pesquisa, através do estudo de suas etapas e de suas estratégias enquanto recurso colaborativo, além dos aspectos interativos provenientes de sua utilização. Destaca-se a WebQuest como gênero e a compara com a utilização da pesquisa 1 (realizada sem orientação).

2.1 Alfabetização, letramento e multiletramentos: a aprendizagem em foco

O conceito de letramento costuma estar associado ao conceito de alfabetização. Todavia, não se pode confundir-los ou mesclá-los, porque ambos os conceitos versam sobre um determinado ponto de vista do processo de aprendizagem da leitura e da escrita que precisa ser especificado. Por esse motivo, convém mostrar alguns pressupostos teóricos sobre tais conceitos, uma vez que são essenciais para que se compreenda o conceito de multiletramento, diretamente associado a este trabalho.

A princípio, importa esclarecer que o termo *letramento* foi encontrado pela primeira vez na obra de Tfouni (1988), que o cunhou por esse nome, até então desconhecido no Brasil. A autora confronta o letramento com o processo de alfabetização. Segundo Tfouni (1995, p. 20), “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. De acordo com a autora, a alfabetização está ligada à decodificação/codificação dos sinais gráficos pelo indivíduo, ainda que este não faça uso

desse sistema de forma efetiva, ou seja, não compreenda ainda as relações mais complexas da leitura (implícita, explícita, entre outros). Já o letramento é apresentado como um produto sócio-historicamente construído pela sociedade através da utilização do sistema de leitura e escrita de forma efetiva.

Para Paulo Freire (1983), essa alfabetização está ligada ao ato político, momento de conscientização realizado por um sujeito sobre a sua situação no mundo como agente da aprendizagem. A concepção freireana de aprendizagem do código escrito deve ser realizada através de palavras que façam parte do contexto do educando, pois o que se pretende é alfabetizar com um viés “letrador” (Freire não adota o termo), preparando os indivíduos para serem críticos e reflexivos com o universo que os cerca.

Freire (1996), que apresenta suas reflexões em uma época na qual o conceito de letramento ainda não havia sido estabelecido, menciona que a postura entre professores e alunos deve ser dialógica e indagadora. A “voz” do aluno deve ser ouvida, para que se saia da passividade e permita que a aprendizagem ocorra a partir das experiências de vida dos atores educacionais. Além disso, o professor deve alfabetizar “letrando”, ou seja, o código escrito da aprendizagem precisa partir de temas que questionam a realidade. De acordo com o autor, a alfabetização deve ter um viés problematizador, crítico e reflexivo, o que, sem dúvida, aproxima-se da concepção de letramento, com os usos sociais da leitura e da escrita. Por isso, o código escrito deve fazer parte do universo do aluno, para que ele tenha condições de problematizar e reivindicar sua realidade opressora.

Magda Soares (2002) reforça a assertiva de que ser letrado é um estado ou condição de sujeitos que exercem usualmente as práticas de leitura/escrita de forma efetiva, através de uma postura com atitude interativa, que envolva o discurso e conseqüentemente a cognição, assumindo, assim, uma postura reflexiva sobre a aprendizagem.

O letramento, como é possível identificar nos diferentes autores que o defendem, pode ocorrer em vários espaços da vida, tanto os formais, representados pela escola, quanto os informais, constituídos por eventos oriundos do contexto. Kleiman (1995) reconhece que tais práticas da vida, ainda que em menor grau, possibilitam ao sujeito se tornar letrado em algum nível, através do contato social estabelecido no cotidiano, em eventos de letramento. Assim, é possível reconhecer que o indivíduo pode estar inserido em vários desses eventos de letramentos, e com eles exercer práticas de uso letradas sócio-historicamente marcadas em uma sociedade. É necessário reconhecer, ainda, a pluralidade de práticas existentes, desde as mais tradicionais até as mais contemporâneas, como o letramento digital.

Esse tipo de letramento surgiu após a introdução, na sociedade, de práticas de leitura e escrita de textos verbais e não verbais mediadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, segundo Xavier (2005). Esse advento fez surgir um leitor comprometido com uma leitura variada, fragmentada e visual. Essas características serão devidamente exploradas em seção posterior, que fala dos leitores e hiperleitores, suas diferenças e similaridades. Por ora, convém ressaltar que esse leitor digital está inserido no preceito da chamada *Pedagogia dos Multiletramentos*, termo utilizado para referenciar as culturas provenientes do universo digital da leitura. Rojo (2012) discorre que essa Pedagogia surge em 1996, através de um manifesto resultante de um colóquio realizado pelo Grupo de Nova Londres (GNL). Esse manifesto afirmou a necessidade de a escola, enquanto importante agência de letramento, tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes. Ainda de acordo com a autora, existem três características dos [hiper] textos no Multiletramento:

- a) Eles são interativos e colaborativos, ou seja, demandam um trabalho baseado no agrupamento participativo das pessoas, em prol do sucesso ou do fracasso do grupo.
- b) Eles transgridem as relações de poder e hierarquia ao apresentar uma possibilidade de leitura não sequencial, ou seja, que não está hierarquicamente estruturada em um texto.
- c) Eles são híbridos (de linguagem, modos, mídias e culturas), de modo a proporcionar ao sujeito experiências cognitivamente mais significativas (com linguagem verbal e não verbal) do que o texto convencional.

Essas características apontadas reforçam dois tipos múltiplos de práticas de letramento contemporâneo: em primeiro lugar, a autora menciona a multiplicidade de linguagens verbais e não verbais envolvidas no processo de significação por parte do sujeito; e, em segundo lugar, a importância da bagagem cultural trazida pelos leitores contemporâneos para o processo de significação (ROJO, 2013). Assim, o Grupo de Nova Londres (GNL) propõe os seguintes princípios sobre como encaminhar a Pedagogia dos Multiletramentos:

Quadro 1: Pedagogia dos Multiletramentos

Usuário funcional Competência técnica Conhecimento prático	Criador de sentidos Entende como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam
Analista crítico Entende que tudo o que é dito e estudado é fruto da seleção prévia	Transformador Usa o que foi aprendido de novos modos

Fonte: Rojo (2012).

A partir do quadro, é possível perceber que a Pedagogia dos multiletramentos requer um usuário funcional, que saiba realizar tarefas nas diferentes mídias, textos e tantas outras práticas letradas existentes na sociedade, extraindo significações, correlacionando-as às experiências da vida cotidiana. Além disso, esse indivíduo é criador de sentidos através das atividades práticas da vida. Para que tudo seja possível, eles devem ser analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, tanto na recepção quanto na produção textual.

Essa leitura amparada pelos multiletramentos, sem dúvida, configura-se para o leitor como um desafio, em função do esforço cognitivo desenvolvido pelo aluno ao ler um texto digital, constituído por imagens e sons que apontam para outros textos dentro da internet. Portanto, pode-se dizer que esse exercício de leitura é muito mais ativo e dinâmico do que o processo tradicional de leitura. Fernandes (2009, p. 81) menciona que “a tela é uma nova *máquina de ler* e toda leitura num computador é uma edição, uma montagem singular”, oportunizando experiências significativas mais ricas do que as apresentadas no texto impresso, no que diz respeito ao som e à imagem presentes nos textos fragmentados da internet.

Assim, em síntese, não cabe alfabetizar esses sujeitos com palavras desconexas da vida, sem se dar conta de que a realidade do século XXI potencializou a utilização do computador e, com ele, o surgimento de um novo tipo de indivíduo, muito mais preocupado com as questões do seu tempo e sociedade. Conseqüentemente, todo processo de leitura desenvolvido na perspectiva desse novo sujeito caracteriza-se como uma condição multiletradora, de domínio dos códigos escritos e não verbais de forma efetiva.

Evidencia-se, em suma, que o indivíduo, multiletrado, encontra-se em muitas salas de aula, sem ter suas peculiaridades valorizadas pelo professor, que apresenta exercícios mecânicos e pouco reflexivos. Dentre essas várias características que devem ser valorizadas nos alunos em sala de aula, é possível reconhecer algumas bastante pertinentes à pesquisa ora apresentada: a autonomia, a situatividade e a colaboração.

2.2 Autonomia, situatividade e colaboração em sala de aula

De acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2014), *cooperar* é operar juntamente com alguém, e *colaborar* é trabalhar com uma ou muitas pessoas numa obra. Embora possam parecer, numa interpretação mais rasa, sinônimos, os termos se distinguem significativamente. Enquanto *cooperar* sugere prestar auxílio, sem envolvimento necessário

com o projeto, *colaborar* mostra-se uma ação mais complexa, pois demanda comprometimento, ou seja, o aluno pode cooperar em uma atividade sem se envolver com ela; ou pode colaborar em prol do sucesso ou do fracasso de uma determinada atividade. De acordo com Losso e Ávila (2012), a colaboração exige do sujeito respeito e confiança no colega do grupo, de modo a acreditar que essa relação pode trazer contribuições para a atividade. Já a cooperação, por sua vez, de acordo com Leal (2009, p. 57), “vem da ação de um sujeito que co-opera a favor da atividade de outro(s) sujeito(s), auxiliando de alguma forma para obter uma informação ou realizar uma tarefa”.

Tanto a colaboração quanto a cooperação são duas ações que podem ocorrer simultânea ou separadamente, de acordo com o tipo de atividade grupal que o professor solicitará. Todavia, o nível de envolvimento dos alunos pode ser pequeno se a tarefa não proporcionar um desafio, se não for instigante e se não tiver comandos claros para a sua execução; exemplo disso é a metodologia tradicional de pesquisa, que solicita, dentre outros itens, um tema específico, data para a entrega, quantidade de folhas sugeridas, podendo ter ou não orientação.

Para fins desta pesquisa, optou-se por trabalhar com o conceito de colaboração, por compreendê-la como um exercício muito mais complexo do que puramente cooperar, ajudar. Não se trata de fazer o exercício ajudando o colega, de forma isolada, mas a pesquisadora acredita que o aluno deve ter consciência de que a atividade só terá êxito se todos se empenharem de igual modo em tarefas compartilhadas.

Em síntese, a colaboração oportuniza condições para os indivíduos (professores e alunos) se conhecerem melhor, compreendendo suas diferenças e similaridades. Essas características não podem ser negligenciadas em nenhuma instituição social, mas devem ser valorizadas, reconhecendo que as pessoas, ao trabalharem em grupo, têm a chance de aprender de forma compartilhada.

Losso e Ávila (2012) discorrem que a atividade colaborativa exige um novo professor, muito mais receptivo, aberto e atento a qualquer contribuição dos alunos. Toda essa ação colaborativa dependerá do papel orientador do professor, oportunizando condições para que os discentes possam ter “vez” e “voz” em todo o processo de aprendizagem de uma determinada atividade. Eles precisam saber quais os seus papéis agentivos (ativos) na atividade e sua importância no desenvolver das ações. Deve-se oportunizar condições para que os alunos possam aprender a aprender, ou seja, possam se apropriar do conhecimento de forma contínua e coletiva (BEHRENS, 2000).

Além disso, deve-se reconhecer a situatividade como uma característica relacionada à identidade, ou seja, faz parte da constituição do ser como pertencente a uma comunidade social, como aponta Sinha (1999). Esse fato deixa claro que o ser humano necessita ter suas características valorizadas enquanto um ser único, com gostos, aptidões próprias que o definem e o diferenciam dos demais. Por isso, em ambientes sociais como a sala de aula, por exemplo, é preciso que os professores compreendam que os alunos não podem ser “moldados” e padronizados, justamente porque são indivíduos diferenciados, que aprendem em tempos distintos e, portanto, precisam ter suas vozes ouvidas em sala, seja a física ou a virtual.

O processo de autonomia para a constituição dessa identidade situada dos alunos é muito relevante. Todavia, a escola não oportuniza condições para que os alunos se sintam parte do processo de ensino e aprendizagem. Por não compreendê-los como detentores do saber, a instituição escolar não problematiza os conhecimentos cognitivos e se ausenta na busca do ser situado que está presente nos espaços escolares.

Stefano (2006, p. 77) menciona que “a autonomia propiciada pela pesquisa implica, além da capacidade de questionar, de argumentar e relatar, tomar iniciativa frente a sua aprendizagem”. Desta forma, além da autonomia, deve-se reconhecer que os alunos têm identidades próprias e, portanto, são sujeitos historicamente situados e distintos no mundo. Em função dessa afirmação, não cabe mais um ensino homogeneizador, padronizado e estático, que muitos professores ainda insistem em ensinar, mas um ensino que reconheça que esse novo sujeito é fruto da cibercultura/ciberespaço e, portanto, diferenciado culturalmente.

Para compreender o sujeito contemporâneo que adentra a sala de aula, faz-se necessário explanar o contexto digital, representado pelo ciberespaço, ou, simplesmente, espaço digital. Esse espaço apresenta uma nova cultura emergente apoiada em mídias, *softwares* e programas de computador. Os conceitos de *cibercultura* e *ciberespaço* foram apresentados em uma palestra realizada em 1994, em Porto Alegre, pelo filósofo Pierre Lévy (1994), que trouxe algumas considerações sobre o que seria o ciberespaço e as possíveis mutações culturais provenientes desse ambiente. O filósofo discorre que o ciberespaço representa uma rede de todas as memórias da informação, acessados a qualquer momento, por qualquer pessoa do planeta, de modo ilimitado. Pode-se mencionar que tal espaço pode ser representado por um “oceano” de informações desterritorializadas, sem limites definidos, impossibilitando qualquer pessoa de mencionar em qual local digital começa e termina o texto e/ou programa que se está lendo ou acessando.

Lévy (1994, p.1) menciona que “o espaço cibernético é uma ferramenta de comunicação muito diferente da mídia clássica, porque é um espaço [em] que todas as mensagens tornam-se interativas, ganham uma plasticidade e têm uma possibilidade de metamorfose imediata”. Essa plasticidade é uma característica fundamental do ciberespaço, porque garante que as informações não sejam rígidas e nem estáticas, mas moldáveis e sempre atualizadas pelo autor de forma interativa. Além dessa plasticidade, o ciberespaço congrega um grande número de mensagens em rede, conferindo ao leitor a possibilidade de ter à sua disposição textos variados em constante atualização.

Estar envolvido com o ciberespaço é estar, de certa forma, como já foi dito, incluído na cibercultura. Segundo Lévy (1994, p.4), “essa inteligência [coletiva] potencializa a sensibilidade, a percepção, o pensamento, a imaginação e isso tudo graças a essas novas formas de cooperação e coordenação em tempo real”. O aspecto colaborativo permeia a cibercultura através de atividades realizadas através de programas que buscam agregar essas ações ao cotidiano do indivíduo, que, além do caráter social, desenvolve a autonomia, tomada de posicionamento nas escolhas de *sites* e dos seus conteúdos.

Em síntese, o ciberespaço junto com a cibercultura têm a capacidade de integrar esses diferentes usuários, sem sobreposição. Por esse motivo, o espaço cibernético é conhecido como democrático e aberto, pois abriga essas diferentes vozes sociais com pluralidades de ideias no mesmo ambiente. Segundo Melo (2010, p.3), “a internet é um espaço democrático e que quanto mais o ciberespaço se amplia mais ela se torna universal”, por esse motivo, falar em universal significaria falar de diversificação de vozes dos sujeitos da aprendizagem. Esses diferentes sujeitos precisam ser reconhecidos em sala de aula, como pessoas que sabem selecionar, organizar e refletir sobre as informações retiradas dos mais variados *sites* da internet.

Para que essa situação ocorra, faz-se necessário incitar nas escolas o ensino pautado no construcionismo em função de uma educação mais reflexiva e problematizadora, em reconhecimento ao novo sujeito proveniente do ciberespaço, o que será explorado na próxima seção.

2.3 Abordagem Instrucionista x Construcionista: caminhos e descaminhos da aprendizagem tecnológica no espaço escolar

“Tem pessoas que não gostam de ajudar, por isso prefiro fazer sozinho.”

(S. Aluno da escola A)

Ensinar o sujeito oriundo do ciberespaço e da cibercultura requer um novo posicionamento do professor, muito mais mediador, se comparado ao ensino ministrado na maioria das escolas, realizado ainda de forma tradicional e mecânica. Essa mecanização de informações encontra respaldo na teoria influenciada por Skinner, que teve sua carreira direcionada para a psicologia na universidade de Harvard, nos Estados Unidos, onde iniciou seu primeiro contato com a teoria behaviorista.

Skinner (1972) propôs um método de aprendizagem por instrução programada através do uso de máquinas de ensinar, que preveem uma única resposta para determinado estímulo. Essa metodologia de instrução programada leva em consideração à homogeneização, ao acreditar que todos aprendem da mesma forma e no mesmo momento, através dos comandos operantes.

Sua teoria envolvia atividades com pequenos animais de laboratório, submetidos a testes de reações a estímulos externos. Segundo a teoria, a mente poderia ser programada como um computador, através da exposição excessiva a determinados comandos operantes, feitos de forma mecânica e descontextualizada. Com base nos preceitos de Skinner, em 1990, o computador foi aplicado como recurso pedagógico, como uma máquina de ensinar programável através dos estímulos (ALMEIDA, 2000).

Esses estímulos externos fizeram surgir um método de aprendizagem baseado na instrução programada, através de informações disponibilizadas em tutoriais definidos *a priori* pelo criador. Dentro desse cenário, o aluno aprende através da mecanização e memorização de informações, sem poder alterar qualquer tipo de informação ou conteúdo disponibilizado no tutorial. De acordo com Costa (2010), as aprendizagens instrucionistas pautam-se na memorização com vista à resposta correta, quase sempre, mencionada pelo professor.

Pode-se afirmar, de forma sintetizada, que a abordagem instrucionista se preocupa apenas com a transmissão de conhecimento de forma passiva, processo de aprendizagem em que o aluno apenas recebe a informação pronta, sem se preocupar em questioná-la. Além disso, recorre-se à repetição como um mecanismo de aprendizagem, de reforço positivo, visto que o aluno, de tanto presenciar a resposta, memoriza-a, sem ao menos refletir sobre o que

está sendo veiculado no *software*. Nesse contexto, “a atuação do professor não exige muita preparação, ao passo que ele deverá selecionar o *software* de acordo com o conteúdo previsto, e acompanhá-los durante a exploração do *software*” (ALMEIDA, 2000, p. 25).

Tanto professores quanto alunos não desenvolvem o raciocínio e a reflexão através desses *softwares* com instrução programada, porque o conteúdo já está disponível de forma mecânica, sem oportunizar reflexão para esses atores educacionais, que nesse contexto são meros espectadores. Assim, o professor não sabe se o aluno compreendeu o conteúdo, em função de não haver espaço para reflexão, exploração e questionamento sobre o que se está aprendendo.

Papert (1985) critica essa metodologia mecânica, mostrando que o computador é uma máquina de produção de conhecimento, por isso sugere o termo “construcionismo” para nomear a modalidade em que o aluno utiliza o computador como uma ferramenta para a construção de seu conhecimento. A abordagem construcionista estudada por Papert (1985) tem preocupação com a criação e a produção de uma atividade pelo aluno, de forma autônoma. Nessa metodologia o aluno é o agente da aprendizagem, não um mero espectador, e o computador, por sua vez, não é o produtor do conhecimento, mas uma ferramenta pedagógica de auxílio para o processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2000).

Como agentes da aprendizagem, os alunos são atuantes de alguma forma, e isso, sem dúvida, é impulsionado na internet, reconhecida como um espaço democrático, em que todos têm a oportunidade de serem “criadores” de alguma forma de expressão, seja em uma postagem no *Facebook* ou até mesmo em uma crítica escrita em um blog qualquer. Como menciona Marinho (2001, p. 2), “A nossa escola fundamentalmente ainda continua com uma prática baseada num paradigma instrucionista, se preocupando apenas com a transmissão de conteúdos [...]”. Cabe ao professor reverter esse quadro. O que muitos se perguntam é como fazê-lo.

Não existe uma fórmula para resolver esse questionamento, mas muitos professores tentam trabalhar conteúdos da forma menos impositiva possível, permitindo que os alunos acessem informações na internet para a realização de pesquisas escolares. Todavia, diante de tantas informações nos *sites*, muitos alunos acabam se dispersando e não alcançando os objetivos da pesquisa solicitada pelo docente. Marinho (2001, p. 6) afirma que “a indicação dos *sites* necessários para o cumprimento da tarefa facilita o trabalho dos alunos, ao evitar a sua dispersão”. Percebe-se, então, que o professor não pode apenas solicitar a tarefa, mas deve guiar a busca por informações na internet, para que a atividade não se torne improdutivo no

universo da sala de aula, ou se torne meramente um exercício realizado para aferição de notas e conceitos bimestrais.

Enfatiza-se que a aprendizagem baseada no construcionismo não ocorre por repetições de informações, mas através da busca autônoma do aluno pelos dados que necessita sobre um tema ou para a elaboração de um projeto. Segundo Costa (2010, p.4), “através do ‘computador ferramenta’ o aluno será o sujeito promotor de uma ação, ou seja, seu lugar deixa de ser o de espectador e passa a ser o de agente”. Dentro dessa concepção, o aluno atua diretamente no objeto da aprendizagem, através de planilhas eletrônicas, *sites* de busca da internet, gerenciadores de bancos de dados, entre outros, ou seja, o aluno cria algo, constrói a sua própria aprendizagem ativamente.

Vygotski (2010) apresenta informações teóricas que serviram de base para o construcionismo. Dentre elas, cita a relevância do meio social para a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, sendo a linguagem a base desse processo. Para o pensador, é necessário determinar dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, são as atividades que o sujeito consegue fazer sozinho, sem o auxílio de outra pessoa mediadora. O segundo nível ocorre através da solução de problemas sob a orientação de um adulto mais experiente. Seria aquilo que o sujeito ainda não consegue fazer sozinho (VYGOTSKI, 2010).

A distância entre o nível de desenvolvimento real (o que o aluno sabe fazer sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ele sabe fazer com a ajuda de outra pessoa) é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Segundo Vygotski (2010, p.98), a zona de desenvolvimento proximal define, “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário”. Assim, o professor atua, no processo de ensino e aprendizagem, como aquele que promove essas relações entre os sujeitos da sala de aula. Através da mediação e dessas interações, atua na ZDP para possibilitar que o aprendiz construa seu conhecimento (ROBERTO, 2014).

Dessa forma, segundo Vygotski, é possível perceber que a aprendizagem ocorre nos momentos de troca/interações entre os sujeitos, no ensino mediado por outrem. Tal ideia corrobora a de Papert (1985) sobre a abordagem construcionista, de que o professor poderia possibilitar a aprendizagem ativa, em associações sucessivas do que o aluno já sabe com o que ele ainda irá aprender. Ao colaborar com o outro em atividades, como na pesquisa, por exemplo – foco deste trabalho –, os sujeitos estão agindo de acordo com a teoria vygotskiana,

que descreve um sistema de linguagem capaz de viabilizar as relações entre seres humanos em um mesmo espaço social. Xavier discorre que (2013, p.135), “a grande maioria dessas atividades sociais se realiza por meio da linguagem verbal, eixo central de estudo da abordagem sociointeracionista”.

Se é verdade que o sujeito aprende por meio de sua inserção na sociedade, da sua interação com outros indivíduos, e o contexto social, por sua vez, é o lugar onde se dá a construção do conhecimento mediado e compartilhado, o professor, numa abordagem sociointeracionista, tem uma posição de orientação. Caberá a ele direcionar e apontar os “caminhos” que deverão ser percorridos pelos discentes na realização da pesquisa. Observa-se que, segundo Costa (2010), a aprendizagem ocorre através da mediação entre os principais atores da escola: aluno-aluno, aluno-computador, aluno-professor, assim por diante. São as “trocas” de conhecimento realizadas entre eles que oferecerão condições de aprendizagem para todos os membros do grupo.

De acordo com Braga (2009, p. 184), os recursos das novas tecnologias digitais, além de viabilizar, incentivam “[...] propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo, já muito difundidas pelas propostas pedagógicas de orientação sociointeracionista”. Xavier (2014) menciona que um professor disposto a trabalhar de forma mediadora compreenderá que o lócus da sala de aula deve possibilitar interação entre os integrantes do grupo; e estes, por sua vez, devem preservar a diversidade entre eles próprios. Assim, todos os alunos, nesse processo, precisam saber qual o seu papel no grupo, e o professor não pode ficar alheio a isso, porque cabe a ele direcionar as atividades do grupo de forma orientada e informada no ciberespaço, uma vez que a falta de orientação pode levar a um uso inadequado da ferramenta e da rede de informações disponível, como cita Lévy (2000), ao diferenciar dois propósitos no acesso ao ciberespaço: o da *caçada* e o da *pilhagem*. A *caçada* consiste em uma navegação com procura de informações precisas, isto é, o indivíduo busca algo diretamente, sem muitas pesquisas a *sites*, através de informações objetivas; a *pilhagem* diz respeito a navegações “vagas”, sem propósitos definidos, que “prendem” os usuários em vários *sites*, muitas vezes desconexos. No processo da navegação com o propósito da *caçada*, o aluno-navegador assumirá uma postura atuante, pois será ele quem irá delinear o que pretende ou não ler. Essa possibilidade de variadas “interconexões” faz surgir um leitor muito mais dinâmico e interativo, capaz de ler, criticar, postar, entre outras tarefas.

O leitor do ciberespaço, com propósitos de pesquisas definidas, encontra na colaboração entre os membros do grupo (incluindo o professor), um trabalho em conjunto

permeado pela interação, processo em que o indivíduo compartilha seu saber e aprende de igual modo com os demais participantes. Nessa forma de aprendizagem, é necessário que exista respeito mútuo e responsabilidade social, ou seja, o sucesso e o fracasso são resultados do grupo e não de um único sujeito. Desta forma, a colaboração é um processo de aprendizagem muito relevante para o sucesso de uma atividade, pois sua concretização em conjunto demanda muito mais organização e interatividade do que uma tarefa individual.

Para que a colaboração ocorra, a linguagem deve ser reconhecida como a base do processo de interação, porque é através dela que os indivíduos se comunicam e mantêm seus vínculos sociais em uma comunidade, oportunizados sob a forma de gêneros específicos, conforme o texto. “A língua é compreendida para o sociointeracionismo como um ato linguístico de manifestar e produzir ações verbais realizadas por agentes sociais e culturais, constituídos na história da humanidade” (XAVIER, 2013, p.137). Assim, é relevante destacar que todo processo interacional entre os sujeitos ocorre mediado pela língua, responsável pela comunicação e integração dos indivíduos em uma determinada comunidade.

Ao colaborar com o outro em atividades, os sujeitos estão agindo na descrição de um sistema de linguagem capaz de viabilizar as relações entre seres humanos em um mesmo espaço social, com promoção de atividades pensadas a partir das concepções sociointeracionistas, possibilitando que os sujeitos aprendam através das “trocas”, entre ele e os indivíduos mais experientes do grupo. Papert (1985, *apud* Almeida, 2000), por outro lado, especifica que esse processo é mais intervencionista, mencionando que os sujeitos são responsáveis pelas interligações entre o conhecimento anterior com o conhecimento novo. Essas estruturas antigas serão sempre remodeladas com a chegada de outras mais atuais, mostrando que aquilo que o aluno não sabe fazer sozinho, em um determinado momento, será capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente.

A concepção de Papert (1985) se concilia com a de Vygotski (2010) e a de Dewey (1979), que formulou uma filosofia educacional empírica de aplicação do método científico em situações de aprendizagem que se caracterizam por um “continuum”. Para Dewey (1979), toda reflexão é reconstruída e repensada em constantes sucessões, ou seja, toda nova experiência tem como base as experiências anteriores, tudo se constrói na interação e participação. Segundo Almeida (2000), “toda experiência humana é social e decorre de interações, em que estão envolvidas condições externas, ou objetivas, e condições internas”.

Dentro desse contexto, o professor precisa reconhecer situações de interações em sala de aula e potencializá-las, propondo um ambiente mais integrador entre os sujeitos da aprendizagem, oportunizado pelo trabalho colaborativo entre os membros do grupo, trabalho

este amparado na Pedagogia de Projetos de John Dewey (1979). Para ele, a educação deve representar a vida presente do aluno, deve ser uma preparação para o futuro (DEWEY, 1979). Portanto, a escola, segundo o autor, deve representar o contexto real de vida nas atividades, respeitando a diversidade existente em sala de aula.

Assume-se no presente trabalho que uma prática pedagógica baseada nas ideias de Dewey (1979) possibilita um aprimoramento do que é “fazer pesquisa” e de qual é o papel do professor e do grupo dos alunos no processo educativo, reconhecendo que são as circunstâncias práticas da vida humana que possibilitarão um engajamento no desenvolvimento do tema proposto para a investigação de uma determinada pesquisa. É possível, dentro desse cenário escolar, pautado na chamada Pedagogia de Projetos, perceber que o professor tem um papel fundamental de orientador no processo de toda a pesquisa, podendo utilizar o computador como um aliado para as suas aulas. Segundo Masetto (2000, p.142), o professor desempenhará “o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno [...]”. “Ao aliar a Metodologia de Projetos à concepção necessária de fazer pesquisa [...] o processo de ensino e aprendizagem na escola parece mostrar-se efetivo e completo em todas as suas instâncias” (ROBERTO, 2014).

Para além das referências teórico-metodológicas que alicerçam a concepção de ensino e aprendizagem defendida no presente trabalho, cita-se, ainda, Paulo Freire (1995), defensor da educação progressista, emancipadora e libertadora. Em sua concepção, a educação deveria proporcionar ao aluno construir seu próprio conhecimento, com ênfase depositada na experiência concreta, a partir do contexto de vida de cada um deles. Partir do que o aluno já sabe é o foco da pedagogia freireana, proporcionando ao aluno a capacidade de aprender a partir do já vivido, daquilo que já se conhece com intuito de se “libertar” do opressor, emancipando-se em prol de sua humanização enquanto conhecedor. Essa libertação não pode passar pela negação dos bens culturais, mas antes, é necessário possibilitar “contatos” entre as diferentes linguagens do mundo.

Segundo Freire (1995), o indivíduo deve lutar para a sua libertação contra toda forma de opressão. Por isso, a escola não pode se negar em ensinar as diferentes linguagens para o aluno, que deve se apropriar dos diversos conhecimentos existentes no âmbito escolar, constituindo-se como um indivíduo multiletrado. Ainda de acordo com Freire, o aluno deve ser sujeito de sua própria aprendizagem, libertando-se da “Educação Bancária”, que apenas está preocupada em depositar conhecimento sem o mínimo de reflexão e de interação, como já mencionado. De acordo com Costa (2010, p. 9), “Freire apresenta uma proposta educadora

que incorpora suas diretrizes, a leitura do mundo do educando, sua visão crítica da realidade, a formação de um amálgama entre teoria e prática, que busca conferir a seus sujeitos elementos para o exercício de sua criticidade e autonomia”.

Como afirma Freire (1980, p.98), a educação autêntica “não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’ mediatizados pelo mundo”. Essa informação reforça a ideia de que a educação é um processo de “trocas” constantes entre os sujeitos da aprendizagem, em uma relação horizontal entre professores e alunos que, por esse motivo, aprendem em comunhão e em interação com o mundo, através do próprio contexto de vida. A aprendizagem, assim, ocorre de forma sucessiva, através de novas informações que se moldam às estruturas do pensamento, sem desconsiderar o conhecimento anterior.

Dentro dessa perspectiva, acredita-se que, aproveitando o conhecimento prévio do aluno, o professor pode utilizar o computador como ferramenta pedagógica educacional com vistas à resolução de problemas significativos. Nessa abordagem, o aluno constrói conhecimento de forma ativa, sendo o professor o orientador desse processo. Como defende Papert (1985), o aprendiz deve assumir o comando do seu próprio ensino, incentivado a participar de atividades que explorem todas as suas potencialidades de aprendizagem. Diante disso, o construcionismo apresenta-se como uma abordagem que, alicerçada nos preceitos vygotiskianos, de Freire e Dewey, se mostra adequada à intervenção proposta, de caráter colaborativo em prol de um multiletramento – o que se sugere nesta proposta de intervenção a partir do uso do gênero hipertextual WebQuest para organizar a proposta de pesquisa feita pelos alunos, por mostrar-se consoante à Pedagogia de Projetos.

Antes que seja apresentada a WebQuest como gênero, o que a caracteriza e justifica sua escolha na presente proposta de pesquisa, as seções seguintes exploram dois outros conceitos elementares à presente pesquisa: hipertexto e hiperleitor. Porém antes, faz-se necessário apresentar os Parâmetros Curriculares Nacionais e a relevância da informática na Educação.

2.4 Parâmetros Curriculares Nacionais e a relevância da informática na Educação

O governo brasileiro, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), tem indicado a necessidade do uso das novas tecnologias nas escolas, afirmando que devem “apontar desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso da TIC, para que todos, alunos

e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir” (CARNEIRO, 2002, p. 50).

Com vistas a esse fim, é relevante que a escola disponibilize um espaço para o funcionamento de uma sala de informática e possibilite capacitações para os professores poderem utilizar os computadores dispostos no ambiente. Essas medidas são importantes para a criação de condições para a utilização da informática na escola.

Observa-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apontam a necessidade de incentivo à aprendizagem mediada por computadores em sala de aula, primando pela participação efetiva dos atores educacionais (alunos e professores). De acordo com Carneiro (2002, p. 43), “o ambiente escolar deveria ser um espaço/tempo favorável e imprescindível para se discutir com critério e reflexão, todo esse movimento da informação e da imagem existentes”. Por esse motivo, a escola deve proporcionar uma aprendizagem baseada na reflexão, ou seja, de que maneira usar os recursos tecnológicos em sala de aula, tornando o computador um aliado? Essa pergunta objetiva desencadear esse ato reflexivo nos agentes educadores, ao invés da negação da realidade, uma vez que não é mais possível separar a educação do século XXI das mídias tecnológicas existentes.

Esse contexto, sem dúvida, mostra que a escola deve mudar a sua educação tradicional baseada na centralização da informação no professor para uma abordagem mais emancipatória, baseada na descentralização da informação, isto é, ela pode estar distribuída em vários polos: professor, colega de classe, internet, entre outros. De acordo com Carneiro (2002, p. 45), “o computador no cotidiano de uma parte de nossa sociedade atravessa os muros da escola, trazendo-nos possibilidade de decidirmos o que conhecer e como interferir no processo apresentado na tela”. Atravessar esses “muros da escola” é possibilitar uma emancipação do sujeito aprendiz, que pode buscar a informação em outros meios que não sejam aqueles apresentados pela escola. Redimensionar a metodologia oferecida dentro da sala de aula demanda contemplar atividades que ultrapassem as paredes da sala (BEHRENS, 2000). Esse viés aponta que o aluno aprendiz utiliza a internet como uma maneira para emancipar-se, para absorver informações. Todavia, essa quantidade de dados nem sempre é confiável, pois, segundo Carneiro (2002, p. 46), “devido à facilidade de apresentar informações dentro da rede, a diversidade, veracidade e profundidade dos conteúdos apresentados ficam comprometidos”.

Assim, neste cenário, a figura do professor como um orientador se faz necessária, pois ele irá guiar seu aprendiz em busca das informações confiáveis e reais. Para tanto, poderá utilizar os meios tecnológicos, como *links* de *sites*, vídeos, blogs que ele já visitou e que

considera apropriados para a utilização dos seus alunos. O papel do professor ao lado de seus alunos torna-se rico, estimulando o pensamento crítico, relacionando os fatos com o cotidiano da sala de aula, resgatando a experiência vivida e a veracidade desses fatos (CARNEIRO, 2002). Seu papel se reconfigura com o apoio dos recursos tecnológicos, porque ele não é o único a transmitir conhecimento/informação, mas antes, mediará a relação do aluno com a máquina, oportunizando condições para que a aprendizagem ocorra também fora dos “muros” da escola e resgatando a cultura e a experiência que o aluno já traz ao ingressar na escola. Essa relevância tem sido vista pelas leis, em especial pela lei nº 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz referências implícitas relevantes, como o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia; a determinação de uma educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia. Como é possível perceber, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, tem preocupações com a difusão e o incentivo da tecnologia com vistas à pesquisa e a uma educação científica na escola.

Os documentos apontam que é necessária uma educação mais tecnológica, que possibilite aos alunos se engajarem em aprendizagens diversificadas e emancipadoras. Segundo Belloni (1998, *apud* Grinspun, 2002), “a escola da pós-modernidade terá que formar o cidadão capaz de ‘ler e escrever’ em todas as novas linguagens do universo informacional em que está imerso”. Além disso, aponta como principal consequência da sociedade a necessidade de uma educação continuada. Essa proposição foi manifestada por Delors (1998) através de uma educação que se daria ao longo de toda a vida assentado em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (BEHRENS, 2000).

É necessário que o professor, independente do suporte, solicite que seus alunos conheçam os variados gêneros, desde os tradicionais até os digitais, preocupando-se em abordar a temática da forma mais construcionista possível. Ressalta-se que uma das preocupações da Educação é se adequar às novas tecnologias, permitindo acesso a todo tipo de cultura e de informação disponível na internet.

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto a Declaração Mundial sobre Educação da Unesco têm como foco a valorização de tais meios na escola, pautando-se na difusão e no reconhecimento de que a sociedade hodierna não pode se desvincular da Era tecnológica, pelo simples fato de que os alunos presentes na escola, após o advento da internet, são considerados nativos digitais, ou seja, já nasceram em

meio às tecnologias, sendo portanto, inoportuno separá-los de tal comunicação. No capítulo seguinte serão exploradas as resistências que os professores têm em relação à informática na Educação.

2.5 Resistências quanto à utilização da informática na Educação

Percebe-se que muitos professores ficam receosos com a utilização da tecnologia em sala, ou por considerá-la um fetiche tecnológico ou por razões que foram explanadas por Ramal (2002) e serão discutidas a seguir através de uma pesquisa empírica realizada pela autora com professores.

Segundo Ramal (2002) a resistência em utilizar computadores está associada com a insegurança; o medo de danificar os equipamentos de custo elevado; a dualidade entre as condições da escola e dos alunos e as condições socioeconômicas do professor; o preconceito contra o uso do computador por associá-lo à sociedade de consumo e ao caráter excludente da globalização; o potencial das tecnologias como geradoras de subversão das estruturas escolares rígidas e estáveis; o receio da multidisciplinaridade que, literalmente, invade a sala de aula e a acomodação pessoal e profissional. A autora descreveu esses fatores da seguinte forma (RAMAL, 2002):

- **Resistência provocada pela insegurança:** Relaciona-se ao professor que não admite em sua vida profissional “erros”, em função de se considerar o detentor do conteúdo através de um domínio perfeito. Isso provém de um mito construído sobre a figura do professor como alguém que sabe tudo e que não pode errar e se relaciona com insegurança de ter, em decorrência disso, a sua autoridade desestabilizada, não aceitando, em hipótese alguma, saber menos que o aluno, ou possibilitando que os alunos o ensinem, pois não quer sair do seu posto de transmissor de conhecimento. Observa-se que essa imagem de docente “que sabe tudo” deve ser desmistificada, porque não cabe mais ensinar alunos sobre um mesmo ponto de vista e, portanto, mantê-los de forma passiva. O computador entra no universo da sala de aula para desestabilizar esse posicionamento passivo, de modo a permitir que todos os atores educacionais tenham possibilidade de serem interlocutores em potencial, ou seja, possam usar a língua a seu favor no processo de ensino-aprendizagem.

▪ **Resistência provocada pelo medo de danificar equipamentos de custo elevado:** Muitos professores preferem ficar longe das máquinas justamente em função do custo que elas possuem, caso viessem a ter que repor uma quebrada. Em função disso, preferem utilizar a lousa e o giz, pois caso viessem a ser quebrados, o baixo custo não o impediria de comprar outros.

O medo de danificar equipamentos está associado à falta de domínio para a utilização das máquinas, esse fato mostra que a instituição escolar não tem proporcionado treinamento suficiente para os professores aprenderem a utilizá-la, o que sem dúvida, constitui-se como um problema para a inclusão da informática na Educação.

▪ **Resistência provocada pela dualidade entre as condições da escola e dos alunos e as condições socioeconômicas do professor:** Cobrar o *notebook* e o *tablet* em muitos contextos, para a utilização em sala, não é algo viável, devido às condições do alunado, do professor e da própria escola, que mesmo com laboratório de informática, às vezes, não tem um computador sequer e quando tem, muitas vezes, não está funcionando. “Vemos a dificuldade de acesso de estudantes e professores às máquinas: mesmo na escola há um único laboratório, de difícil acesso aos mestres” (RAMAL, 2002, p. 240).

Assim, essa resistência é amplamente reconhecível nas escolas, devido ao contexto social que muitas instituições estão inseridas, o que inviabiliza a utilização de computadores por parte de professores, alunos e demais funcionários. De forma que, não se pode cobrar a utilização de computadores se estes não estão ao alcance dos principais sujeitos da aprendizagem.

▪ **Resistência provocada pelo preconceito contra o uso do computador por associá-lo à sociedade de consumo e ao caráter excludente da globalização:** Muitos professores não querem utilizar o computador por associar a máquina ao capitalismo e ao consumo dos quais a escola deveria ficar longe. “Para os professores partidários dessa corrente de análise, utilizar computadores equivaleria a ser subjugado pelos interesses das culturas dominantes que empreendem uma nova colonização tecnológica igualmente excludente” (RAMAL, 2002, p. 240-241).

Essa concepção sobre a utilização de computadores, ainda está muito arraigada em vários discursos de professores que insistem em proferir os “perigos da globalização” associados à utilização do computador. Em face disso, preferem centralizar o conteúdo da

disciplina em manuais e livros, tidos como “verdades” absolutas, ao passo que o aluno deve recebê-las, sem ao menos, questionar.

▪ **Resistência porque a tecnologia gera ou favorece a subversão das estruturas escolares rígidas e estáveis:** Muitas escolas preferem manter estruturas rígidas e estáveis, por esse motivo, negam-se a aceitar que os tempos são outros e que a inclusão de computadores na escola é uma realidade, ou quando têm não praticam um trabalho realmente novo, recorrendo ao tradicionalismo no modo de ensinar, como se os computadores servissem apenas como um fetiche tecnológico, ou seja, servem apenas para se dizer “que está utilizando a tecnologia”, mas a maneira de ensinar continua a mesma que utiliza na lousa e com giz.

Desta forma, utilizar a internet requer inovação, ousadia e, sobretudo coragem para desestabilizar a centralização das informações. Isso quer dizer que, utilizar o computador de forma tradicional, apenas para “repassar” conteúdos, sem questionamentos, não condiz com a inclusão das tecnologias da informação.

▪ **Resistência pelo receio da multidisciplinaridade que, literalmente, invade a sala de aula:** Muitas atividades multidisciplinares podem ser realizadas com o auxílio do computador. Todavia, “isso gera também inseguranças na medida em que vai significar a exposição do próprio trabalho e do próprio desempenho a outros olhares” (RAMAL, 2002, p. 242).

Trabalhar de forma interdisciplinar na escola é um desafio, porque muitos professores não mantêm uma relação dialógica uns com os outros, por esse motivo preferem ensinar e planejar projetos de forma solitária, sem comunicação com outras disciplinas. Esse fator de resistência ainda está presente em vários discursos, tidos como verdadeiros, sem preocupação com a troca de informações no âmbito escolar.

▪ **Resistência em função da acomodação pessoal e profissional:** Essa é a resistência mais comum, pois muitos professores não querem se atualizar e reconhecer que a aprendizagem é um processo histórico e social que sempre passa por modificações, pois nada é imutável.

A formação continuada de muitos professores pode ser beneficiada com a utilização da internet, mas o que se tem visto em muitas escolas é o contrário, porque se percebe que muitos docentes estão sem entusiasmo para a aprendizagem de novas metodologias, de forma que preferem proferir conteúdos estanques, sem inovações para o universo educacional.

Apesar dessas sete resistências, muitos professores tentam de alguma forma utilizar o computador em atividades em sala de aula, mostrando que apesar das dificuldades existirem, é possível de acordo com o contexto, possibilitar algum tipo de contato entre o aluno e a máquina. Convém esclarecer no capítulo seguinte o tipo de leitura proporcionada na era cibernética, a saber: a [hiper] leitura.

2.6 Hipertexto: novas possibilidades de leitura na era cibernética

Antes de estudar propriamente a estrutura do hipertexto, faz-se necessário apresentar o perfil histórico do gênero, que tem em Vannemar Bush seu “pai”, pela publicação do artigo *As we may think*, na revista de *Atlantic Monthly*, em julho de 1945. O matemático mencionou algumas invenções que poderiam ajudar o homem pós-guerra a viver melhor, entre elas, a Memex, que é uma máquina de arquivar memória, como uma espécie de microfilme extensor de memória, segundo Ribeiro (2012). A Memex representava para Bush (1945) a simulação da maneira de pensar, como um programa inteligente de busca e indexação de informações, através de uma seleção associativa, ainda sem o nome *hipertexto*.

Em 1965, o estudante da Harvard, Theodore Nelson, apresentou em uma conferência, segundo Ribeiro (2012), um projeto chamado Xanadu, que representava a possibilidade de ler e escrever de forma não-sequencial/ não-linear, simulando o que a mente humana faz. Para Nelson, o “hipertexto” deveria simular o que o cérebro faz: buscar as informações por blocos, preencher as lacunas de forma não-sequencial. Komesu (2005) informa que o hipertexto para Nelson representava dados interligados possíveis de serem editados no computador. Essa característica de “edição” atraía Nelson para o projeto Xanadu, com o objetivo de incitar que o usuário tomasse essa estrutura linear e fizesse a recomposição, colocando-a na estrutura não sequencial, como um verdadeiro extensor das capacidades humanas. O projeto foi um marco nas pesquisas de Nelson, possibilitando que o autor cunhasse esse modo de pensar com o nome de *hipertexto*, partindo da ideia positiva que o prefixo “hiper” traria para a palavra.

Os estudos sobre o hipertexto foram difundidos a partir de 1990, através do filósofo Pierre Lévy (1993, p. 33), que propunha a ideia de que o hipertexto é a metáfora de um mundo sem barreiras. Para o filósofo, “o hipertexto é um conjunto de *nós* ligados por conexões”. Esses *nós* podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem, inclusive, eles mesmos ser hipertextos. Essas interconexões fazem do hipertexto um documento não sequencial, pois o

usuário trilhará um caminho disposto fora da sequência tradicional do livro, ou seja, os *links* formarão cadeias dispostas não linearmente.

De acordo com Lévy (1993), o hipertexto apresenta uma estrutura composta por vários caminhos que se abrem com um clique do mouse. O leitor nesse ambiente trilhará o seu próprio caminho, sendo pouco provável que dois leitores trilhem as mesmas informações, justamente porque o hipertexto é constituído de variadas possibilidades de informação. Esse leitor também pode ser chamado de hiperleitor, devido ao variado processo de leitura a que é submetido no ciberespaço (as características do hiperleitor serão exploradas na próxima seção). A quantidade de informações do ciberespaço nem sempre corresponde a qualidade, sendo imprescindível que os sujeitos saibam qual caminho trilhar, quais leituras são interessantes e quem as escreveu.

Xavier (2010) menciona que o hipertexto traz a marca da globalização e dos avanços da tecnologia, o que acabou possibilitando seu avanço na internet e contribuindo com o seu reconhecimento como leitura não sequencial. Segundo o autor, “o hipertexto é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p. 208). Assim, o hipertexto é um texto que congrega o verbal e o não verbal, através de várias semioses (sons, imagens, textos). De acordo com Lévy (1996, p.44), “o hipertexto, em fusão com hipermídia e multimídia, então, é necessariamente multimodal e serve a um usuário intuitivo: a digitalização permite associar na mesma mídia e mixar finamente os sons, as imagens animadas e os textos”. Esse caráter confere ao texto o título de multimodal, por compreender essas variadas modalidades textuais. A seguir serão apresentadas as características do hipertexto.

2.6.1 Características do hipertexto

O hipertexto, segundo Koch (2002), devido à sua complexidade, apresenta as seguintes características: a volatilidade, a não linearidade, a espacialidade topográfica, a fragmentariedade, a multissemiótica, a interatividade, a iteratividade, a acessibilidade ilimitada, o descentramento, a imaterialidade e a obiquidade.

O hipertexto não tem a mesma estabilidade dos textos impressos, por esse motivo, suas escolhas são passageiras, pois são textos voláteis. De fato, como afirma Komesu (2005), o hipertexto tem caráter de volatilidade, porque pode se tornar vapor, não ser reconhecido

através do tempo. Denota-se que o texto acessado hoje e/ou amanhã, devido ao seu caráter volátil, já pode ser considerado desatualizado, porque outros mais recentes suplantarão as suas informações. Koch (2002) e Marcushi (1999) concordam que isso ocorre devido ao caráter virtual do suporte, em função de as mensagens serem retiradas, alteradas e atualizadas a todo o momento, constituindo o que Lévy chama de “metamorfose”, que corresponde à função da construção da significação.

A não linearidade, por sua vez, é considerada a característica central do hipertexto, representando uma flexibilidade desenvolvida na forma de ligações permitidas entre *nós* que constituem redes (NELSON *apud* MARCUSHI, 1999). Nessa concepção, o texto rompe a ordem de construção, propiciando um conjunto de possibilidades não hierarquizadas condicionadas pelos cliques no mouse. Segundo Ribeiro (2009, p. 277), essa não linearidade aproxima-se, já como afirmava Nelson, a estrutura da mente, ou seja, “a mente opera de maneira não linear, associando pistas e testando hipóteses de maneira muito ágil, sempre na intenção de construir sentido”.

Esse descentramento não é característica apenas do hipertexto, pois os textos impressos também podem possibilitar múltiplas leituras, contando com notas de rodapés, sumário, entre outros que possibilitam ao leitor ter outras informações, assim como ir direto para uma página da sua escolha. Segundo Xavier, entretanto, a não linearidade,

na leitura de um texto impresso é uma forma de recepção das informações e não uma regra constituída de sua produção como no hipertexto. A inovação, segundo o autor, foi transformar a deslinearidade, a ausência de um foco temático dominante durante o processamento da hiperleitura, em princípio básico de sua construção (XAVIER, 2002, p. 174).

A não linearidade no ciberespaço, representado pelo que Bolter (2001) menciona como espaço topográfico, possibilita que a escrita eletrônica seja representada tanto pelo verbal quanto pelo não verbal. Essa espacialidade topográfica, no entender de Marcushi (1999), compreende uma inovação tecnológica, permitindo uma escritura/leitura, sem hierarquia. Lévy (2000, p.16) menciona que no “hipertexto tudo funciona por proximidade, por vizinhança”. Nele, o curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, de caminhos. Assim, cada clique levará o usuário para caminhos diferenciados, que possivelmente não serão refeitos da mesma forma outra vez, pois o espaço topográfico não é estático, mas móvel.

Outra característica relevante é a fragmentariedade relacionada à falta de um centro regulador imanente, como destaca Koch (2002), através da leitura fragmentada que faz do

leitor um coautor do texto. Segundo Lévy (2000, p.16), “a rede possui diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes”. Dessa forma, como afirma Komesu (2005), percebe-se que a falta de um centro regulador ou a presença de vários deles, faz do hipertexto um texto entrecortado, condição também do sujeito, tido como um indivíduo também fragmentado, que assume na sociedade variados papéis sociais.

Já a multisssemiose corresponde à possibilidade de unir em um mesmo plano a linguagem verbal e a não verbal, de maneira integrada. Isso implica a comunicação multimídia, multimodal e digital em uma junção entre imagem, som, movimento e palavra, permitindo maior interação do usuário com o próprio texto que está lendo. Segundo Xavier (2013, p. 169), “o hipertexto reúne todos esses modos enunciativos em torno de si e ‘distribui’ equilibradamente, em sua superfície ancorada na tela digital, o peso significativo de cada uma delas”. Essa característica reúne em um mesmo plano várias semioses que objetivam dar dinamicidade ao texto, conferindo ao leitor a capacidade de “ler” essas linguagens variadas e extrair delas significações.

De igual modo, a interatividade apontada por Marcuschi (1999) e Koch (2002), corresponde à relação entre os leitores e os múltiplos autores em superposição em tempo real, como se ambos estivessem *face to face*, além de ser propiciada pela multisssemiose e pela acessibilidade ilimitada. Essa característica possibilita que os usuários interajam com o programa/*software/sites*, dando-lhes a sensação de participação ativa em tomada de posições, como os provenientes em atividades como enquetes e fóruns, por exemplo. Segundo Komesu (2010, p.144), “a interatividade está relacionada à interface entre o usuário e a máquina, mas também à possibilidade de contato entre o usuário e outros usuários, na utilização de ferramentas que impulsionam a comunicação de maneira veloz, com a eliminação de barreiras geográficas”.

O texto apresenta-se como um intertexto de outro texto, que, por sua vez é um intertexto de outro texto, e assim por diante, isto é, os textos apresentam como característica a hipertextualidade. Esse fator possibilita que os *links* acessem textos com as mesmas temáticas, oportunizando buscas mais proveitosas para o usuário. Desta forma, a interatividade é uma característica cada vez mais presente no hipertexto atual, possibilitando que usuários participem mais do espaço cibernético. Em função dessa característica, a dinamicidade oferecida pelo computador tem ganhado mais adeptos no mundo inteiro.

Marcuschi (1999) pontua que o hipertexto permite acesso a todo tipo de informações, em princípio sem limites quanto às ligações estabelecidas. De acordo com o autor, o acesso

ilimitado permite ao usuário ser um desbravador do “oceano” de informações da cibercultura, acarretando, em alguns casos, falta de objetividade na procura, em função de a rede hipertextual ter muitos caminhos que poderão fazer o leitor fugir de seus objetivos. Esse descentramento ocorre devido ao deslocamento de tópico das informações (KOCH, 2002). A autora menciona que a “descentração” possibilita que os usuários não se prendam a tópicos específicos no hipertexto, pois tais tópicos deslocam-se formando blocos textuais móveis, ou seja, cada vez que o hiperleitor acessa o hipertexto, este estará formado por tópicos textuais indefinidos, sendo impossível localizá-los em uma próxima visita ao *site*.

Outra característica relevante é a imaterial, relacionada à virtualidade e que, como tal, não permite ao hiperleitor manusear concretamente o hipertexto, como faz com o texto no suporte de papel. A impressão do hipertexto não resolve esse problema, pois, de acordo com Xavier (2013, p.163), “uma vez impresso, o hipertexto deixa de ser ‘hiper’, perde sua virtualidade e imaterialidade, torna-se um texto gutenberguiano”. Além disso, perde seu caráter multissemiótico, pois o texto impresso não tem a capacidade de veicular animação através de imagens (vídeo) e som, o que faz da impressão do hipertexto uma perda dessa característica, tornando o texto comum. De acordo com o autor, ao se imprimir o hipertexto, perde-se a sua capacidade de ser ubíquo espacial e temporalmente.

A ubiquidade diz respeito à “onipresença” do hipertexto, que, segundo o autor, permite que várias pessoas acessem o mesmo texto original de forma simultânea, algo impensável aos textos impressos em papel, pois cada exemplar de um livro recebe uma quantidade de tiragem que é repassada aos consumidores, diferentemente do hipertexto, que é acessado originalmente.

Além disso, o hipertexto indexado à rede democratiza-se, pois ele foi criado para que todos tenham acesso, independente do local em que a pessoa esteja buscando tais informações. Ressalta-se que a capacidade de ubiquidade proporciona que o hipertexto seja um artefato mundialmente acessado e requisitado, propagando-se com suas informações em circulação, cabendo aos usuários checar as fontes para garantir a sua confiabilidade. De acordo com Ramal (2002, p. 83), “O megadesign hipertextual reconfigura todo o espaço [...] interativo e receptivo a todas as vozes conectadas que desejem escrever uma parte desse megatexto produzido pela inteligência coletiva”.

Diante do exposto, é fundamental mencionar que o *leitor digital* opera cognitivamente através de associações realizadas através de *links* interligados por elos semânticos ligados por temas específicos. Assim, o hipertexto vem consolidar esse processo, uma vez que viabiliza o entendimento do leitor pela exploração de informações interconectadas (XAVIER, 2014).

Essa carga alta de informações pode ocasionar o que Marcuschi (2001) chama de *stress cognitivo*, ou seja, o leitor pode ficar atordoado com a multiplicidade de *links* encontrados nos mais variados *sites*. Em decorrência, muitos alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis, de endereços dentro de outros endereços, de imagens e textos que se sucedem ininterruptamente (MORAN, 2000). É nesse sentido que a WebQuest mostra-se um gênero útil à presente proposta de intervenção, uma vez que possibilita uma “organização” das informações disponíveis na rede.

2.6.1.1 Funções dos *links*: dêitica, coesiva, cognitiva e interacional

Os *links*, como já vistos, apresentam-se como “caminhos”, projetando os hiperleitores para outros pontos dentro do espaço hipertextual. Essa indicação é dêitica, pois o seu projetar ocorre na exterioridade, no que se encontra fora do texto. Esses “dêiticos apontam, indicam pessoas, fatos, lugares e tempo, além de fragmentos e partes do discurso no decorrer da interação” (XAVIER, 2013, p. 288). Por esse motivo, importa ao leitor identificar se a quantidade de *links* é suficiente para extrair as informações que deseja, do contrário, poderá se perder no grande emaranhado hipertextual.

Esse “apontar” pode ser prospectivo, quando focaliza um objeto que será mencionado à frente, reconhecido como catáfora, ou pode ser retrospectivo, quando focaliza um objeto que já foi citado anteriormente, conhecido como anáfora. No caso do hipertexto, o “apontar” é catafórico, projetando o hiperleitor para informações que estão em outra localização dentro do espaço cibernético, seja funcionando como nota de rodapé ou “lançando” o usuário para outras *homepages*. Segundo Xavier (2013, p. 292), “o *link* se constitui em um catalisador de olhares, cuja tarefa é enfatizar hipertextos outros a serem visitados, lidos e considerados, atuando sob o efeito-imã da intertextualidade/ interdiscursividade constitutiva da linguagem”.

Outra função do *link* no hipertexto é “amarrar” as informações coesivamente, estabelecendo entre elas algum grau semântico. “Os construtores de *webpages* esforçam-se para atar os *links* de acordo com certa ‘ordem’ semântica, ainda que não sequencialmente” (XAVIER, 2013, p. 297). Percebe-se que apesar da não linearidade, os *links* têm certa ordem semântica, possibilitando aos usuários navegar entre eles de forma coesa. O hiperleitor iniciante, entretanto, não acostumado com o hipertexto, terá muita dificuldade no início, pois poderá se perder na enorme quantidade de páginas *linkadas*, podendo comprometer até mesmo seu objetivo de navegação, em decorrência da perda de foco para pesquisar. Dessa

forma, o leitor iniciante, devido ao “labirinto imenso hipertextual”, poderá abandonar a navegação de forma prematura, sem ter ao menos achado o que tanto procurava. Diferentemente do hiperleitor acostumado com o hipertexto, que atuará de forma intuitiva com mais facilidade, ainda que o texto se apresente de forma fragmentada.

O papel do hiperleitor é construir os sentidos de tais textos, assim como faz nos textos impressos ao ler. Segundo Xavier (2013, p. 299), “o hiperleitor realiza operações interpretativas pela montagem das conexões cognitivas permitidas pelos *links* de modo a atingir a coerência, quando possível ao abandonar o hipertexto”. Os *links* devem acrescentar informações relevantes, mas para que isso ocorra, é necessário que os hiperleitores possam selecionar coerentemente aqueles que poderão contribuir significativamente com o que procuram, do contrário, perderão tempo com textos incoerentes que não contribuirão em nada. De acordo com Cavalcante (2010, p. 202), “o *hiperlink* também funciona como um aporte cognitivo que possibilita aos hiperleitores clicarem nas páginas e formularem mentalmente hipóteses sobre o que encontrarão em tais *homepages*, fazendo inferências sobre os conteúdos encontrados”.

Em síntese, tais *links* devem ser dispostos estrategicamente para que os hiperleitores não abandonem tais caminhos ou se sintam frustrados por não terem encontrado o que estavam procurando. De acordo com Dascal (1992, *apud* Koch, 2002, p. 66), “decorre daí a necessidade de uma construção estratégica dos *hiperlinks*, para viabilizar o encadeamento mental das informações e dos argumentos na tentativa de construção de sentido”.

A função interacional no hipertexto é constituída por textos multimodais (junção do texto verbal com o não verbal), mostrando-se, com isso, favorável ao caráter sociointeracional, porque os *links* permitem que os hiperleitores tenham uma relação interpessoal através deles. Xavier (2013, p.309) afirma que “todos nós, seres essencialmente sociais, sabemos o quanto é importante mantermos de pé o processo de negociação dos sentidos na interação por meio de qualquer modo enunciativo e não seria diferente no modo de enunciação digital”. Essa característica aponta que o indivíduo que acessa os hipertextos pretende estabelecer um contato interacional com eles, através de textos multimodais que possibilitam efeitos sonoros, exibição de imagens, enquetes, fóruns, postagens e *chats*.

Essa interação é apontada pelo autor como sociointeracionista e corresponde ao contato interativo entre os agentes sociais, momento em que a aprendizagem ocorre através das trocas entre esses parceiros. Assim,

qualquer tecnologia enunciativa ou forma de cognição socializada que aspire ao estatuto de “texto”, em sentido lato, e queira funcionar enquanto tal precisará, antes de tudo, criar condições para estabelecer vínculos, afinidades de algum tipo, ainda que temporários e fugazes, entre os participantes diretos da interação (XAVIER, 2013, p.307).

Esse estabelecimento de vínculos possibilita que os usuários sintam-se mais atuantes para realizarem tarefas, assumirem múltiplas identidades, trabalhem em equipe, entre outros, mostrando, com isso, que o ser humano é social e está em constante interação.

Dentro deste contexto interacional, aponta-se a relevância da colaboração, justamente porque, nesses espaços, indivíduos de toda a parte do mundo podem se comunicar e trabalhar em equipe, seja qual caso for, pois o que eles têm em comum é o objetivo de estarem unidos naquele ambiente em prol de uma temática específica. Assim, tais *links* interativos têm como função convidar os hiperleitores a navegar nos hipertextos, através de páginas que possibilitam um jogo de interação entre os usuários, que, na medida do possível, podem ser atuantes nas atividades que demandam a participação do grupo de alunos.

2.6.2 A multimodalidade do hipertexto

O prefixo “hiper” confere à mídia um caráter multimodal, oriundo da semiose presente em tais artefatos midiáticos. Assim, importa destacar algumas peculiaridades do hipertexto, como as suas características; funções; a multimodalidade; a estrutura labiríntica; a textualidade digital e as similaridades e diferenças entre os hiperleitores e os leitores do modo tradicional.

Koch (2002, p.63) menciona que “o hipertexto constitui um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas”. Essas interações ocorrem de forma não sequencial, permitindo ao hiperleitor o acesso a outros textos de forma ilimitada, sem territórios definidos.

A leitura desses textos multimodais proporciona ao leitor uma experiência diferenciada, justamente em função da natureza do texto multissemiótico, composto pelo verbal e pelo não verbal. Além disso, alguns hipertextos solicitam um leitor mais atuante e participativo através dos *chats*, fóruns e enquetes. Por isso, sua leitura é uma experiência para os leitores acostumados com o texto verbal. Segundo Braga (2010, p.180), “O texto hipermodal gera uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades

interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais”. Essa multimodalidade apresentada pela autora requer um trabalho em conjunto do *designer*, autor do conteúdo e revisor para que a aparência da página possa ser atrativa, com várias modalidades, tanto da linguagem verbal quanto da não verbal para atrair o usuário do texto. Essa atração, em um primeiro instante, é visual, levando o leitor a formular hipóteses, fazer inferências e construir significações de acordo com seu conhecimento prévio.

De acordo com Kress e Leeuwen (2006, *apud* Ribeiro, 2012, p. 69), a “hegemonia da monomodalidade acha-se no fim. A mistura entre linguagens, de maneira planejada, mostra-se cada vez mais forte e mais presente em nosso dia a dia”. A mistura de linguagens mencionada por Kress e Leeuwen é uma realidade dos textos virtuais, haja vista a enorme quantidade de multissemiões envolvidas na constituição da página. Essas modalidades semióticas são expressas através do texto verbal (linguagem); som (música); texto não verbal (gráfico, desenho, pintura) e vídeo.

Braga (2010) emprega o prefixo “hiper” para se referir aos textos com multissemiões, tratando de dizer que tais textos são “hipermodais”. Nos dizeres da autora,

o texto hipermodal ao relacionar dentro de uma estrutura hipertextual unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, som, imagem), gera uma nova realidade comunicativa. A nova realidade proporciona uma leitura semiótica, baseada no signo que está sendo veiculado pelo texto, em um conjunto de significados possíveis (BRAGA, 2010, p.180).

Santaella (1994) analisa os objetos que constituem os textos multimodais, isto é, as várias linguagens desde o texto verbal até o não verbal. Esses aspectos da linguagem possibilitam produção de significação e de sentido por parte do leitor, que no caso do hipertexto multimodal é um coautor do texto, confundindo-se, muitas vezes com o próprio autor. São essas várias “vozes” que formam o discurso hipertextual. Essa atmosfera interessa de perto à Semiótica, ciência de todas as linguagens, pois a multimodalidade representa a junção de todos os aportes que pretende comunicar, cabendo ao leitor interpretá-los. Convém enfatizar que a linguagem, nos dizeres de Santaella (1994), está entrelaçada de formas sociais de comunicação e de significação. Os elementos dos textos hiper/multimodais são formas sociais de comunicação que permitem que o sujeito perceba que a linguagem é qualquer forma de comunicação e que, portanto, necessita ler o não verbal, possibilitando com isso novas formas de leitura e novas maneiras de se compreender um texto.

Essa linguagem é própria da vida, todos os elementos dispersos no texto querem de alguma forma se comunicar, querem representar alguma informação, portanto, são próprios da construção de sentido, por parte do hiperleitor, porque ler é se apoderar de todas as formas de linguagem, como diz Paulo Freire (1985), “é preciso ler o mundo”. Esse “ler o mundo” é compreender, ler o cotidiano, seu contexto de vida, estabelecendo em sala de aula uma aprendizagem baseada nos conhecimentos prévios que os alunos já trazem ao ingressarem na escola. Esse “ler o mundo” pressupõe uma leitura além do código escrito, pautando-se na apreciação da significação de sons e imagens. Braga (2010, p.181) afirma que “nenhum texto é uma imagem e nenhuma imagem ou representação visual veicula os mesmos recortes de sentido que podem ser comunicados por um texto verbal”. Percebe-se, assim, que as linguagens veiculadas nos textos multi/hipermodais não se equivalem. Cada uma delas têm suas especificidades e querem, ao seu modo (verbal, sonoro ou visual), comunicar algo.

Lemke (2002) explica que os sentidos multimodais ocorrem a partir de três categorias postuladas por Halliday (1978) para descrever os diferentes tipos de significados comunicativos pelos signos linguísticos: significado aparente, performativo e organizacional. De acordo com Braga,

os significados aparentes são constituídos principalmente pelo conteúdo ideacional dos textos verbais e pelo que é mostrado pela imagem (não-verbal); o significado performativo marca pontos de vista, atitudes e valores implícitos na construção do texto, seja ele verbal ou não-verbal, marcando os lugares dos diferentes participantes em relação ao conteúdo; por fim, o significado organizacional permite que o significado aparente e o performativo sejam integrados de forma a atingir graus mais elevados de complexidade e precisão (BRAGA, 2010, p.181).

Esses tipos de significados são integrados na construção de sentido, permitindo que os textos hiper/multimodais, através de suas diferentes modalidades, possibilitem ao leitor extrair significações, que por sua vez, podem diferir da visão de outros leitores. Isso explica a relevância do texto multimodal para a proficiência da leitura e para a construção de significados. Por isso, importa destacar que a leitura de um texto multimodal pode ampliar o processo cognitivo, fazendo com que a mesma informação possa ser apresentada através de diferentes modalidades em prol das diferentes interpretações sobre o texto. Xavier (2013) aponta as visões de Humberto Eco sobre as imagens frente à escrita. Segundo Eco, a tela do computador tem a capacidade de hospedar e exibir em sua superfície visual mais letras alfabéticas do que a imagem pode sugerir. A constatação de Eco é que os textos multimodais apresentam a escrita como foco, com base em imagens que ajudariam o leitor a interpretar o

texto. Em sua visão, as diferentes mídias não competem, mas se integram, sendo, portanto, relevante que tais mídias encontrem seu lugar no ciberespaço.

Xavier (2013) menciona que deve haver uma dosagem entre as linguagens existentes em tais textos, de modo que uma não tome o lugar da outra, mas estejam em harmonia e na quantidade certa. Por isso, de acordo com Eco (1984), “ver e ouvir levam o sujeito a uma identificação muito maior com um conceito do que apenas ler a informação expressa em palavras”. Como é possível perceber, Eco enfatiza que o texto verbal e o não verbal são construtos importantes para a boa compreensão. Xavier (2002, p. 110) postula que essa proposta pode ser expressa resumidamente pela equação enunciativa:

Texto + imagem + som = hipertexto = modo de enunciação digital
--

Os elementos semióticos constituídos por texto, imagem e som não pretendem sobrepor um ao outro, nem tampouco apresentar relações sígnicas diferentes. O *designer* que projeta a *homepage* deve ter o cuidado de relacionar tais elementos da mesma forma, em harmonia e relacionado à temática. Por isso, a equação apresentada por Xavier proporciona como produto o hipertexto, sendo o modo de enunciação digital resultante e proveniente de tal aparato. Esses elementos, segundo Kress (2013), estão sempre em primeiro e são muito facilmente controlados no computador. Para a autora, mesmo que o texto seja verbal, ele projeta na tela alguns aspectos visuais, como tipo e tamanho da letra (fonte). Esses aspectos devem ser planejados para serem combinados da melhor forma possível, de acordo com o propósito que o autor quer ressaltar.

Esse potencial semiótico deve ser trabalhado tanto por quem faz quanto para quem lê o texto, pois a obra é construída nesse processo de interação. Por isso, tais textos multimodais são relevantes para a leitura, porque proporcionam a interpretação do texto verbal e do não verbal.

Para Kress (2013) o modo de enunciação visual tem uma posição no texto em consonância com outros modos de interação. Essa dinâmica tem como função integrar informações sobre uma temática em comum, à espera de hiperleitores proficientes que procurem e construam significações sobre o texto multi/hipermodal. De acordo com Xavier,

uma teoria semiótica adequada aos hipertextos precisa preencher duas condições fundamentais: conhecer cada um dos modos de representação em particular que estejam implicados no hipertexto, além do escrito, e, sobretudo, conceber o uso dos recursos sígnicos em geral como passíveis de serem transformados pelos interesses individuais no contexto da interação (XAVIER, 2002, p. 222-223).

Em outras palavras, a teoria semiótica adequada para a interpretação do hipertexto é aquela que possibilita o reconhecimento dos recursos verbais e não verbais contidos em sua estrutura e concebe o sujeito como agente transformador do processo de significação.

É preciso conhecer essa estrutura do hipertexto, a fim de conceber a multissemiose como um importante recurso da interpretação por parte do hiperleitor. Esses sujeitos “hiper” devem ser capazes de transformar as informações em sentidos múltiplos, compreendendo que essa construção é única, não sendo possível obter do hipertexto multimodal a mesma interpretação.

2.6.3 Hipertexto: um labirinto que desafia o hiperleitor

Segundo Xavier (2013, p. 224), “o hipertexto dispõe de vários modos enunciativos que o levam à possibilidade de acessar todos juntos em um mesmo momento”. Esses modos enunciativos provêm da trama hipertextual que esconde nos seus “caminhos” modos visuais, sonoros, verbais que se completam e interagem no texto, possibilitando leituras múltiplas e diferenciadas, porque a visão sobre o hipertexto é feita por um sujeito ativo que estabelece com a obra uma relação harmoniosa, ou seja, procura ler textos que têm relação com a sua vida e visão de mundo.

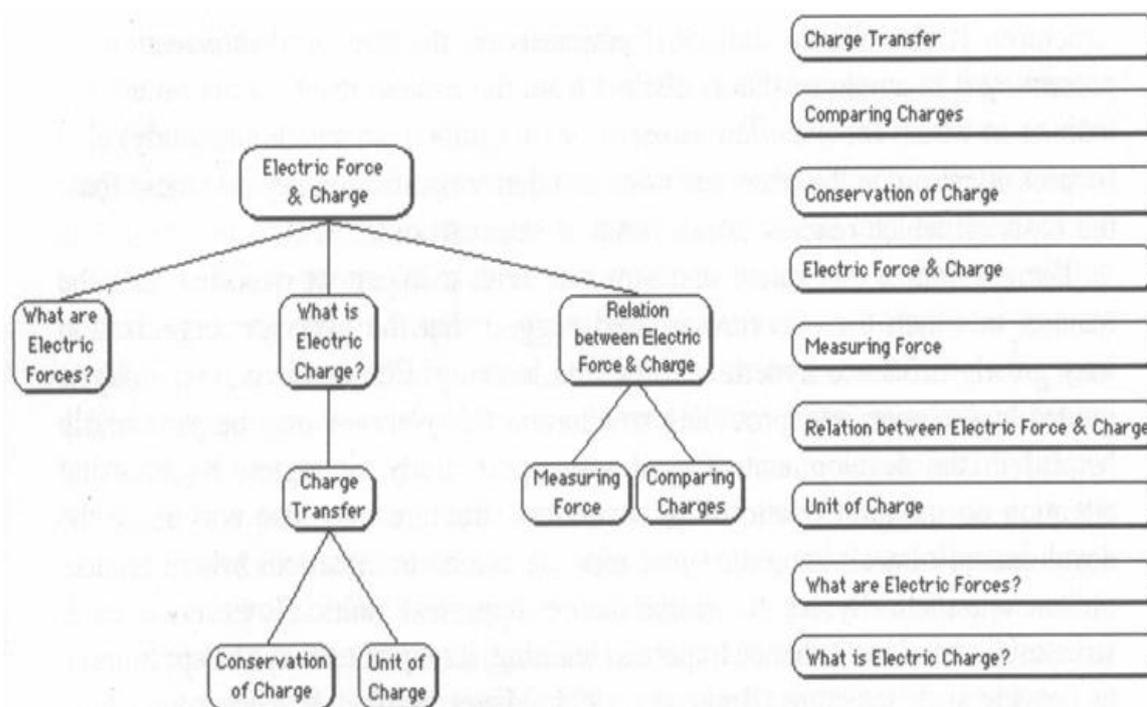
O hipertexto é constituído por possibilidades que não seguem uma estrutura fixa, pois as informações não estão dispostas de forma linear, e muito menos serão acessadas nessa ordem. Com isso, é importante que o aluno tenha um propósito ao acessar os *links* para a realização de atividades, pois, do contrário, poderá se perder mediante tantas informações disponíveis, como um verdadeiro labirinto.

O hipertexto é uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios não produzem uma ordem estrutural fixa, mas constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não-contínuas nem progressivas (MARCUSCHI, 1999, p. 7).

Essa associação entre labirinto e hipertexto é feita por vários autores (FACHINETTO, 2005; SALDANHA, 2008; LEÃO, 1999). Todavia, como em todo labirinto, é possível que

alguém não consiga encontrar a saída. Do mesmo modo, o hipertexto requer um leitor atento ao objetivo e ao propósito da atividade proposta. Essa busca está relacionada à capacidade cognitiva do aprendiz em processar as informações encontradas nos mais variados *sites* disponibilizados na internet. Dee-Lucas (*apud* MARCUSCHI, 1996, p.73-78), apresenta esse efeito cognitivo em três tipos de distribuição das ligações para o mesmo texto: (a) distribuição hierárquica na forma de uma árvore com a visão geral; (b) distribuição em lista e (c) distribuição da informação no texto tradicional. Os quadros a seguir ilustram essas distribuições:

Quadro 2: (a) Distribuição hierárquica e (b) Distribuição em lista



Fonte: Marcuschi (1999)

De acordo com Marcuschi (1999, p.8), a distribuição hierárquica possibilita uma maior rapidez no acesso, mas essa tarefa depende da clareza na busca por parte do leitor; a distribuição em lista apresenta uma demora muito grande para o acesso às informações; já na distribuição no texto tradicional (quadro 3, que será apresentado a seguir), há uma maior qualidade na busca, mas uma demora ainda maior. Para o ensino, de acordo com o autor, a

distribuição hierárquica se mostra a mais indicada, em função do esforço cognitivo utilizado pelo autor para acessá-la ser mais complexo.

Quadro 3: (c) Distribuição no texto tradicional

Destaques

Códice Florentino

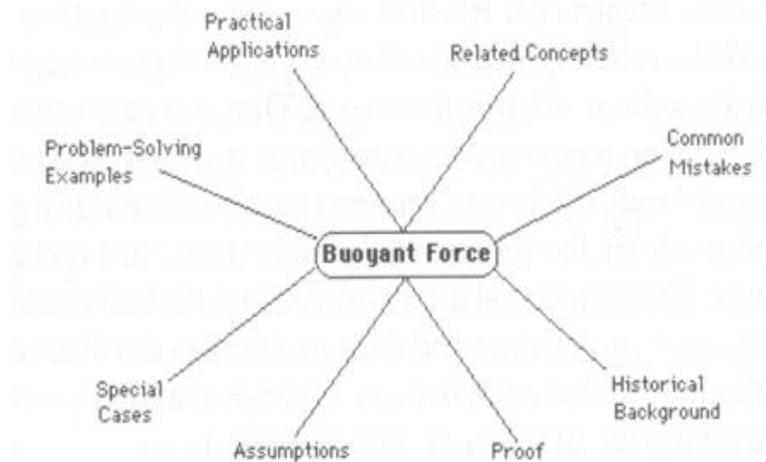
Historia general de las cosas de nueva España (História geral das coisas da Nova Espanha) é um trabalho enciclopédico sobre o povo e a cultura da região central do México compilado por Frei Bernardino de Sahagún (1499–1590), um missionário franciscano que chegou ao México em 1529, oito anos após o término da conquista espanhola por Hernan Cortés. Normalmente chamado de *Códice Florentino*, o manuscrito chegou às mãos dos Médici antes de 1588 e está agora na Biblioteca Medicea Laurenziana em Florença. Sahagún iniciou suas pesquisas sobre culturas nativas na década de 1540, usando uma metodologia que os estudiosos consideram ser precursora das técnicas de campo antropológicas modernas. Seus motivos eram predominantemente religiosos: ele acreditava que para converter os nativos ao cristianismo e erradicar sua devoção a falsos deuses, era necessário compreender esses deuses e a influência que eles tinham sobre o povo asteca. Sahagún repudiava grande parte da cultura nativa, mas também passou a admirar muitas qualidades dos astecas [...].

Mais

Fonte: wdl.org elaborado com base em Marcuschi (1999)

A distribuição no texto tradicional apresenta uma demora muito grande para o acesso dos leitores, em função de os *links* estarem em posições sequenciais, páginas após páginas (como no caso “c”, no *link* “Mais”). Por esse motivo, não é oportuno apresentar esse tipo de texto aos alunos, porque certamente abandonarão a leitura. Outro ponto relevante para o estudo de tais textos é feito por Dee-Lucas (*apud* Marcuschi, 1999, p.8), que menciona que “outro aspecto interessante apontado e estudado experimentalmente é a questão do grau de segmentação das unidades de busca”. De acordo com o autor, um dado informacional pode ser acessado com poucos *links*, como mostra o exemplo (a) abaixo, ou então com mais buscas, como no caso (b).

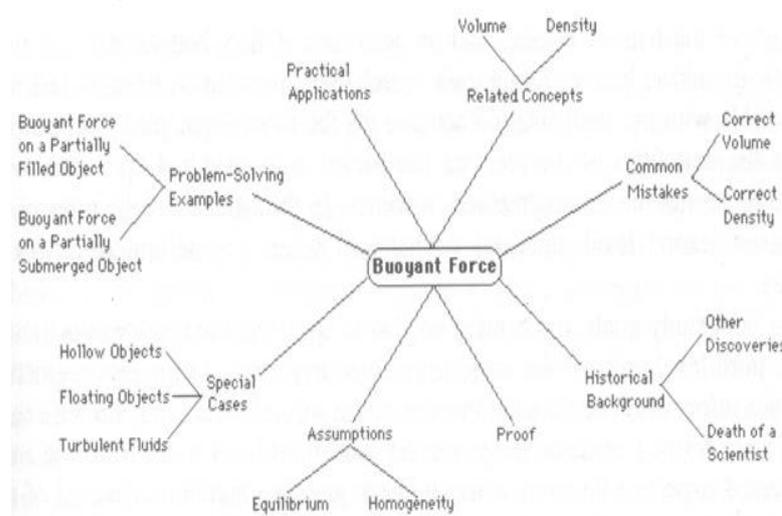
Quadro 4: (a) Menor segmentação do hipertexto



Fonte: Marcuschi (1999)

No caso da segmentação (a), os *links* estão em menor número o que possibilita uma procura mais rápida por parte do leitor. Todavia, o esforço cognitivo desempenhado por ele não será maior que no caso (b), com *links* em maior número e entrelaçados em uma cadeia de significação. Por esse motivo, o caso (b) é mais indicado do que o primeiro, porque proporciona aos leitores uma experiência cognitiva mais complexa. Abaixo o caso (b) é apresentado:

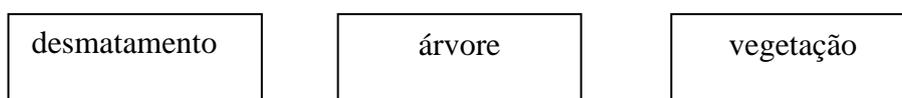
Quadro 5: (b) Maior segmentação do hipertexto



Fonte: Marcuschi (1999)

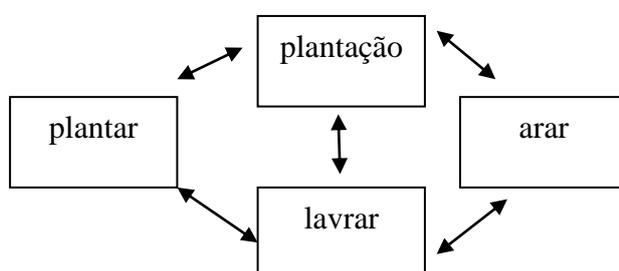
Observa-se que, no caso de textos com maior segmentação de *links*, a busca é mais lenta, porém muito mais segura, ou seja, a busca é mais eficiente, desde que o leitor tenha um objetivo definido antes de acessá-los. Essas segmentações do hipertexto são projetadas pelos seus autores, responsáveis por configurar todo espaço cibernético de tal modo que possibilite ao leitor um aprofundamento sobre o assunto. Com a posse do hipertexto, Vandendorpe (1999) *apud* Ribeiro e Coscarelli (2013) menciona que o acesso dos leitores a tais textos pode ser feito por seleção, associação, contiguidade ou por estratificação. Esses modos podem vir separadamente ou por combinação dentro do hipertexto.

Na *seleção*, são formados diversos blocos de informação constituídos por unidades distintas, sem nenhuma relação essencial. Nesse modo, o leitor é guiado por uma necessidade de informação muito precisa que se esgota logo que encontra tudo o que procurava. Esse modo é muito específico, porque os blocos textuais são dispersos como se fossem uma lista. Porém, isso não garante facilidade de exploração do ambiente hipertextual, em função de tais palavras não terem nenhuma relação essencial, o que torna a procura por hipertextos coerentes muito mais difíceis. Esse modo pode ser descrito da seguinte forma:



Como é possível perceber na demonstração acima, o modo de seleção apresenta blocos textuais coerentes através de *links*, o que impossibilita que seus leitores naveguem por suas trilhas e caminhos hipertextuais, satisfazendo-se com apenas a primeira informação que vier no *link* principal.

Na *associação*, por sua vez, o leitor escolhe o elemento que deseja consultar, deixando-se guiar pelas associações de ideias que emergem ao longo da sua navegação e as conexões que lhe são propostas. Esse modo exige capacidade cognitiva de associação, porque o sujeito faz conexões entre os blocos de informações, inferindo em muitas delas sobre as significações. A lista a seguir mostra uma possível associação de palavras.



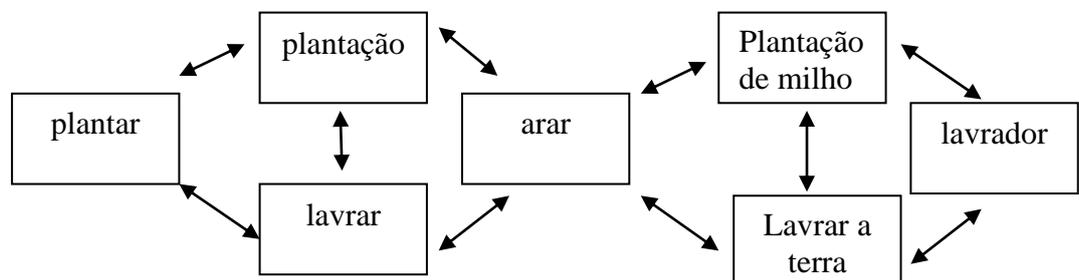
Dentro desse modo, o sujeito se reconhece como um agente do processo de leitura hipertextual, ressignificando e montando os blocos disponíveis no ciberespaço através dos cliques no mouse.

Na *contiguidade*, os blocos de informação também podem ser acessados de maneira sequencial, como se fossem páginas de um livro. Nesse modo, ocorre uma transposição simples do formato do códice (livro) ao formato eletrônico, possibilitando que os leitores acessem documentos com leituras em ordem determinada, como as leituras realizadas através de *e-books*.



O modo de contiguidade não representa uma inovação hipertextual, haja vista que seu formato se aproxima dos livros impressos, possibilitando que leitores iniciantes digitais não estranhem o espaço hipertextual. Por esse motivo, alguns preferem manter e ler documentos que não fogem ao tradicional formato hierarquizado do códice.

A *estratificação* corresponde ao modo mais tradicional da estrutura hipertextual, pois sobrepõe diversas “camadas” de texto para um mesmo assunto. Um hipertexto estratificado oferece, de fato, vários livros em um só e seu leitor abre várias abas em torno do documento, possibilitando que tais textos venham à tona e montem toda uma cadeia de significação do que se está procurando. Assim, a leitura de tal hipertexto demanda que o leitor proceda com leituras múltiplas, encaixando-as como um verdadeiro “quebra-cabeça” cibernético.



Esses quatro modos podem aparecer isoladamente, mas em sua maioria, aparecem em pares ou grupos na arquitetura hipertextual. Cabe ao leitor utilizar todo seu aparato mental para decifrar esses caminhos do hipertexto e chegar ao ponto que deseja que seja a produção dos vários significados que emanam do texto. Sabe-se que nesta busca o hipertexto

estratificado exigirá um esforço cognitivo maior, pois neste modo o texto apresenta-se em camadas hipertextuais, não hierarquizado, ou seja, sem tópico fixo e sem leitura linear.

Nesse contexto não é recomendável para leitores iniciantes a leitura hipertextual com a presença de mais de dois estratos, que possibilite uma enorme quantidade de referências, tornando, assim, o processo de leitura um verdadeiro labirinto para quem está começando a ler na tela através dos hipertextos. É relevante que tais estratos sejam criados por seus autores com diferentes níveis de aprofundamento, sem mesclá-los. Fernandes (2009) menciona que a leitura do hipertexto multiplica as ocasiões de produção de sentido e permite enriquecer consideravelmente a leitura.

Notório que nesse processo, o leitor iniciante poderá abandonar uma leitura hipertextual ao perceber que o hipertexto foi montado com um nível de estrato textual mais difícil do que está acostumado a presenciar ao acessar a internet, do mesmo modo que o leitor experiente o fará, ao acessar textos com níveis de estratos muito mais baixos do que está cognitivamente acostumado. Por isso, leitores da tela iniciantes ou experientes devem, em um primeiro momento, reconhecer quais hipertextos oferecem algum tipo de dificuldade ou desafio no processo de aprendizagem, para depois tomar a decisão se devem ou não parar o processo de leitura. Assim, os hiperleitores serão os próprios agentes da aprendizagem, e por que não dizer, coautores, pois incidirá sobre eles a capacidade de julgamento sobre quais textos ler.

2.6.4 O Hipertexto é um texto? A textualidade digital

O hipertexto, disposto nos *sites* da internet, pode ser considerado uma inovação textual, principalmente em função da quantidade de *links* dispersos sobre uma estrutura não linear multimodal. Pode-se afirmar que a

novidade do hipertexto está na tecnologia, que lhe permite integrar, de modo eficaz, elementos que, no texto impresso, se apresentam sob a forma de notas, citações bibliográficas, entre outros, linearizando o deslinearizado e deslinearizando o linearizado, ou seja, subvertendo os movimentos e redefinindo as funções dos constituintes textuais clássicos (PERFETTI *apud* KOCH, 2002, p. 67).

Além disso, o hipertexto tem a tecnologia a seu favor, possibilitando que a linguagem verbal dispute espaço com a não verbal, manifestando a multissemiose. Obviamente, é preciso

reconhecer que é possível fazer leitura hipertextual em suportes que não sejam a internet. A bíblia, livro mais lido do mundo, é o maior exemplo de leitura não linear existente. E, se é verdade que um texto impresso pode caracterizar-se por ser um hipertexto, ressalta-se que se o hipertexto é um texto, ele prioritariamente deve estar sujeito às mesmas condições de textualidade que o texto impresso tem como critérios. Beaugrande (1997) *apud* Koch (2002, p.67-71) menciona que tais critérios são: intertextualidade; informatividade; situatividade; coerência; relevância e topicalidade.

A intertextualidade se faz presente no hipertexto através dos textos múltiplos que são *linkados*. Nos dizeres de Koch (2002, p.67), “O hipertexto é, por natureza e essência, intertextual. Por ser um ‘texto múltiplo’, funde e sobrepõe inúmeros textos simultaneamente acessíveis ao simples toque do mouse”. Essa acessibilidade permite que os leitores posicionem-se perante a leitura, escolhendo quais *links* deve acessar para construir a significação necessária. Por isso, essas escolhas conferem aos hiperleitores um posicionamento atuante, que ainda será analisado na seção 2.7 do presente trabalho.

Os leitores encontram nos hipertextos intertextos que têm um “fio condutor em comum”, ou seja, são interligados por palavras, que embora possam não apresentar o mesmo universo semântico, são apresentadas como sendo polifônicas, pois apresentam as diversas “vozes” que permeiam os textos hipertextuais. Assim, no fator *intertextualidade*, o texto impresso se assemelha ao hipertexto, pois ambos mantêm na ordem do discurso uma raiz dialógica e discursiva falando mais alto.

Quanto à informatividade, está relacionada à enorme quantidade de informações que o leitor terá ao acessar os hipertextos. Koch (2002, p. 68) afirma que “o hiperleitor de maneira não-trivial, faz uma busca quase infinita de informações não-previsíveis e não-redundantes no universo de textos que o compõe”. De acordo com a autora, ao acessar tais informações, o leitor age através de hipóteses, sobre o que poderá estar por “detrás” dos *links*, acarretando com isso uma não previsibilidade, já que não é possível prever a leitura sem antes lê-la. Todo esse universo “do que se pode encontrar” nos *links*, constitui uma peça fundamental no processo cognitivo da leitura. Dessa forma, o hiperleitor, munido da curiosidade, clica em vários *links*, objetivando resgatar maior número possível de informações disponíveis para a construção de sentido.

A situatividade está relacionada à “disposição topográfica do intertexto no espaço virtual, tendo em vista suas inúmeras ramificações e a sua disponibilidade no espaço virtual para todo e qualquer hipernavegador” (KOCH, 2002, p. 68). É um fator determinante para a construção de sentido pela arquitetura hipertextual, quantidade de *links* e disponibilidade do

hipernavegador em processar tais informações. Na situatividade se encontra a coerência hipertextual, que pode ser assim analisada: o hipertexto se constitui por diversas ligações de temas sem nenhuma relação cognitiva ou semântica, possibilitando que existam incoerências na compreensão global do texto. Por isso, importa mencionar, de acordo com Van Dijk (1997 *apud* Koch), que o leitor deve produzir,

inferências não só para o preenchimento de lacunas, como para a resolução de “enigmas” ou desencontros (*mismatches*), para a reformulação de hipóteses abordadas, tomando como base seus conhecimentos prévios (enciclopédicos ou episódicos), a pressuposição de conhecimentos compartilhados, sem como seu modelo cognitivo de contexto, que inclui o conhecimento de gênero hipertextual (VAN DIJK, 1997 *apud* KOCH, 2002, p.71).

Dessa forma, a produção de inferências possibilita que os leitores operem cognitivamente, buscando levantar hipóteses sobre o que poderão encontrar do outro “lado” do *link*, constituindo, com isso, um processo cognitivo de escolhas significativas, ao passo que o *link* incoerente possa ser abandonado pelo leitor, pois não atende ao propósito textual.

Os hipertextos podem ou não ter conteúdos relevantes para o leitor, porque o texto amparado por *links* espalhados no ciberespaço, motivados pelas fronteiras que não são definidas, deixam uma escritura livre. Por esse motivo, cabe ao leitor identificar se tais textos são relevantes, se possibilitarão coerência com os textos pesquisados nos demais *links*. Segundo Koch (2002, p. 69), “do ponto de vista da leitura, perceber o que é relevante vai depender em muito da habilidade do hiperleitor não só de seguir as pistas que lhe são oferecidas, como de saber até onde ir e onde parar”.

De acordo com a autora, o hiperleitor deve procurar quais textos são relevantes para a resolução de um determinado “problema”, quais poderão preencher as lacunas que imergem no processo de leitura. Esse “hiperleitor deve ter sempre em mente o tópico, o objetivo da leitura e o ‘problema’ a ser resolvido, ou seja, buscar no hipertexto as informações, as opiniões, os argumentos relevantes para a sua mais adequada solução” (KOCH, 2002, p. 69). Essas informações relevantes constituirão o cabedal de informações que o leitor precisa para preencher as lacunas, sendo as outras informações improdutivas automaticamente abandonadas ao se clicar no botão “voltar” ou “sair do navegador”.

Dessa forma, o objetivo deverá orientar todo o processo de leitura do hiperleitor, pois, do contrário, caso ele queira visitar *links* sem um propósito definido, formará uma “conexão em cascata”, processo este que deixa à margem do navegador várias páginas. Ao final desse processo de busca “sem propósitos definidos”, o hiperleitor não saberá, ao certo, o que estava procurando.

A topicidade, por sua vez, está relacionada à noção de tópico. Esse mecanismo define um conjunto de soluções possíveis ao problema que se coloca. Na visão de Schutz (1970) *apud* Koch (2002, p.68), “a topicidade é função da ‘problematicidade’, no sentido de saliência relativamente a determinado *background*: tópico é aquilo que é problematizado em relação a um pano de fundo dado”. É o que pode ser problematizado no texto, o seu conflito gerador. No caso dos hipertextos, existe um tópico composto por certo contexto mostrado ao se clicar no *link*. Essas informações possibilitam inferir que o hipertexto possibilita um maior esforço cognitivo.

2.7 Leitores e hiperleitores: similaridades e diferenças

Muito se tem questionado se a leitura realizada nos livros é diferente da leitura realizada na tela do computador. No presente trabalho, antes de se abordar os processos envolvidos na hiperleitura, preferiu-se abordar esse dilema que surge após o advento do computador, para depois apontar alguns teóricos que delineiam algumas estratégias leitoras. Para responder ao questionamento, faz-se necessário retroceder no tempo e apontar alguns eventos históricos que marcaram a escrita e, conseqüentemente, a maneira como se lê.

No século IV da era cristã, o códex, livro composto de folhas reunidas, organizadas e encadernadas umas sobre as outras, exclui os rolos, até então portadores da escrita (CHARTIER, 2001). Com a substituição do rolo pelo códex, os indivíduos tiveram uma resolução na maneira de ler, pois o códex era encadernado e organizado, ao passo que o rolo não dispunha de tal organização. Essa maneira mais organizada de leitura possibilitou que o códex se popularizasse rapidamente e o rolo fosse esquecido à mesma proporção e velocidade. De acordo com Chartier (2001), a organização do códex através de páginas e a sua numeração facilitou a busca e a nova relação estabelecida entre obra e objeto, possibilitando que leitores tivessem uma relação mais ativa com os livros.

Após a revolução ocorrida na era cristã, outra se iniciou em 1960, com a criação do computador, a chamada era tecnológica. Essa revolução, diferentemente da primeira, não substituiu o livro (embora, muitos tenham dado como certa sua substituição, nos dizeres de Chartier), mas “proporcionou que ambos coexistissem no mesmo universo, com três modos de inscrição: o manuscrito, a publicação impressa e a textualidade eletrônica” (CHARTIER, 2001, p. 84).

É possível, portanto, perceber que essa coexistência (embora não pacífica) não representou uma ruptura, como na primeira revolução, pois a textualidade eletrônica, o manuscrito e a publicação impressa são representações de inscrições de textos que compartilham os mesmos valores de textualidade, o que os diferencia, sem dúvida, é o tratamento dado à quantidade de *links* e aos recursos multissemióticos, como o som, o vídeo e a imagem.

Muitos autores apontam que o hipertexto se diferencia em função da sua não linearidade, ou seja, um texto fragmentado que precisa ser montado pelo leitor, e pela multissemiose, que possibilita que o texto verbal tenha recursos visuais (não verbais) e sonoros em sua constituição, cabendo ao hiperleitor ressignificá-los. Coscarelli (2006) menciona que o hipertexto sempre existiu, prova disso são as notas de rodapé, referências e citações que conferem ao texto informações adicionais como os *links* do hipertexto, além da possibilidade de uma leitura não sequenciada, já que se pode ler de trás para frente, saltar capítulos, ou simplesmente ler a contracapa.

Esses estudos mostram que a segunda revolução, apesar de não alterar o modo de escritura/leitura, possibilitou que os leitores tivessem mais acesso às informações, pois tinham a disposição, além do próprio hipertexto, uma multiplicidade de informações, dispostas em vários formatos: documento da planilha de texto, vídeo, som, etc. Cabe a esse mesmo leitor ressignificar tanta informação, verificando quais são relevantes.

O historiador Roger Chartier, apesar de não ter como foco o hipertexto, traz importantes contribuições sobre a leitura e os leitores, preocupando-se com o viés histórico-social do livro. Chartier (1996) menciona três conceitos relevantes sobre leitura: a leitura extensiva, a intensiva e a necessidade de ler obras integrais, considerando texto, suporte e condições de leitura. Num resgate histórico da leitura, o pensador explana que a leitura intensiva era realizada por um leitor que lia poucos livros, sendo “apoiada na escuta e na memória” (CHARTIER, 1996). Esse leitor lia aquilo que o dinheiro podia comprar, pois o livro era um artigo de luxo, raro e caro. Diferentemente dessa leitura, a extensiva, surgida no século XVIII, era realizada por um leitor de muitos textos. Essa popularização ocorreu em função do barateamento e proliferação do livro impresso. Esse leitor de leituras extensivas se aproxima (e muito) dos leitores de hipertextos, que consomem ávida e rapidamente as informações que estão à disposição. Essa leitura extensiva realizada nos hipertextos deve ter um propósito e objetivos definidos, do contrário, corre o risco de se perder diante de tantas informações.

O autor também afirma a necessidade de se ler obras integrais para compreender o todo do texto, o suporte utilizado, se adequar a ele e compreender o seu funcionamento e as condições de leitura, ou seja, o texto deve ter textualidade, permitindo aos leitores ressignificarem o que estão lendo e construindo sentidos.

Além de Chartier, Xavier traz relevantes contribuições sobre a leitura do hipertexto. Segundo o autor, essa tecnologia da linguagem apresenta além da linguagem verbal, a não verbal (XAVIER, 2010). Como já foi possível constatar no presente trabalho, a leitura do hipertexto permite que os usuários possam ler o não verbal, operando, segundo o autor, com maior esforço cognitivo, porque terá de interpretar o “texto=dito + texto= não-dito” e esclarecer que tal interpretação sobre o que não está explícito mobilizará um conjunto de inferências, pelas quais o leitor terá que operar cognitivamente em busca do significado.

É bem verdade que essa leitura do “não-dito” aparece também nas obras impressas, pois o texto, em qualquer suporte, não tem a intenção de dizer tudo, cabendo ao leitor, virtual ou não, interpretar o verbal e o não verbal e construir significações sobre a obra que está lendo. O hipertexto, porém, potencializa e possibilita uma “leitura *self-service*, no que concerne à exploração dos hipertextos dispostos na superfície semiolinguística da tela” (XAVIER, 2013, p. 212), possibilitando que os hiperleitores se sirvam dos *hiperlinks* que mais lhe agradam e que lhe tragam uma coerência mais próxima. Além disso, essa leitura demanda um poder de escolha maior por parte dos leitores, pois são eles que irão selecionar e escolher os *links* que os auxiliarão na construção de significados.

Bolter (2001) *apud* Xavier (2013, p. 214) menciona que “a imersão do leitor na atmosfera multimidiática o faz vivenciar uma experiência de leitura sinestésica, o que concorre para uma atividade de leitura multissensorial”. Essa leitura sinestésica ou sinestesia, para alguns, ocorre pela quantidade de semioses (som, vídeo, imagens) encontradas no hipertexto, exigindo do leitor um maior esforço cognitivo para interpretar o texto, devido ao acondicionamento de várias formas de textualização de informações sobre o suporte da tela do computador. Essas informações têm de ser categorizadas pelo leitor, que procurará as que são mais relevantes para a construção de sentidos. Afirmar, então, como fazem alguns estudiosos, que o que difere o texto impresso do hipertexto é tão somente o suporte e a presença de *links* é simplificar demasiadamente a diferença existente entre ambos.

A presente pesquisa adota os pressupostos de Xavier, considerando que o esforço cognitivo realizado pelos alunos será maior em tal atividade, principalmente em relação à quantidade de semioses (texto não verbal, som e verbal) utilizados nos mais diversos *sites* disponíveis na internet para a pesquisa. Todavia, muitos autores mencionam que independente

de a leitura ocorrer no texto impresso ou no virtual, ambos possibilitarão a ativação de inferências e interpretação. Dentre eles, cita-se Ribeiro (2012), que destaca que “ler é uma atividade que aciona conhecimentos de vários tipos. Inferências e generalizações são partes fundamentais do ler e do compreender” (RIBEIRO, 2012, p. 62). Por isso, a leitura não deve ser pensada apenas como uma ação de decodificação de signos linguísticos, mas uma ação que envolve interpretação de generalizações, produção de inferências, conhecimento prévio ou “de mundo”, nas palavras de Paulo Freire (1985), conhecimento linguístico, textual, etc.

O conhecimento prévio, conforme Kleiman (1995, p. 13) seria “tudo o que o leitor já sabe: o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” e é ativado todas as vezes que o indivíduo lê, independente se a leitura é realizada no modo impresso ou digital. Isso mostra que o leitor é o responsável pela leitura, é ele que irá “acionar” seus conhecimentos anteriores para as novas experiências. Essa ativação é imprescindível para a compreensão de um texto por parte de um leitor, sendo essa ativação um processo inconsciente do sujeito proficiente que opera cognitivamente sobre o material linguístico disposto através de itens lexicais. Além do conhecimento prévio/de mundo, devem ser ativados, no momento da leitura, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual. Para tanto, recorre-se a Kleiman (1995, p. 13), que discorre que o “conhecimento linguístico equivale ao conhecimento implícito, não verbalizado, na grande maioria das vezes, abrangendo o conhecimento sobre a estrutura fonológica da língua, além de sua organização morfológica e sintática, conhecimento de vocabulário e o conhecimento sobre o uso da língua”. Esse conhecimento, por sua vez, é responsável pelo processamento e pelo arranjo de palavras em frases. À medida que tal organização é feita, a mente está ativa construindo significados, por isso, o conhecimento linguístico é organizador da língua, faz parte do conhecimento prévio, sem o qual não seria possível significar o que se está lendo.

Do mesmo modo, “o conhecimento textual apresenta junto com os outros conhecimentos um papel relevante na compreensão, sendo representado como o conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (KLEIMAN, 1995, p. 16), como o conhecimento sobre a estrutura de uma narrativa, discurso, narrador, entre outros. Esses conhecimentos são ativados no momento da leitura, para poder chegar à compreensão, momento esse em que o leitor procura as pistas e caminhos deixados pelo texto. Essas “pistas” são fundamentais para que ele consiga ler o “não-dito” do texto, ou simplesmente as entrelinhas que aparecem a cada leitura.

A leitura tanto impressa quanto digital deve ser encorajada pelo professor em sala de aula, mas acredita-se que o hipertexto digital possibilitará aos discentes uma experiência

muito maior com o processo de leitura, oportunizando uma leitura fragmentada que deverá ser montada pelo leitor como se fossem grandes “quebra-cabeças”, similares à atividade cerebral, através de leituras do “dito” e do “não dito”, ou seja, do que está evidente no texto e do que não está.

Essa leitura do “dito” com o “não dito” do texto constrói as várias significações provenientes da obra textual, seja ela em que suporte for (no papel ou na tela do computador). Allende e Condemarím (2005) adotam a seguinte classificação, quanto ao procedimento de leitura: *previewing*, *skimming* e *scanning*. Para os autores essas três possibilidades devem ocorrer no momento da leitura. A leitura *previewing* (preliminar) é realizada pelo leitor de forma superficial, porém com um grau de informação. Caracteriza-se pela leitura do título, da introdução, do resumo e de alguns recursos visuais, como gráficos, imagens, etc. Esses elementos fornecem informações para o leitor, mesmo que ele não leia o texto. A leitura *skimming* (leitura seletiva espontânea) amplia os efeitos da visão anterior, possibilitando ao leitor identificar o conteúdo principal do texto e seus aspectos mais importantes. Já a leitura *scanning* (leitura seletiva indagatória) consiste em uma busca rápida por informações. Esses procedimentos podem ocorrer simultaneamente, favorecendo a leitura de estudo, com caráter mais exploratório.

O hiperleitor pode utilizar a leitura do tipo *previewing* para identificar se os *links* correspondem ao que ele procura, se está de acordo em temática e coerência. Caso esteja de acordo, pode fazer a leitura do tipo *skimming*, ampliando as informações sobre o texto, seus aspectos mais importantes. Além disso, pode pesquisar em determinados *hiperlinks* informações pontuais, de forma rápida, utilizando-se da leitura do tipo *scanning*. Em muitos casos, os leitores não avançam nos procedimentos de leitura, parando no *previewing*, o que acarreta leituras superficiais que não garantem o entendimento sobre o texto e, posteriormente, a construção de sentido.

Em síntese, essas representações da linguagem estão dispostas no texto à espera de um hiperleitor que queira se aventurar em suas leituras, decifrando-as. Essa leitura pode ser seletiva, focando em apenas uma parte do texto, ou ser global, com a exploração de todos os elementos que compõem o texto.

Segundo Ribeiro (2006, p. 8), “navegar por um texto não é algo restrito ao suporte digital, mas refere-se ao percurso que o leitor pode fazer em determinado objeto de leitura (texto, gráfico, legenda, sumário, índice), de acordo com suas escolhas”. A autora não reconhece o hipertexto como uma novidade, porque a grande diferença e o que o distingue do texto impresso, segundo sua opinião, é o suporte, principalmente em função da multissensibilidade

(junção de texto verbal com o não-verbal). Coscarelli (1999, p. 3), por sua vez, discorre que a “leitura de um hipertexto é um processo não-sequencial, podendo ser percorrido de diversas maneiras pelo leitor”. A autora afirma que o leitor do hipertexto tem de lidar com vários planos ao mesmo tempo, diferentemente do texto impresso de ordem “quase” sequencial. Desse processo de leitura, o leitor deve operar cognitivamente montando os blocos textuais dispersos do hipertexto, ressignificando a leitura não linear, fragmentada, exigindo um esforço muito maior. Por isso, Marcuschi (1999) afirma que os leitores do hipertexto podem sofrer de *stress* cognitivo, devido ao enorme número de informações a que são submetidos durante a leitura.

Compreende-se, portanto, que tanto a leitura impressa quanto a leitura hipertextual possibilitam um processo ativo entre leitores e entre o texto, resgatando, em muitos casos, a autonomia ao “aprender fazendo” e também a busca da mediação/orientação do professor como um dos leitores do texto. Os alunos devem ver o exercício da leitura como algo desafiante e interessante, algo que, proporcionará autonomia e independência (BRASIL, 1998). Por isso, ler no livro ou ler na tela são atividades que devem ser incentivadas pela escola, pois tratam-se de textos, com menor ou maior participação do leitor. Kleiman (1995, p.25-26) menciona que, “a leitura não se constitui como um mero passar de olhos pela linha, mas implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos [...]”.

Essa “atividade de procura” tanto no texto impresso quanto no digital é favorecida pela mediação de alguém que oriente o (hiper) leitor a perceber a importância da leitura/escrita. Segundo Braga e Silvestre (2009, p. 19), “quanto mais o aluno lê, com orientação e mediação do professor, mais adquire autonomia para processar outros textos e perceber a importância da produção escrita, como registro da herança cultural”.

O hiperleitor, especificamente, age intuitivamente na reconfiguração da leitura na tela, algo que não é autoexplicativo (CHARTIER, 1996). Essa navegação “intuitiva” cria uma expectativa no leitor, toda vez que ele clica nos *links*, em decorrência das inferências que ele faz ao processar sua leitura. Todo esse processo de criação de expectativas e produção de inferências denota que hiperleitores aprendem na ação, na prática, pois a navegação não vem com um manual de instruções, mas é algo que já faz parte de sua vivência. Segundo Xavier (2005, p. 2-3), “os artefatos digitais têm levado os sujeitos que os utilizam desde cedo a manusearem uma miríade de dados e fazer escolhas lançadas na tela de modo diverso, construindo significados vários, cuja interpretação também precisa ser efetuada em tempo cada vez mais compacto”. Em outras palavras, tanto o hiperleitor quanto o leitor do texto

impresso produzem significações ao ler um determinado texto, porém, o hiperleitor “faz escolhas” em um tempo compacto, ou seja, ele possui variados *links* a seu dispor, devendo escolher entre as possibilidades aquelas que mais se aproximam com a temática que está procurando, além disso, o texto deve estar coerente com a proposta.

O sujeito, inserido na cibercultura, deve ter uma série de ações que o possibilite ser coautor do texto, em um processo que se renova a cada clique no mouse, principalmente em função da enorme velocidade de tempo em que as mensagens são atualizadas, a qual solicita um hiperleitor ágil na procura de informações. Com isso, ele aprende com o próprio ato de aprender, gerencia seus caminhos na busca do que procura e, por fim, assume junto com o autor do texto uma posição ativa de coautoria. De acordo com Lévy (1994, p. 2), “há uma inversão de papéis entre texto e leitor”. Segundo o pensador, não é mais o leitor que vai se deslocar diante do texto, mas é o texto que vai se “deslocar” diante do autor. Esse hipertexto potencializa a leitura, que aparece para o leitor como um “labirinto” a ser desvendado, cabendo ao sujeito encontrar a saída. O autor ainda menciona que tanto a escrita quanto a leitura vão mudar o seu papel, porque o próprio leitor vai participar da mensagem, potencializando a ação da leitura/escrita, em decorrência da posição ativa que assume. Esse posicionamento do leitor perante o texto está em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), que enfatizam que o trabalho de leitura deve ter como finalidade a formação de leitores e escritores, com aprimoramento desse sujeito de forma competente, ou seja, ele saberá selecionar trechos que atendam as suas necessidades de leituras.

O leitor do hipertexto também é esse coautor do texto. Todavia, é um autor sem ligação direta com o autor original do texto. Isso se deve ao caráter hipertextual da obra, que dilui através dos *links* qualquer tipo de aproximação entre ambos, já que o hipertexto se desloca em vários outros, sendo impossível achar um centro regulador ou imaneente do texto, ou seja, não se sabe em qual lugar começa ou termina o hipertexto, em função da quantidade de *links* e de seu efeito “cascata” na organização das informações. O autor do hipertexto, nos dizeres de Xavier (2010, p.217), seria “dessacralizado do conceito de autoridade enquanto sujeito portador de todo crédito científico ou literário”.

Nesse cenário, o autor não é a autoridade do assunto, pois o texto, uma vez “lançado” na internet, ganha o universo cibernético e, por fim, ganha várias autorias, que serão constituídas a cada clique no mouse e a cada tomada de posicionamento realizada pelo leitor do texto. Por isso, o hipertexto não tem um autor, mas vários que se apresentam e são ativados no processo de interação com o texto. “A internet possibilita que qualquer ilustre

desconhecido possa publicar suas ideias sem passar pelo crivo de nenhum conselho editorial e mesmo não estando em dia com a mensalidade da sua entidade acadêmica ou sociedade científica” (XAVIER, 2010, p.217).

O autor do texto digital, ao publicar as suas obras na internet, ganha ares de celebridade, como os autores de textos impressos, só que sem a burocracia exigida pelo universo editorial. O único problema é que os autores dos textos digitais têm que compreender que os textos, uma vez “lançados” na internet, não mais lhes pertencem, mas sim, a muitos coautores que ressignificam o que estão lendo.

Essas informações da internet em excesso resultariam no “afogamento, na asfixia do leitor no oceano de informações” (XAVIER, 2010, p. 218). Tanto “o afogamento/asfixia do leitor” quanto o “stress cognitivo” aparecem devido à abundância de informações disponibilizadas através dos cliques no mouse. Essas informações, quando em excesso, podem desvirtuar o leitor na busca de seus propósitos e objetivos ao ler. Ao final, ele não saberá o que estava procurando. Nesse sentido a WebQuest se mostra uma estratégia eficiente para a formação do hiperleitor e será devidamente apresentada na próxima seção.

2.8 A WebQuest: gênero e estratégia de pesquisa colaborativa

A WebQuest (doravante WQ) foi criada em 1995 por Bernie Dodge, professor de tecnologia educacional da Universidade de São Diego. O docente foi motivado a criá-la, em função das exigências da disciplina que ministrava que requeria de seus alunos a apresentação de um *software Archeotype*, em formato apenas ilustrativo, convencional. Essa ideia não agradou Dodge, que após alguns testes, criou a WQ através de um *software* (via internet) que possibilitava que os alunos atuassem como consultores, avaliando e recomendando (ou não) o material para o diretor da escola. Dodge percebeu que os discentes se empenharam mais com novo *software*, do que com o anterior que não proporcionava nenhuma interação entre eles (ABAR; BARBOSA, 2008).

A WQ privilegia uma participação ativa dos envolvidos, numa concepção sociointeracionista de ensino e aprendizagem, uma vez que a tarefa a ser construída deve ser feita em grupo, alicerçada sobre um desafio a ser superado pelos alunos. O espaço social da sala é apenas o local em que a aula presencial ocorre, mas o universo não é apenas esse, pois a WQ proporciona um momento extra/pós-aula. Há, pelo menos, dois tipos de WQ: a curta e a longa. A WQ não é síncrona e nem assíncrona, pois seu padrão estrutural não permite

postagens nem de um nem de outro modo. A interação proposta pela WQ não é virtual, mas física, porque demanda que os grupos interajam uns com os outros na divisão das tarefas, na procura das informações, na intermediação com o professor e na produção de um produto final, que pode ser virtual ou real.

A WebQuest Curta (WQC) tem como objetivo instrucional a aquisição e integração do conhecimento. Ao final de uma WQC, o aprendiz terá entrado em relação com um número significativo de informações, dando sentido a elas. Uma WQC é planejada para ser executada em uma ou duas aulas. Neste trabalho, a WQC, também conhecida como Webgincana, foi escolhida como uma espécie de “projeto piloto”, um “treinamento” para os alunos, com vistas a familiarizá-los com o gênero e a proposta de pesquisa escolar.

A Webquest Longa (WQL), por sua vez, tem como objetivo instrucional compreender a ampliação e o refinamento do conhecimento. Depois de completar uma WQL, o aprendiz terá analisado profundamente um corpo de conhecimento, transformando-o de alguma maneira, e demonstrando uma intelecção do material com a criação de algo que outros possam utilizar, no próprio sistema ou fora dele. Uma WQL padrão dura de uma semana a um mês de trabalho escolar.

De acordo com Lévy (1998), essa aprendizagem coletiva é uma inteligência distribuída por toda parte, valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Dodge (1995) menciona que uma investigação a partir de uma WQL requer, entre outras, as seguintes habilidades de pensamento:

- a) comparar similaridades entre as coisas (não será enfatizada nesta pesquisa);
- b) classificar coisas em categorias definíveis com base em seus atributos;
- c) induzir generalizações ou princípios desconhecidos através de observações/análises;
- d) deduzir consequências e condições não explicitadas em dados, princípios ou generalizações;
- e) construir apoio em um sistema de afirmação;
- f) abstrair o tema ou padrão subjacente da informação;
- g) analisar perspectivas pessoais sobre um assunto.

A WQL compreende uma estrutura que amplia melhor o conhecimento e proporciona ao final a produção de um trabalho em conjunto com a turma. Ela é composta por introdução, tarefa, processo/recursos, avaliação, conclusão e créditos (todas essas etapas da WQ serão devidamente explanadas mais à frente). Todos esses itens ativam processos construtivos, ou seja, são os alunos que percorrerão os caminhos (*links*) em busca do conhecimento, de modo a

construir as informações interessantes para a tarefa do professor, que deverá ser lúdica e propor um desafio.

A WQ possibilita que o docente seja um orientador e facilitador da aprendizagem, pois é ele quem apresentará a estrutura inicial do projeto aos alunos, mas caberá aos discentes todo o resto da tarefa, como pesquisar informações para resolver a atividade. Sendo assim, a aprendizagem é um processo que depende da intervenção do outro de forma coordenada, isto é, todos que fazem parte do grupo precisam saber suas posições na busca de informações, não pode ser algo desenfreado ou sem esquema, pois aprender através das tecnologias requer indivíduos conscientes do seu papel, assumindo pelo menos um a incumbência de ser o moderador/instrutor/intermediador do grupo. O desafio é criar um ambiente em que se possa descobrir potencialidades, adquirir autonomia, responsabilidade, disciplina, respeito aos outros e autoconfiança (ABAR; BARBOSA, 2008).

Dodge tem acompanhado sua criação por todo o mundo, participando em muitos países de palestras e seminários. De acordo com o autor (1995, p.1), o “objetivo dos professores não é a transmissão de conhecimento, é a transformação, e o papel deles é reunir fontes de conhecimento para os alunos e ajudá-los a usá-las”. A WQ se mostra aliada a tal objetivo, uma vez que se mostra eficiente em engajar os alunos em projetos cognitivos conjuntos, com a finalidade de proporcionar trocas de experiências entre os membros do grupo, assim como incentivar a autonomia na busca do conhecimento, uma vez que cada discente fica responsável por uma tarefa para concretizar a atividade grupal.

A WQ se destaca como um recurso importante em atividades de pesquisa. Por esse motivo, optou-se ter como foco e objeto de estudo a sua utilização como um recurso pedagógico, proporcionando atividades que possibilitem um trabalho em grupo de forma colaborativa, em uma proposta construcionista de ensino de português a partir de pesquisa, para contribuir de forma eficiente na formação do aluno como hiperleitor.

Como já mencionado, a WQ, de modo geral, está assim desenvolvida: introdução, tarefa, processo/recursos, avaliação, conclusão e créditos. As informações que seguem foram compiladas de Abar e Barbosa (2008, p. 38-49).

A *introdução* constitui-se como um texto sintético sobre um assunto da tarefa que será proposta aos alunos. Esse texto deve incentivar os alunos para a leitura das próximas etapas, como se fosse uma “descoberta”. O ideal é que essa etapa seja a última a ser escrita, pois somente após o trabalho concebido, será possível ter uma visão geral de todo o processo. Abar e Barbosa (2008, p.38) mencionam que a introdução “deve apresentar o assunto de maneira breve e propor questões que devem balizar o processo investigativo e motivar a clientela-

alvo”. Essa atividade deve ser desafiante para os discentes e o objetivo é despertar a motivação temática e cognitiva. A primeira desperta o aluno para o assunto que será abordado, enquanto a segunda está relacionada aos conhecimentos prévios que o indivíduo possui, ou seja, àquilo que ele já sabe sobre um tema.

Observe a figura 1 de uma WQ de Geografia:

Figura 1: Introdução da WebQuest *Minha cidade, meu bairro, minha escola*.

Minha Cidade, Meu Bairro, Minha Escola

Introdução
Tarefa
Processo
Avaliação
Conclusão
Créditos

**MINHA CIDADE,
MEU BAIRRO,
MINHA ESCOLA.**

Você conhece a sua escola?
Não?! Então, que tal conhecer-mos um pouco mais sobre ela?
Vamos relembrar um pouco, sobre suas características, conhecer a função e as regras que devemos seguir para convivermos com as outras pessoas.
Então, vamos começar?!

A Escola

Fonte: Webquestfacil (2014)

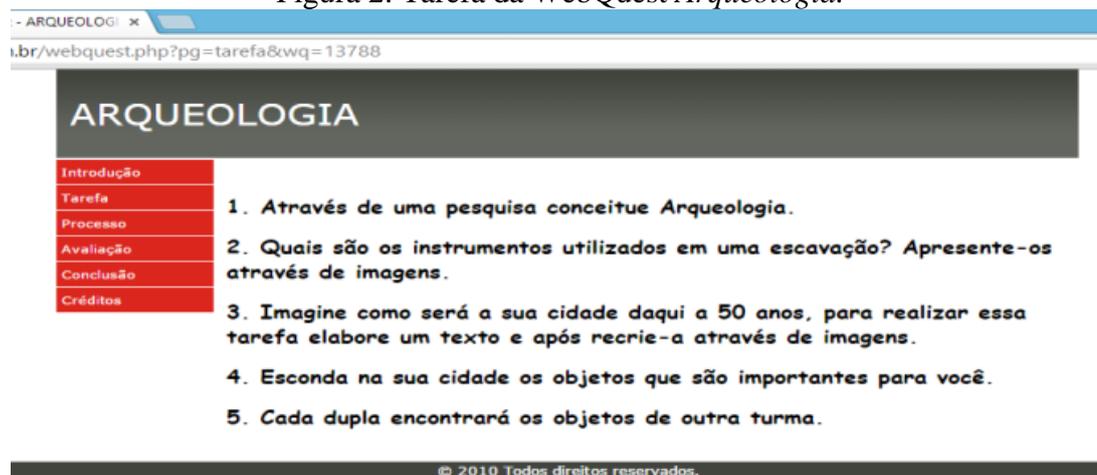
A WQ de Geografia explora sucintamente a temática “Minha cidade, meu bairro, minha escola”, objetiva relembrar as características, a função e as regras que as pessoas devem ter para a convivência em sociedade. O tópico busca delimitar em poucas palavras o que deseja, assim como procura estabelecer com os alunos um contato, através das perguntas: “Você conhece a sua escola?” e “Então, vamos começar?”.

A estrutura apresentada nessa introdução visa despertar no aluno o gosto pela descoberta, impulsionando-o para as próximas etapas da WQ a serem executadas. Convém lembrar que na introdução deve aparecer o tema e qual o objetivo que se pretende abordar com tal assunto.

A etapa seguinte é a *tarefa*. De acordo com Abar e Barbosa (2008), essa parte corresponde a uma organização da atividade, tornando cada sujeito responsável pelos objetivos desenvolvidos na etapa. As tarefas de uma WQ foram classificadas por Dodge (1995) como uma “taskonomia”, como metáfora à taxonomia de Bloom (1972). De acordo com Dodge (*apud* Abar e Barbosa, 2008, p. 40-41), elas se classificam como:

- a) Tarefas de repetição: os alunos têm de sintetizar as informações disponíveis.
- b) Tarefas de compilação: os discentes são familiarizados com conteúdos que exigem selecionar, explicar, ordenar, reconhecer e apresentar um produto final com a organização da informação.
- c) Tarefas de mistério: desafio complexo que requer síntese de variadas informações e não pode ser resolvido de modo simples.
- d) Tarefas jornalísticas: os alunos desempenham o papel de jornalistas e aprendem a importância da fidelidade e exatidão da notícia, incorporando opiniões próprias ou divergentes na narrativa.
- e) Tarefas de elaboração de um plano ou protocolo: os discentes desenvolvem um plano de ação para atingir uma meta predefinida.
- f) Tarefas criativas: os discentes são colocados no papel de engenheiros, inventores, artistas, incentivando a criatividade e a expressão livre na elaboração de um produto.
- g) Tarefas de construção consensual: os alunos devem chegar a um consenso após analisar, articular e integrar diferentes pontos de vista para a realização da tarefa.
- h) Tarefas de persuasão: eles desenvolvem a capacidade de persuasão na elaboração de um caso convincente, baseado no que aprenderam.
- i) Tarefas de autoconhecimento: os discentes têm a possibilidade de refletir sobre objetivos, valores pessoais, morais e éticos.
- j) Tarefas analíticas: os aprendizes refletem sobre a relação entre um ou mais assuntos sob um mesmo tópico.
- k) Tarefas de tomada de decisão: os alunos devem ordenar e organizar uma série de itens e decidir sobre um número limitado de opções.
- l) Tarefas científicas: os discentes aprofundam o conhecimento sobre o funcionamento da ciência na realização de experiências científicas.

A figura 2, a seguir, apresenta um exemplo de tarefa:

Figura 2: Tarefa da WebQuest *Arqueologia*.


ARQUEOLOGIA

Introdução
Tarefa
Processo
Avaliação
Conclusão
Créditos

- 1. Através de uma pesquisa conceitue Arqueologia.**
- 2. Quais são os instrumentos utilizados em uma escavação? Apresente-os através de imagens.**
- 3. Imagine como será a sua cidade daqui a 50 anos, para realizar essa tarefa elabore um texto e após recrie-a através de imagens.**
- 4. Esconda na sua cidade os objetos que são importantes para você.**
- 5. Cada dupla encontrará os objetos de outra turma.**

© 2010 Todos direitos reservados.

Fonte: Webquestfacil (2014)

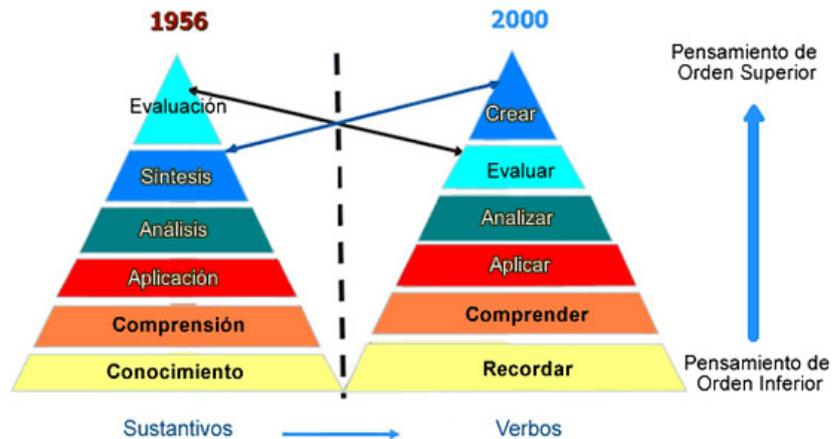
As tarefas da WQ de História apresentam uma série de itens, como conceituar arqueologia; nomear instrumentos utilizados na escavação; imaginar como será a cidade daqui a 50 anos; esconder na cidade os objetos que são importantes e, por fim, convidar cada dupla a encontrar os objetos da outra turma. Essas tarefas podem ser enquadradas na compilação, em função dos objetivos, que visam conceituar, imaginar, esconder e convidar, ações a serem realizadas pelos alunos em prol de um produto final que não foi revelado no item.

A palavra *tarefa* evoca uma ação, o que é para fazer e, em uma WQ, deve ser uma ação que resulte em um produto possível de ser executado e de ser obtido, pelos alunos, no âmbito escolar. É importante propor tarefas que abranjam o domínio cognitivo e exijam do aluno habilidades como: compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação e produção. (BLOOM, 1972). Para isso, Dodge (1995) se apoiou nos objetivos da Taxionomia de Bloom ou Taxionomia dos objetivos educacionais. Essa taxionomia propõe uma classificação dos objetivos, fazendo, desse modo, uma associação entre a instrução e a aprendizagem, tornando o processo acumulativo, uma vez que uma categoria depende da outra, segundo Cardoso e Borges (2013).

O professor deve explorar os níveis mais altos do domínio cognitivo, possibilitando que os alunos tenham capacidade de análise, síntese e avaliação. Se, do contrário, o docente primar pela memorização, estará atingindo os níveis cognitivamente mais baixos, que seriam o conhecimento, compreensão e a aplicação. Portanto, o docente deve explorar atividades que forneçam ao aluno condições para que ele consiga analisar uma determinada situação, ou seja, para que ele saiba como se comportar diante de um caso. Por isso, o professor deve selecionar tarefas que forneçam objetivos com níveis mais elevados.

Esses objetivos, diante da Era digital, foram explorados e adaptados por Lori Anderson (2001) e por Churches (2009), através de uma releitura da tradicional Taxionomia de Bloom, compreendo que essa nova era exige um esforço cognitivo muito maior, sendo imprescindível que os objetivos acompanhem tal processo.

Quadro 6: Taxionomia de Bloom revisitada de Lori Anderson (2002).

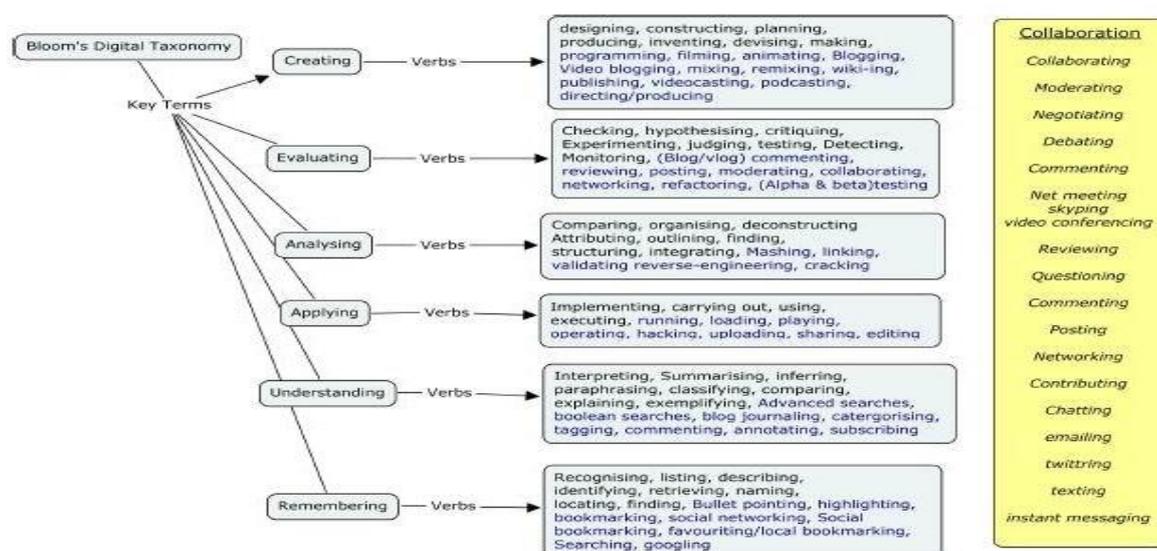


Fonte: wikimetria

Lori Anderson (2002) fez a 1ª revisão da Taxionomia de Bloom, substituindo os substantivos por verbos e propondo a inversão das duas categorias de nível superior: *avaliação* e *síntese* por *criar* e *avaliar*. Segundo o autor, essas duas categorias precisam ser incentivadas em sala de aula através de exercícios que possibilitem uma aprendizagem baseada na avaliação e no poder da criação. Para tal, a WQ possibilitará aos alunos a produção de uma tarefa final como criação coletiva entre os membros do grupo.

Churches (2009) *apud* Cardoso e Barbosa (2013), por sua vez, adaptou a Taxionomia de Bloom para a Taxionomia digital de Bloom. Essa alteração possibilitou que a classificação ficasse mais próxima da Era digital, de acordo com a realidade da maioria dos alunos.

Quadro 7: Taxionomia digital de Bloom, segundo Churches (2009)
Bloom's Digital Taxonomy



Drawing 3: Mind map of Bloom's Revised Digital Taxonomy

Fonte: edorigami.wikispaces.com

A Taxionomia Digital de Bloom, desenvolvida por Churches (2009), tem como termos-chave palavras que denotam o “saber fazer” e, conseqüentemente pressupõem participação ativa na produção do conhecimento. Tais termos estão assim divididos (tradução nossa):

- Criação pressupõe: desenhar, construir, planejar, produzir, inventar, elaborar, fazer, programar, filmar, animar, mixar, remixar, publicar, blogar, *videocasting* e *podcasting*.
- Avaliação possibilita: verificar, hipotetizar, criticar, experimentar, julgar, detectar, monitorar, comentar, revisar, lançar, moderar e colaborar com a rede de comunicação.
- Análise compreende: comparar, organizar, desconstruir, delinear, encontrar, estruturar, integrar, triturar, ligar e validar.
- Aplicação oportuniza: implementar, executar, usar, carregar, jogar, operar e editar.
- Compreensão ressalta: interpretar, resumir, inferir, parafrasear, classificar, comparar, explicar, exemplificar pesquisas avançadas, comentar e anotar.
- Lembrar permite: reconhecer, descrever, identificar, recuperar, nomear, localizar e encontrar.

Tais verbos são relevantes para a aprendizagem mediada pelas novas tecnologias de informação. Ressalta-se que Churches (2009) descreve no quadro os objetivos principais para o leitor digital, como: *colaborar, moderar, negociar, debater, comentar, revisar, questionar, comentar*, dentre outros.

De acordo com Churches (2009), o nível mais avançado está na possibilidade que o aluno tem de criar, construir, elaborar algum objeto, tendo como aspecto da comunicação a moderação e a colaboração. Esses elementos se referem ao plano interacional, pois tanto o moderador do grupo (professor ou aluno) quanto os colaboradores agem através da participação do outro.

As tarefas que demandam criação alcançam níveis cognitivos mais altos, pois através delas os alunos podem ser criadores de alguma forma de conhecimento, ao invés de reprodutores de exercícios/atividades que visam apenas a sua mecanização, por esse motivo, optou-se pelas tarefas criativas, permitindo aos alunos assumirem outros “papéis” dentro da pesquisa escolar.

O *processo*, por sua vez, descreve passo a passo a dinâmica da atividade, como, por exemplo, se a tarefa será realizada em grupo ou individualmente. Deve-se partir da pergunta: “Como devo fazer?”.

Ao tentar responder à pergunta, o professor categoriza os passos que os alunos devem seguir para responder às atividades. Nessa etapa, o professor deve procurar *links* de *sites*, vídeos, músicas e outros recursos que possam auxiliar os alunos na resolução das atividades, disponibilizando-os em *recursos*. De acordo com Abar e Barbosa (2008), o processo tem como princípio indicar referências que permitam aos alunos uma consulta rápida. Por isso, antes de apresentar a WQ para a turma, o professor precisa conhecer o conteúdo dos *sites*, se os *links* estão atualizados e ativos. Caso contrário, os alunos se “aventurarão” em *links* desativados ou com um conteúdo desatualizado, que poderá frustrá-los na resolução das atividades (no primeiro caso) ou fornecer-lhes dados insuficientes para a resolução da atividade final.

Ainda de acordo com as autoras, “as informações devem ser pertinentes e válidas em relação ao tema tratado, para que o aluno não se perca no meio do material obtido e na navegação da *web*” (ABAR; BARBOSA, 2013, p. 45). O material pesquisado pelo professor deve estar relacionado ao assunto e, sobretudo, ser confiável. Para isso, o docente deve pesquisar a fonte da informação e se realmente ela condiz com a realidade.

Preferencialmente, o professor deve dar prioridade para atividades de cunho cooperativo com ênfase na colaboração e na interação entre os grupos de alunos. De acordo com Abar e Barbosa (2008, p. 44), “Os autores de uma WebQuest devem preparar o ambiente para que os alunos, embora trabalhando em grupo, saibam cada qual o seu papel e sua missão, colaborem com sua informação e interajam com os demais para a execução da tarefa”.

Trabalhar colaborativamente é realizar tarefas em comum, mas cada integrante terá certa autonomia e saberá o seu papel no grupo. Isso pressupõe que cada aluno será responsável pela busca de informações, cada um terá a sua contribuição na realização da tarefa final. Todavia, essa autonomia é moderada, porque toda decisão deve ser tomada pelo grupo, sendo imprescindível que cada um assuma uma peça do “quebra-cabeça” do trabalho colaborativo.

O docente disponibiliza nos processos vários *links* confiáveis para a pesquisa. Assim, o aluno é responsável pela escolha das informações mais interessantes nos *sites* disponibilizados na tarefa pelos professores, com vistas a uma aprendizagem mais dinâmica e interativa. A figura a seguir apresenta uma WQ de Educação física, que traz o tema *Gestos técnicos de Futsal*. O processo está assim descrito:

Figura 3: Processos e Recursos da WebQuest *Gestos técnicos de futsal*



estudos Técnico x

/webquest.php?pg=processo&wq=13146

Gestos Técnicos de Futsal

Introdução	Tarefa	Processo	Avaliação	Conclusão	Créditos
------------	--------	----------	-----------	-----------	----------

Alunos distribuídos em grupos com 5 ou 6 alunos:

- 1º Pesquisar na Internet imagens que representam gestos técnicos de futsal executados por atletas de nível mundial de futsal. Guarde essas fotografias em uma pasta específica.
- 2º Com uma câmera digital ou celular, escolham um integrante do grupo para tirar fotos dos alunos da turma jogando futsal na aula de educação física. Em seguida, transfiram essas fotos também para a pasta criada no computador.
- 3º Em um programa (word, Frontpage, PwerPoint ...) insiram as fotografias dispostas aos pares de acordo com cada gesto técnico, sendo uma de cada nível (escolar e profissional) e coloquem-as lado a lado.
- 4º Após confrontar as fotografias e observá-las atentamente, apresentem três semelhanças e três diferenças para cada gesto técnico selecionado.
- 5º Para finalizar, salve o trabalho no pendrive e compartilhem com a turma na sala de aula, projetando as imagens na TV multimídia ou projetor multimídia.

© 2010 Todos direitos reservados. Ativar o Wind

Fonte: Webquestfacil (2014)

A WQ de Educação Física “Gestos técnicos do futsal” solicita através dos “processos/recursos” que os alunos se dividam em grupos e possam realizar cinco atividades: pesquisar imagens de gestos técnicos do futsal na internet; tirar fotos dos integrantes do grupo em uma partida de futsal; comparar as imagens da internet com às da vida real; apresentar três semelhanças e diferenças entre elas e, por fim, solicita que os alunos socializem as imagens em sala de aula através de projetor multimídia.

O autor da WQ de Educação Física não utilizou a proposta de Dodge, uma vez que não sugeriu *links* para a pesquisa dos alunos, mas apenas compôs itens para serem pesquisados e respondidos pelos discentes, pertinentes a seção *Tarefas*. A falta de tais *links* pode ser bastante prejudicial, tamanha a quantidade de informações dispostas na internet, em consequência, muitos alunos se aventurarão em *sites* não confiáveis.

A *avaliação*, por sua vez, corresponde à apresentação de um produto final que pode ser a confecção de um blog ou a encenação de uma peça, por exemplo. Deve-se lembrar que a WQ é uma atividade construtiva, assim, deve proporcionar uma avaliação que possa contribuir com a melhoria de desempenho do aluno. De acordo com Abar e Barbosa (2008, p. 47), “A avaliação, componente primordial da WQ, deve ser apresentada aos alunos com clareza, como o resultado será avaliado e que fatores serão considerados”. Os alunos ficarão cientes de como estão sendo avaliados e se a qualidade do trabalho está de acordo com as informações prestadas na etapa “avaliação”. A forma de avaliação por rubrica, ou seja, através de tópicos objetivos, é indicada para este tipo de atividade. Segundo Barato (2004), é vantajoso usar rubricas no processo avaliativo, porque elas:

- a) permitem que a avaliação se torne mais objetiva e consistente;
- b) obrigam o professor a esclarecer critérios em termos científicos;
- c) mostram claramente ao aluno como o trabalho será avaliado e o que se espera em termos de resultado;
- d) desenvolvem no estudante a consciência sobre os critérios a serem utilizados em avaliações de desempenho entre pares;
- e) oferecem *feedback* útil a respeito da efetividade do ensino;
- f) oferecem *benchmarks*, ou seja, comparações realizadas com o progresso dos alunos.

A figura a seguir apresenta uma avaliação numa WQ de matemática:

Figura 4: Avaliação da WebQuest *Tangram geométrico*


Tangram Geo x

or/webquest.php?pg=avaliacao&wq=13777

Tangram Geométrico

Introdução Tarefa Processo Avaliação Conclusão Créditos

A avaliação será feita:

1º Através da participação dos alunos na execução das atividades.

2º Construção do tangram e construção da figura utilizando as 7 peças.

© 2010 Todos direitos reservados.

Fonte: Webquestfacil (2014)

A WQ de Matemática Tangram Geométrico apresenta na aba “avaliação” apenas duas informações constituídas de rubricas: uma enfatizando que a avaliação será qualitativa através da observação do grupo, e outra através da produção do tangram, utilizando as sete peças disponíveis.

A seção *conclusão* deve resumir o assunto da WQ, possibilitando aos alunos aprenderem mais através de estudos futuros. Deve ser simples, breve e clara. De acordo com Abar e Barbosa (2008, p. 49), é importante:

- a) reafirmar aspectos interessantes e motivadores presentes na introdução;
- b) realçar a importância do tema tratado e o sucesso da tarefa executada;
- c) indicar caminhos que possam estimular os alunos a prosseguir em investigações sobre o tema, propondo novas questões, com referências, ou tarefas simples de ser executadas.

Essa parte da WQ indica em linhas sucintas como o aluno pode continuar pesquisando a temática, caso tenha interesses futuros. Na figura a seguir, em uma WQ de literatura sobre a temática da *Intertextualidade*, o autor traz na conclusão a seguinte informação:

Figura 5: Conclusão da WebQuest *Trabalhando com a intertextualidade*



Trabalhando com a Intertextualidade

Introdução Tarefa Processo Avaliação Conclusão Créditos

"A leitura torna a função completa: a comunicação tornou-se útil: e o homem do passado."
Paulo Freire

Relatos de Leitura e Escrita

Não é somente ouvir uma música, recitar um poema ou ler um texto, é preciso saber a fonte e entender o sentido para que o conhecimento seja completo e gratificante para o nosso próprio aprendizado.

© 2010 Todos direitos reservados.

Fonte: Webquestfacil (2014)

Segundo o autor da WQ, “não é somente ouvir uma música, recitar um poema ou ler um texto, é preciso saber a fonte e entender o sentido para que o conhecimento seja completo e gratificante para o nosso próprio aprendizado”. Essa citação de autoria própria mostra que o autor não se preocupou com os objetivos da conclusão, que são: reafirmar a introdução; realçar a importância do tema tratado e indicar caminhos para que os alunos possam continuar pesquisando.

Já os *créditos* apontam o material utilizado pelos autores da WQ para a sua construção, não podendo ser confundidos com a referência deixada para os alunos pesquisarem os *links*. É necessário que o aluno, para ter sucesso na escola, precise, antes de tudo “aprender a ser um aprendiz”, ou seja, precise aprender a negociar significados e a construir conceitos no ambiente escolar. Os créditos dizem respeito a todo material utilizado pelo autor para a construção da WQ. São, portanto, as referências de montagem, como citação, imagem e vídeo. Essa etapa também não pode ser confundida com “processos e recursos”, local destinado às fontes que os alunos têm que consultar para construir o produto final. Observe, na figura a seguir, que traz uma WQ de ciências que enfatizou a temática dos aracnídeos, como o autor apresenta as informações nos créditos:

Figura 6: Créditos da WebQuest *Aracnídeos*

Fonte: Webquestfacil (2014)

A WQ de Ciências “Aracnídeos” apresenta a aba créditos de acordo com a proposta de Dodge, enfatizando *sites* e nomes de livros que ajudaram o autor na elaboração da própria WQ.

Como foi possível perceber, em todas as etapas da WQ, os movimentos (*Movies*) retóricos executados incluem referências a outros gêneros textuais, principalmente na atividade final, momento em que o professor solicita um objeto pedagógico para os alunos. Esse processo de referenciação entre os gêneros é conhecido por Swales (2004) como “rede de gêneros”.

Essa “rede de gêneros”, mesmo que não solicitada na etapa pelo professor, poderá ser acionada pelos alunos no momento da elaboração da atividade, ou seja, para construir um produto final de outro gênero. Isso possibilita que ele organize uma sequência de gêneros relacionados ao mesmo tema que o auxiliarão na produção final.

A WQ como um gênero emergente é marcada histórica e socialmente. Isso quer dizer que, desde a sua aparição em 1996 até hoje, sua funcionalidade tem sido testada por vários países, que a utilizam em menor ou maior grau. Dos países que falam Língua Portuguesa, Portugal e Brasil têm o maior número de WQs, presentes em sua maioria no *site* webquest.org (desativado para criação, mas é possível visualizar as WQs anteriores) e no *site* www.webquestfacil.com.br (ativo), que permite o cadastro para a criação de novas WebQuests, assim como a sua visualização.

Essas WebQuests, em sua maioria, não seguem as recomendações dispostas por Dodge (1996), em relação às partes constituintes: introdução, tarefa, processo/recursos, avaliação, conclusão e créditos, de forma inovadora, mas apresentam a temática no gênero de forma tradicional, como se estivessem escritos na lousa. Essa constatação, sem dúvida, pode

ocasionar desinteresse por parte dos alunos e, conseqüentemente abandono da atividade propriamente dita e suscita o interesse por analisar o gênero sob a luz da evolução em sua estrutura, mas tal escopo não compete ao presente trabalho.

2.8.1 Interatividade na WebQuest

As aulas tradicionais valorizam atividades expositivas, caracterizadas pela presença de um professor conteudista e de um aluno receptor, que apenas recebe esse conteúdo, nos dizeres de Paulo Freire (1980). Esse processo de depósito de conteúdo, como já exposto, é conhecido como Educação Bancária. Pautados nessa realidade de passividade, muitos professores pensam em como transformar o ambiente de sala de aula em um lócus mais interativo, fomentando no aluno o desejo pela participação em atividades, visto como agente do processo de aprendizagem. Nessa direção, Marco Silva (2000) apresenta uma importante reflexão sobre a interatividade em sala, apontando três fundamentos:

- a) O enunciador pressupõe a participação-intervenção do interlocutor: participar é muito mais que responder “sim” ou “não”, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem.
- b) Comunicar pressupõe bidirecionalidade e produção conjunta da enunciação e da interlocução, em função do enunciador ser também interlocutor em potencial.
- c) O enunciador disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferece informações em redes de conexões, permitindo ao interlocutor ampla liberdade de associações e significações.

De acordo com o primeiro fundamento, a interatividade pressupõe participação ativa do sujeito, que é convidado a sair da passividade e interferir no discurso de modo efetivo, ou seja, ele deixa de ser interlocutor e passa a ser enunciador da mensagem, o que contraria a Educação Bancária e o tradicionalismo do ensino pautado em um professor conteudista e um aluno passivo diante da informação.

O segundo fundamento apresenta essa bidirecionalidade entre enunciação e interlocução, ou seja, esses papéis da comunicação são alterados, de maneira que o sujeito que agora é o interlocutor da mensagem poderá na passagem de turno se tornar enunciador. Não é, portanto, apenas um que tem o direito ao discurso, mas os dois atores educacionais: professores e alunos.

O terceiro fundamento deixa claro que o discurso não é uma atividade solitária e fechada, mas, ao contrário, se realiza na interação entre os pares. O mais importante é que o enunciador não é aquele que disponibiliza uma mensagem fechada, mas antes, é aquele que propõe ao interlocutor associações sobre o que foi proferido. Por isso, o discurso acontece na interação entre os sujeitos, que juntos operam sobre a linguagem de forma interativa e significativa.

Esses três fundamentos dispostos por Silva (2000) servem para marcar a interatividade como uma ação dialógica que associa enunciação e interlocução na cocriação da aprendizagem. Segundo Silva (2003), a interatividade emerge na sociedade através do novo perfil comunicacional do interlocutor. Esse novo “interlocutor” não é mais passivo, mas é aquele que quer ter a sua voz ouvida, portanto, quer ser também “enunciador da mensagem”, quer modificá-la, quer ser um sujeito operativo, ou seja, quer operar sobre a mensagem, que antes era fechada.

As tecnologias podem proporcionar o surgimento desses sujeitos operativos, oportunizando atividades em que eles possam sair da posição de apenas interlocutores e possam ser agentes da aprendizagem. Um exemplo dessa atividade, sem dúvida, é a utilização da WQ como uma estratégia de pesquisa orientada. Segundo Silva (1999, 01), “não há como negar a dimensão criativa e libertária presentes na participação, bidirecionalidade, potencialidade e permutabilidade que formam a base para a comunicação criativa com as novas tecnologias”. Essa dimensão criativa e libertária está presente na possibilidade de transformar a informação disposta no *site*, selecionando e refletindo sobre ela. A WQ possibilita, entre os *links*, que os alunos escolham e reflitam sobre a mensagem e que produzam ao final uma atividade, fruto do trabalho colaborativo realizado pelo grupo. Sua estrutura, repleta de *links*, na aba “Processos/Recursos”, permite ao leitor uma experiência hipertextual, que, segundo Silva (1998), é por definição interativa, pois permite escolhas, entre as várias possibilidades apresentadas.

Além disso, os estímulos sensoriais (visão e audição) vindos da interioridade do sujeito fundem-se com as disposições interativas, hipertextuais do equipamento, que é exterior. O aspecto sensorial relacionado à multissemiose possibilita que o usuário reconheça, através da visão e da audição, outras formas enunciativas, pois através da imagem pode resignificar o discurso, através de um jogo, pode fazer estratégias, assim por diante.

Pressupõe-se que a interatividade requer do sujeito intervenção, troca de papéis entre enunciadores e interlocutores, que juntos modificam a mensagem de forma significativa, por isso a WQ, ao propor um estudo realizado através de *links* hipertextuais, pode ser considerada

uma atividade interativa, e seus usuários participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem.

2.8.2 A WebQuest é um gênero?

Os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1999), ou seja, seguem uma estrutura enunciativa que se dá pela função, por isso, sua forma é estável, sem estruturas fixas, marcadas culturalmente. Os gêneros são definidos como “relativamente estáveis” porque os sujeitos da interação, por meio de seus enunciados, os concretizam de forma ímpar, contribuindo para a sua contínua renovação e modificação (DIAS, 2012).

Essa marcação cultural propõe que os gêneros sejam dinâmicos, marcados socialmente, sem limites definidos, pelo fato de sua natureza ser moldável. Miller (1984), discorre que os gêneros são uma “forma de ação social”, e funcionam como um “artefato cultural”, possibilitando que sua existência ocorra na ação da sociedade, nos mecanismos culturais.

Desse modo, a WQ configura-se em um gênero, porque apresenta características estáveis, sendo marcada por sequências injuntivas e descritivas nas atividades que conferem a ela a classificação de gênero textual pedagógico. A WQ pode ser enquadrada como um gênero textual marcado por atividades descritivas e sequências injuntivas, por isso, as considerações teóricas de Marcuschi (2008), Miller (2009), Swales (2004), Bakhtin (1999) e Bezerra e Lêdo (2011) são relevantes no estudo do gênero e suas características.

Pressupõe-se que a WQ segue uma “estrutura esquemática”, descritível em termos de movimentos (*moves*) e estratégias retóricas (*steps*) propostas por Swales (1990), através do seu modo CARS (*Create a Research Space*), refletindo os propósitos comunicativos do gênero. Essa teoria foi aplicada por Swales na introdução de artigos científicos para observar a incidência de *moves* e *steps* na estrutura do gênero. Tal estudo pode ser aplicado a outros gêneros não acadêmicos, como o proposto na dissertação de Bernardino (2000), através de um estudo feito sobre os depoimentos de alcoólicos anônimos. Abaixo são apresentados os *moves/steps* de acordo com Swales (1990):

Quadro 8: Modelo CARS

<p><u>MOVIMENTO 1 ESTABELECE O TERRITÓRIO</u> Passo 1 - Estabelecer a importância da pesquisa e/ou Passo 2 - Fazer generalizações e/ou Passo 3 - Revisar a literatura</p> <p><u>MOVIMENTO 2 ESTABELECE UM NICHOS</u> Passo 1A - Contra-argumentar ou Passo 1B - Indicar lacunas no conhecimento estabelecido ou Passo 1C - Provocar questionamentos ou Passo 1D - Continuar a tradição</p> <p><u>MOVIMENTO 3 OCUPAR O NICHOS</u> Passo A - Delinear os objetivos ou Passo 1B - Apresentar a pesquisa Passo 2 - Apresentar os principais resultados Passo 3 - Indicar a estrutura do artigo</p>

Fonte: (SWALES, 1990, p. 41) traduzido em BONINI, BIASI-RODRIGUES & CARVALHO, 2006.

Caso o quadro fosse aplicado em análises de WebQuests, os três movimentos (*moves*) deveriam primar pela execução de passos (*steps*), descritos nas etapas *Tarefas* e *Processos/Recursos*, momentos em que os alunos são levados a conhecerem os passos que terão de percorrer na pesquisa, os *links* disponíveis para acesso e o produto final que terão que desenvolver em conjunto. Os movimentos retóricos do gênero deverão seguir uma padronização, ou seja, a WebQuest deve apresentar a mesma configuração— não é escopo do presente trabalho fazer tal análise com base nos movimentos dos autores, o que pode ser feito em pesquisa futura. Por isso, a WQ se enquadra como um gênero, porque cada etapa é dotada de configurações específicas com propósitos socialmente reconhecidos. Esses propósitos comunicativos são partilhados pelos sujeitos, pois a estratégia retórica de cada evento é chamar a atenção para uma determinada ação com verbos, em sua maioria, no injuntivo, como uma espécie de apelo/pedido/ordenação. Segundo Bezerra e Lêdo (2011, p. 7), “sempre que um professor é convidado a produzir uma WQ para o curso em questão, o que ele efetivamente tem que fazer é, além de planejar uma atividade acadêmica, produzir um texto com determinadas características de forma, conteúdo e função”.

A WQ sempre aponta para outros gêneros, seja como produção de uma atividade final, seja como leitura. Bezerra e Lêdo (2011) discorrem que “o mais usual é que um gênero sempre se coloca em relação com outros gêneros”. Essa relação pode ser observada em muitas WQs que solicitam que os alunos vejam filmes e produzam *slides* (*Power point*), *blogs*, seminário, etc. Essas inter-relações entre os gêneros são nomeadas por Swales (2004) como “redes de gêneros”. Essas redes servem para designar o que ele classifica como relações intertextuais amplas entre gêneros em um determinado setor de atividades. Por esse motivo, a

rede de gêneros pode ser percebida em WQs, que servem como propósitos comunicativos com vistas a atividades finais, desempenhadas por gêneros textuais diversos. Então, a WQ está inter-relacionada com outros gêneros, que, por sua vez, estão relacionados a outros.

Sendo os gêneros instrumentos que possibilitam a interação, é necessário que o professor sistematize as práticas de linguagem, para que haja uma progressão no domínio dos gêneros na escola. (DIAS *et al.*, 2012). O mais importante dentro da estrutura do gênero é o propósito comunicativo. Esse propósito é o que o determina e lhe dá uma esfera de circulação, como afirma Marcuschi (2008). A WQ tem propósitos claros que vão desde a sua introdução, quando são apresentadas as atividades, até os créditos, que mostram as referências para construir a WQ. Por isso, cabe ao professor criar a WQ com propósitos claros e criativos para que os alunos se sintam instigados a participarem da pesquisa em grupo.

Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”, ou seja, os objetivos do gênero são marcados socialmente, se fazem na ação social e se concretizam através dos gêneros, que são moldados pela comunicação verbal, porque o gênero é realizado no trato sociointerativo da produção linguística. Segundo Bronckart (1999) *apud* Marcuschi (2008, p. 154), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Dessa forma, é possível afirmar que os gêneros se situam em uma relação histórica social, pautada no discurso.

O gênero tem sua circulação garantida na sociedade em função do suporte, que nada mais é do que um local físico/virtual que possibilita a materialização do gênero. Essa ideia, de acordo com Marcuschi (2008, p. 175), comporta três aspectos:

- a) suporte é um lugar (físico/virtual);
- b) suporte tem formato específico;
- c) suporte serve para fixar e mostrar o texto.

Desta forma, a WebQuest é um gênero, porque se apresenta em lugar virtual, conhecido como internet; tem formato específico, com estruturas e etapas delineadas e serve para mostrar um texto, sobretudo, expõe em linhas breves um produto a ser confeccionado pelo grupo de alunos. Esse tipo de gênero é apresentado por Marcuschi (2008) como emergente, porque se originou e proliferou-se através da grande rede de computadores. Por isso, muitos se indagam se o papel da escola é ensinar esses novos gêneros ou simplesmente evitá-los. Parece notório que em pleno século XXI a escola não pode se abdicar de

proporcionar ao aluno o estudo dessas novas tecnologias, até porque elas já fazem parte do contexto de muitos deles.

Dessa forma, não tem como ensinar/aprender sem utilizar as práticas discursivas mediadas pela tecnologia, em especial, pela internet, pois a prática social está permeada, cada vez mais, pela utilização de gêneros da mídia virtual, como por exemplo: blogs, *e-mails*, *chats*, entre outros. Segundo Marcuschi (2008, p. 199-200), “da mídia virtual surge um novo tipo de comunicação conhecida como comunicação mediada por computador (CMC) ou comunicação eletrônica, que desenvolve uma espécie de discurso eletrônico”. A relevância de se tratar desses gêneros textuais reside em pelo menos quatro aspectos:

- a) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- b) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- c) oferecem a possibilidade de rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- d) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-las.

Esses aspectos são característicos dos gêneros emergentes de um “discurso eletrônico” pautado na oralidade, já que os gêneros do mundo virtual têm como característica a rapidez do processamento de informação como uma conversa *face to face*. Exemplo disso são os *chats*, *whatsapp*, etc. “A produção oral não é necessária, mas apenas suficiente para determinar a interação verbal, pois é possível uma interação síncrona, pessoal e direta pela escrita” (MARCUSCHI, 2008, p. 202). Por esse motivo, a interação verbal realizada pela internet se assemelha à interação *face to face*, pois os sujeitos utilizam o código escrito de forma pessoal e direta.

A WQ é um exemplo desse gênero emergente. O seu suporte é a tela do computador/internet que possibilita a sua circulação entre os alunos da turma. A WQ se realiza na ação social. Segundo Miller (2009, p. 51), “A ação é o que é significativo, e é nela que criamos o conhecimento e a capacidade necessários para reproduzir a cultura”. Então, é necessário que o sujeito aja através do gênero, porque é através dele, que ele se desenvolverá na sociedade. Swales *apud* Miller (2009, p.51) menciona que “os gêneros pertencem às comunidades discursivas, não a indivíduos”. Justamente nesse ambiente que os gêneros se

constituem, a sociedade materializa socialmente o discurso proferido por um determinado gênero, seja ele presente no suporte virtual como a WQ, ou o físico, como o livro.

A WQ possibilita que os grupos de alunos de forma colaborativa trabalhem juntos em prol de objetivos em comum, como uma ação em conjunto. Por isso, é possível reconhecer que os sujeitos sociais inseridos na WQ têm importância fundamental. Atores sociais criam recorrência em suas ações ao reproduzir os aspectos estruturais das instituições, ao usar estruturas disponíveis como meio para sua ação e, desse modo, produzir essas estruturas de novo como resultados virtuais, disponíveis para futura memória, interpretação e uso (MILLER, 2009, p. 48). Os atores sociais da WQ operam sobre o material disponível através dos propósitos comunicativos criados pelo professor. Por isso, toda a atividade deve ser realizada em conjunto, tanto por professores quanto pelos alunos. Marcuschi (2010, p. 19) menciona que “os gêneros são formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural”.

A WQ configura-se com esse propósito: “proporcionar um contato mais efetivo com a pesquisa escolar”, que não seja aquela pesquisa individual e solitária que muitos estão acostumados a fazer, isso se consegue com a ação sobre o objeto de forma interativa. De acordo com Miller (2009, p. 50), “o indivíduo tem que reproduzir noções padronizadas de outros indivíduos institucionais e sociais, e a instituição, a sociedade ou a cultura têm que oferecer estruturas pelas quais os indivíduos possam fazer isso”, de modo que o sujeito vai agir de acordo com a sociedade, com determinados padrões pré-estabelecidos, ele será um dos participantes do jogo do discurso e o gênero será o seu campo de atuação. Por isso, a WQ deve ser pensada como um *locus* de ação virtual, como um objeto pedagógico que possibilita troca de informações e de compartilhamento de saberes.

Miller (2009, p. 50) discorre que “o conhecimento mútuo, cultural, que possibilita a atores individuais comunicarem-se como participantes competentes, inclui estruturas de interação, de exigência, de papéis participantes e de outras regras e recursos”. Dentre as informações analisadas por Miller (2009), a interação, sem dúvida, tem se consolidado na maioria dos gêneros emergentes, seja através da presença virtual síncrona (ao mesmo tempo) ou assíncrona (em tempos diferentes), como nos fóruns, espaços destinados à discussão sobre um tópico, que possibilita aos usuários interagirem de modo assíncrono, ou seja, eles postam em tempos distintos, diferentemente dos *chats* que dependem da conversação síncrona.

O interessante na WQ, como gênero, é a sua capacidade retórica de motivação, de planejamento, de senso de espírito coletivo e de busca por uma autonomia do sujeito. Esses propósitos comunicativos devem permear todas as etapas, possibilitando que os atores sociais

trabalhem em conjunto. Segundo Bezerra e Lêdo (2011, p. 7), “para cada etapa que compõe a WQ, são adotados movimentos retóricos específicos, que se configuram como estratégias destinadas a realizar os propósitos socialmente reconhecidos como gênero”. Importa que tais propósitos sejam do conhecimento social, em etapas claras e objetivas.

Quadro 9: Estrutura da WebQuest *Acordo ortográfico da Língua Portuguesa*

<p style="text-align: center;">Introdução Tarefa Processos/Recursos Avaliação Conclusão Recursos</p>
--

Fonte: WebQuestfacil (2014)

Por esse motivo, as WebQuests devem seguir a estrutura proposta por Dodge (1995), através de etapas claras e acessíveis aos usuários; isso quer dizer que os atores educacionais devem compreender a proposta solicitada sem ter de recorrer a manuais que “traduzam” a temática. Esses movimentos (*moves*) e passos (*steps*) devem estar presentes em todas as WebQuests, sem exceção, configurando-as como um gênero “organizador” de atividades escolares, no caso desse trabalho, da pesquisa escolar. Abaixo são apresentadas as comparações entre a atividade de pesquisa realizada através da WebQuest e aquela realizada nos moldes tradicionais.

2.9 WebQuest x Pesquisa tradicional: comparações entre as duas metodologias de pesquisa

A pesquisa escolar, seja ela realizada através da internet ou através dos livros, exige um planejamento por parte do professor. Isso, sem dúvida, contradiz o que é feito na prática, porque alguns docentes apenas enxergam a pesquisa escolar como uma atividade obrigatória a ser cumprida de acordo com um currículo. Stefano (2006, p. 78) afirma que “na realização da pesquisa, através da leitura e da escrita, o aluno põe um olhar no mundo, e, utilizando-se do senso crítico desenvolvido durante a vida escolar, completa o discurso do outro, tece e constrói conhecimentos”. De acordo com Moran (2000), a internet permite a pesquisa individual com valorização do ritmo particular de cada um, assim como proporciona uma aprendizagem colaborativa nas atividades grupais.

Diante disso, a pesquisa escolar estaria a serviço de um currículo e, posteriormente, serviria apenas à avaliação. Por pensar assim, é necessário, antes de entrar na comparação entre as duas metodologias, apresentar alguns pressupostos teóricos sobre tal tema, a fim de elucidar o porquê da pesquisa para a escola.

A pesquisa foi institucionalizada na escola a partir da Reforma de 1971, com a implantação da lei 5.692, que prevê a pesquisa como prática obrigatória, como um “dever” para o aluno. O professor, por sua vez, se viu obrigado a apresentar a pesquisa como uma atividade, e o aluno tinha como tarefa a sua realização. Essa prática complica-se devido à ausência de bibliotecas escolares e ao despreparo dos professores para a pesquisa, fatores que contribuíram negativamente para o contexto de implantação dessas atividades através da lei.

A ausência ou a insuficiência de livros na biblioteca é um fator fundamental para o fracasso da pesquisa (sobretudo a tradicional), em função de que o acervo deveria ser constituído como um aporte teórico do processo investigatório para a elaboração da pesquisa. De igual modo, a falta de computadores pode gerar negativamente o mesmo princípio desestimulador nos alunos para a pesquisa ser realizada através da internet, porque em muitos contextos rurais e de periferia os alunos não encontram acesso à internet e, em alguns, há falta de computadores.

Além disso, soma-se o despreparo de alguns professores com a metodologia de pesquisa (pautada na leitura de livros ou no acesso a *sites*), que referencia que o docente seja um leitor ávido, um conhecedor da biblioteca da sua escola, da sala de informática, situações que muitas vezes não acontecem na prática hodierna. Segundo Santos (2009, p. 277), “Quem trabalha sem orientar e acompanhar os alunos tem na internet um desserviço, mera fábrica de cópia/cola que não gera reflexão nem conhecimento”.

Dentro desse contexto, de acordo com Stefano (2006, p. 3), “ao solicitar a realização de uma pesquisa, é preciso que o professor ensine como ela deve ser feita, quais os procedimentos e etapas a serem seguidos”. Por isso, o docente deve planejar a atividade, mostrando para os alunos quais etapas devem seguir para realizar a atividade, e não simplesmente apresentar um tema, dividir o grupo de alunos e marcar a apresentação. De acordo com Bagno (2014, p. 22), “antes de pedir à classe que faça uma pesquisa, o professor tem que estar plenamente consciente da seriedade que envolve este tipo de trabalho”.

O docente deve planejar cada etapa, respondendo-a como se fosse o aluno. Somente assim poderá solicitar a pesquisa para a classe, determinando as competências e habilidades que deseja ver desenvolvidas, no processo de ensino e aprendizagem de forma significativa. (SANTOS, 2009). Segundo Tanzi Neto (2013, p. 138), “Os professores devem se tornar

produtores de conhecimento a partir dessas novas ferramentas e dispositivos digitais, compartilhando com seus alunos essas novas formas de construção colaborativa, levando-os a se tornarem produtores e não apenas consumidores de conhecimento”.

O papel do aluno diante de tal pesquisa orientada não será mais estático, de mecanização, porque “o processo de desenvolvimento da pesquisa possibilita destacar seu papel no contexto cultural e histórico, que terá como objeto aprender a produzir textos com qualidade científica, com rigor e argumentação própria e autônoma” (STEFANO, 2006, p. 3). O aluno precisa ser instigado a buscar conhecimento, a ter prazer em conhecer, a aprender a pensar, a elaborar as informações para que possam ser aplicadas à realidade que está vivendo. (BEHRENS, 2000). Segundo Tanzi Neto (2013, p. 151), “Há de se pensar que um ambiente propício aos multiletramentos deve considerar que o uso das tecnologias, a hibridização das mídias, a fluidez de conteúdos, a manipulação de informações estão delineando outro perfil de aprendiz (aluno) que tem adotado novos e múltiplos processamentos de leitura e produção”.

O professor deve proporcionar pesquisas pautadas na orientação, em que cada etapa deve ser ensinada e guiada na busca da construção do conhecimento. Não cabe mais pedir atividades sem planejamento e sem orientação, muito mais aquelas que demandam um esforço maior de busca de informações. Segundo Santos (2009, p. 277), “é importante que o professor oriente seus alunos a estabelecerem um método de pesquisa para a obtenção das respostas desejadas, que ofereça ou construa com o grupo um roteiro de trabalho, que acompanhe a pesquisa em seu processo, que trabalhe com a possibilidade de refração do próprio roteiro”. Antes de pedir a eles que façam por conta própria uma pesquisa, o professor deve mostrar como se faz este tipo de trabalho. Por esse motivo, o trabalho com um viés colaborativo exige o envolvimento dos sujeitos no projeto, tomada de decisões em grupo, troca e conflitos sociocognitivos, consciência social (BEHRENS, 2000).

Equivale dizer que só é possível se fazer uma pesquisa quando o sujeito sabe como se faz uma. O produto final dependerá da orientação que esse aluno teve, quais meios físicos ou virtuais possibilitaram a sua pesquisa e quais etapas foram traçadas pelo professor para o requerimento da pesquisa. Por isso, “a participação do professor em sala, como aquele sujeito que lê, participa, produz textos e escreve com autonomia e autoria, pode ser uma referência ao aluno, que o verá como o orientador que caminha junto com ele, possibilitando-lhe tornar-se um leitor crítico” (STEFANO, 2006, p. 3).

Diante desse contexto, a escola precisa ensinar a autonomia na busca de informações, possibilitando aos alunos saírem de suas posições passivas na sala de aula e buscarem o conhecimento de maneira mais ativa e dinâmica. Ser autônomo, nesse contexto da sala de

aula, quer dizer agir com a produção, com a transformação do conhecimento, contrapondo-se à imagem do aluno que apenas copia a matéria, os exercícios, sem ao menos indagar-se sobre aquele conhecimento que está sendo oferecido; visão em que o professor não é tido como orientador, mas como um transmissor de conhecimentos prontos e acabados, restando ao aluno a passividade, o silêncio e a inquietude da sala. Segundo Stefano (2006, p. 4), “a construção da autonomia é um exercício de persistência na elaboração do próprio conhecimento, que implica vivenciar, descobrir como se faz e fazer, assumindo plenamente o papel de agente”.

“Vivenciar”, “descobrir” e “fazer” são verbos que não podem ficar longe da prática pedagógica de um professor que busca a autonomia de seus alunos. Além dessas características, o professor deve possibilitar atividades de pesquisa em conjunto, que aflorem o senso colaborativo através da divisão de tarefas e busca por informações em conjunto. Independente de a pesquisa ser realizada através de livros ou através de *sites* na internet, ela deve proporcionar aos alunos apresentar a descoberta da pesquisa para a comunidade na qual está inserido, promovendo a defesa de argumentos e pontos de vista sobre a questão pesquisada (STEFANO, 2006). Por isso, os resultados das pesquisas devem ser apresentados pelo aluno através da exposição oral de seminários, mesas redondas ou das palestras, por exemplo. Nesse universo ele deverá ser iniciado como pesquisador para resolver problemas concretos e reais que ocorrem no seu cotidiano (BEHRENS, 2000). Com a socialização dos resultados na comunidade, o aluno possibilita sua transformação em um sujeito atuante socialmente histórico. Nessa base, “o conhecimento é elaborado através do discurso coletivo” (STEFANO, 2006, p. 8).

Convém informar que ao agir ativamente sobre a pesquisa e apresentá-la como produto final, o aluno sai de seu “lugar comum” e porta-se para a atmosfera do pesquisador científico, daquele que transformou e construiu o conhecimento através das práticas sociais do cotidiano. Para que isso ocorra, a escola precisa oferecer situações problematizadoras, oportunizando aos alunos serem administradores de conflitos e pensamentos divergentes (BEHRENS, 2000).

O produto final da pesquisa só é possível através da leitura de variadas fontes bibliográficas, que podem estar dispersas no espaço físico (biblioteca) ou nos espaços virtuais da internet. Alguns professores adeptos exclusivamente do livro de papel insistem em defender que a pesquisa não pode ser realizada através da internet porque as fontes não são confiáveis e, portanto, as chances de existirem erros são enormes. Ao passo que outros, proferem um discurso do século XXI, de que não é mais possível negar os benefícios que a

inclusão tecnológica (principalmente dos computadores) trouxe para a escola, defendendo que esse espaço garantido de autoria configura-se em uma relação mais colaborativa e participativa (LIMA; DE GRANDE, 2013).

O gênero WebQuest (objeto deste estudo) possibilita que “os alunos busquem informações na *web* para resolver um problema significativo, em colaboração com os colegas, e para o qual são exigidas competências intelectuais mais complexas” (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 89). Esse problema significativo deve estimular os alunos a resolverem um desafio ligado à vida comum, fazendo-os sentirem participantes da pesquisa. Como é uma atividade preferencialmente coletiva, a WebQuest estimula a colaboração, possibilitando produção conjunta, em que todos têm voz e vez. Essas duas ações podem ser identificadas em uma Pedagogia de Projetos impulsionada pela coletividade representada em uma tecnologia emergente (BEHRENS, 2000).

Por outro lado, a pesquisa tradicional³, na maioria das vezes, tem como característica a busca solitária do aluno por informações, em função de o professor ser um mero transmissor de conteúdos e seus colegas estarem envolvidos em suas próprias pesquisas, ou quando há trabalho em grupo, acaba assumindo a função de líder, ao passo que procura as informações e as reproduz, como se o trabalho fosse coletivo. Na WebQuest essa problemática é dirimida, porque todas as fontes selecionadas devem ser lidas e revisadas pelo professor, antes de iniciar tal atividade com os alunos. Além das fontes de leitura, possibilita outras leituras semióticas através de imagens, gráficos, tabelas, vídeos, som, entre outros, aprimorando a leitura do verbal e do não-verbal por parte dos alunos.

Nessa perspectiva de um trabalho colaborativo, os alunos interagem muito mais na WebQuest, enquanto que na pesquisa 1, muitos ficam “perdidos” diante da falta de auxílio do professor e do grupo. Por esse motivo, a metodologia realizada através da WebQuest está de acordo com a Pedagogia de Projetos de Dewey, que prevê um planejamento, uma “projeção futura” de metas a serem alcançadas. Mas, obviamente, como coloca Roberto (2014, p. 189), “tudo depende de como a instituição define o trabalho com projetos”.

A WebQuest deve ser levada à escola como uma possibilidade de pesquisa orientada, com vistas para um trabalho coletivo. Diante disso, o objeto desse estudo é apresentar esse gênero de pesquisa em sala de aula no lugar da pesquisa 1, resgatando o aluno como um sujeito atuante historicamente situado, ou seja, deve responder a uma atividade de pesquisa que o considere como agente produtor de conhecimento das situações reais da vida. “A

³ Tradicional no sentido da orientação do professor, que na maioria das vezes, é realizada sem auxílio do docente. Preferiu-se denominá-la como pesquisa 1, para fins metodológicos.

WebQuest simula uma situação real em que há um projeto a ser implantado e, como na vida real, cada qual tem experiência, conhecimentos e habilidades que são necessários para o sucesso da missão” (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 98). O foco da ação docente passa do ensinar para o aprender e, por consequência, focaliza o aluno como sujeito crítico e reflexivo no processo de “aprender a aprender”, propiciando-lhe situações de busca, de investigação, autonomia (BEHRENS, 2000).

É essa missão que estimula a execução da tarefa, por isso ela deve ser algo possível de ser realizada pelos alunos, que, inseridos em sua resolução, compartilham conhecimentos uns com os outros, de modo a reconhecer que o sucesso ou o fracasso do grupo depende de todos os integrantes e não de apenas um, solitário, como na pesquisa 1. Segundo Abar e Barbosa (2008, p. 99), “o aluno deve ser completamente seduzido e se engajar no projeto proposto. Deve sentir necessidade de continuar e ter a perspectiva de que é capaz de chegar ao resultado final com êxito”.

Na pesquisa sem orientação, como não costuma haver divisão de tarefas, o aluno poderá não se sentir envolvido com a temática da pesquisa, deixando a cargo de um aluno específico toda a pesquisa, desde a leitura dos livros e *sites* à elaboração e até a entrega no dia estipulado pelo professor. Por outro lado, o envolvimento dos integrantes do grupo com a pesquisa através da WebQuest é inevitável, principalmente porque o gênero apresentado possui etapas claras e possíveis de serem realizadas, ao passo que, a pesquisa 1, sem orientação, não se apresenta do mesmo modo, portando-se como mais uma atividade sem construção conjunta de conhecimento. De acordo com Abar e Barbosa (2008, p. 96), “uma verdadeira atividade WebQuest exige o trabalho colaborativo realizado através das escolhas feitas pelo grupo”.

É através dessas negociações e discussões realizadas pelo grupo que se desenvolve uma atividade colaborativa, fundamentada na divisão de tarefas e na execução de uma atividade final, a ser apresentada para os outros alunos. Quando se propõe que o professor deva ser o orientador do processo, está se pedindo que ele assuma uma posição de guia, não para dar a resposta para os alunos, mas para mostrar o “caminho” científico que eles devem seguir na busca do conhecimento, o que corresponde em outras palavras ao “saber trilhar”.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo pretende descrever o tipo de pesquisa realizada; os locais e os sujeitos participantes da pesquisa; constatação da realidade escolar através da observação e da pesquisa 1 realizada em grupo; e o questionário aplicado após a pesquisa com as turmas das escolas A e B.

3.1 Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa aplicado neste trabalho foi a pesquisa-ação, através de uma abordagem qualitativa, de modo que a natureza do trabalho sugerisse que o sujeito pesquisador e o aluno refletissem sobre a pesquisa, possibilitando construção de conhecimento regido por práticas e ações transformadoras, orientadas por objetivos e valores.

Esse método de pesquisa possibilita que os sujeitos atuem de forma direta na realidade que os cerca, refletindo sobre a própria práxis através da observação, da investigação da problemática e da proposta de intervenção. O que se pretende com tal projeto é oportunizar ao pesquisador uma ação-reação, ou seja, através da observação do ambiente do qual faz parte, age e modifica a situação que se faz presente.

A pesquisa-ação possibilita comprometimento de todos os atores educacionais, que juntos investigam um objeto de pesquisa de interesse comum, de conhecimento geral, agindo sobre ele (THIOLLENT, 2004). De posse das informações, é possível trabalhar de forma compartilhada, tanto o professora-pesquisadora quanto os alunos-pesquisadores, que se auxiliam no decorrer de todo o processo de pesquisa, todos sem exceção participam da pesquisa-ação.

A abordagem da pesquisa foi de cunho qualitativo, ou seja, a natureza da pesquisa não levou em consideração dados mensuráveis, mas objetivou perceber através da observação como se deu a problemática; quais os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e qual a proposta de intervenção que caberia ser realizada.

Os discentes foram submetidos a leituras hipertextuais variadas dentro da WebQuest, dispostas através dos *links* presentes na aba *Processos/ Recursos*, devendo o aluno ao final apresentar um seminário em grupo sobre as mudanças ortográficas da Língua Portuguesa.

Compreende-se que a WebQuest é um gênero relevante para a utilização da internet na educação, com vistas a desenvolver no educando o apreço pela aprendizagem em colaboração, incentivar a criatividade, desenvolver o lado cognitivo e despertar o gosto pela

aprendizagem com base na busca e na transformação das informações, ao invés de apenas reproduzi-las/copiá-las de forma tradicional.

O diagnóstico da realidade foi feito através da observação e da pesquisa 1, aplicada antes da proposta de intervenção (duas pesquisas guiadas através dos recursos da WebQuest). Essa pesquisa 1 foi realizada na internet sem orientação, ou seja, eles pesquisaram livremente sobre o tema “Acordo ortográfico da Língua Portuguesa”, sem o auxílio do professora, dispensado nessa primeira fase, porque se preferiu contrapor esse primeiro momento, sem orientação, com os dois momentos posteriores, pautados na orientação do docente.

De posse das pesquisas dos grupos, que foram realizadas sem orientação, em uma semana (duas aulas), a professora partiu para a orientação da pesquisa 2, que compreendeu uma WebQuest curta, também chamada de Webgincana, como uma espécie de intervenção piloto. Nessa etapa, o tema da pesquisa foi “Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?”. Os alunos deveriam apresentar o resultado da pesquisa em cartazes, em uma semana (duas aulas), mas teve que ser prorrogada por mais uma semana. A etapa tinha a estrutura da WebQuest de Dodge (1995), de forma simplificada, porque o intuito era apresentar essa “nova forma de se fazer pesquisa”, oportunizando aos alunos familiarizar-se com o gênero.

A pesquisa 3, por sua vez, foco central do presente trabalho, teve um aprofundamento maior na abordagem da temática, principalmente na aba Recursos/ Processos, etapa que compreende o “caminho” de pesquisa a ser seguido por todos os alunos do grupo. Esperava-se com esse momento que os discentes, de ambas as escolas, produzissem um seminário com informações sobre a mudança ortográfica da Língua Portuguesa no Brasil e expressassem através dele o que aprenderam de novo com a WQ através da colaboração e, principalmente, através da transformação da concepção de como se fazer pesquisa. Os alunos tiveram um mês de prazo, mas pediram prorrogação por mais uma semana (correspondente a duas aulas).

3.2 Locais e sujeitos participantes da pesquisa

Para a pesquisa foram escolhidos dois nonos anos do Ensino Fundamental, de duas escolas estaduais, uma localizada em Itaguaí e outra inserida no município de Nova Iguaçu, ambas do estado do Rio de Janeiro. Para a análise foi realizada uma intervenção pedagógica sobre atualização ortográfica da Língua Portuguesa com a utilização da WebQuest, e as turmas foram denominadas nessa pesquisa como A e B, respectivamente.

Preferiu-se trabalhar com as escolas A e B, em função de serem lócus das atividades da professora/pesquisadora e por compreenderem regiões, longe dos grandes centros urbanos e, portanto, longe das políticas públicas de incentivo à Educação, ao esporte e ao lazer. Serão descritas a seguir a ambientação escolar (estrutura da escola), formação da turma em relação à idade e ao gênero e a observação sistemática sobre as turmas em relação à motivação para a realização das atividades.

A instituição escolar A conta com três turnos (manhã, tarde e noite), voltados para a etapa de Ensino Fundamental (segundo segmento) e Médio, contando com aproximadamente oitocentos alunos. Dentre tantas turmas, optou-se por uma do 9º ano do Ensino Fundamental, com aproximadamente 17 alunos, constituído por 10 meninas e 7 meninos. Essa turma tem como característica pouca participação em atividades de grupo. Outro fator lamentável é o abandono escolar, o que acaba dificultando um trabalho pedagógico extensivo. A escolha da turma A foi feita levando-se em consideração os diferentes registros feitos pelos professores da turma, que apontam a pouca participação dos atores educacionais, frequente apatia, indisciplina, falta de companheirismo em atividades de grupo, e outras informações pesquisadas em documentos da escola, como o caderno de ocorrências.

A sala de informática do colégio é composta de quinze máquinas, mas apenas seis funcionam com acesso à internet. Por esse motivo, os alunos fazem as atividades em grupos, para que cada um tenha a possibilidade de ter contato com o maquinário. Interessa mencionar que as máquinas têm restrições para abertura de alguns *sites*, principalmente os de relacionamento social, como o *Facebook*, *Twitter*, entre outros. Essas características se contrapõem à realidade dos alunos da Escola B, composta por aproximadamente mil alunos, distribuídos nos três turnos.

O Ensino Fundamental da Escola B conta apenas com turmas de 9º ano, em função da política do governo de transferência dessa modalidade a cargo dos municípios, deixando o Estado apenas com o Ensino Médio. A turma em questão é composta por 41 alunos, sendo 21 meninas e 20 meninos, com faixa etária entre 13 e 15 anos. Os alunos dessa turma são participativos, têm bom rendimento, mas também não gostam de se organizar para entregar trabalhos em grupos, preferindo fazê-los individualmente. Essas ocorrências sobre os alunos foram verificadas no caderno escolar, assim como foram verificadas através de depoimentos dos próprios professores. Além disso, é importante mencionar que a Escola B conta como uma sala de informática composta por 20 máquinas, mas nenhuma se encontra com acesso à internet – a sala se encontra desativada –, o que impossibilitou o trabalho efetivo no ambiente de informática escolar com os alunos.

Tanto a Escola A quanto a Escola B foram submetidas a um grande desafio: como trabalhar de forma colaborativa a pesquisa escolar em sala de aula? Como oportunizar uma pesquisa de forma organizada, com informações dispostas na internet? E, principalmente, como transformar a pesquisa escolar em um exercício reflexivo de produção de conhecimento?

A metodologia compreendeu a aplicação de três questionários, dois fechados – um realizado para concretizar a diagnose e outro utilizado após a última pesquisa realizada através da WebQuest, para verificar se a concepção dos alunos mudou no decorrer do processo de ensino e aprendizagem com a utilização da WQ – e outro questionário aberto, realizado após a apresentação dos grupos no seminário.

Dessa forma, os questionários respondidos pelos alunos nas escolas, assim como os três momentos da pesquisa (pesquisa 1, Webgincana e WebQuest longa), forneceram dados para um estudo comparativo entre os dois ambientes escolares, a fim de mostrar se as realidades das turmas de 9º ano são próximas ou se distanciam em relação ao trabalho colaborativo mediado pela WebQuest em sala de aula.

Salienta-se que, nesse processo de pesquisa-ação, a professora é a orientadora e a pesquisadora das duas turmas, de igual modo, tanto nas aulas presenciais quanto nos momentos de tira-dúvidas realizados através de *e-mail*, ou em informações nos grupos do *Facebook* criados com a finalidade de manter contato fora da escola para sanar possíveis dúvidas e dar mais orientações sobre a pesquisa solicitada através da WebQuest, tanto a curta (Webgincana) quanto a longa.

3.3 Constatação da realidade escolar: observação e a pesquisa tradicional

Dentre as atividades realizadas pelos alunos em sala de aula, a pesquisa escolar constitui-se um gênero relevante para o exercício da colaboração, principalmente para o desenvolvimento do apreço pela busca do conhecimento e sua consequente divulgação para a comunidade escolar. Todavia, como já citado, a escola não tem proporcionado formação científica grupal entre os alunos, renegando a pesquisa a um espaço apenas avaliativo, em que a nota ainda é vista como um critério fundamental e imprescindível para o aluno passar de uma série a outra. Esse critério não leva em conta a produção propriamente dita, ou seja, o processo avaliativo objetiva apenas o produto final e não todo o processo de pesquisa. Isso quer dizer que não importa se apenas um aluno fez a pesquisa para todos, ou que alguém

copiou todo o material da internet, se tal conteúdo tem ou não valia, porque o que importa nessa concepção é a entrega ser realizada na data prevista.

Para tentar alterar essa situação, apresenta-se nessa pesquisa a WebQuest como um importante aliado do professor em sala, de modo a proporcionar momentos interativos e integradores, inculcando em cada aluno uma tarefa que deve ser realizada na vivência do grupo, nos momentos intra e extraescolar, ou seja, a experiência com a WebQuest não ocorre apenas no ambiente escolar, mas acontece fora dele também. Além disso, o gênero proporciona construção de conhecimento através da exploração dos *links*, de modo que todos os alunos sentem-se parte da construção da pesquisa e o professor, por sua vez, não é aquele que apenas avalia o produto final, mas é aquele que trabalha junto com o aluno, que colabora com a pesquisa de igual modo que os outros atores educacionais.

A pesquisa 1, *Atualização ortográfica da Língua Portuguesa*, foi solicitada a priori para perceber como estava o processo de pesquisa por parte dos alunos, por isso a pesquisa foi solicitada sem nenhum tipo de explicação/ orientação da professora, apenas com informações básicas sobre o tema que deveriam pesquisar; tipo de apresentação da pesquisa (papel almaço ou ofício); tipo de letra (manuscrita ou digitada); quantidade de componentes em cada grupo (até seis pessoas) e data da entrega, com prazo de uma semana (duas aulas). Destaca-se que todos os grupos entregaram a pesquisa no prazo estipulado.

As turmas das Escolas A e B receberam as informações sobre a pesquisa e a entregaram na semana seguinte sem problemas ou questionamentos. Após a apresentação da primeira pesquisa, os alunos tiveram que, individualmente, preencher um questionário sobre o contexto de pesquisa. Esse questionário trouxe perguntas simples sobre dados e gostos pessoais relacionados à internet e a sua utilização no ambiente familiar. Esses dados serão apresentados a seguir por serem entendidos como dados relevantes para a análise dos resultados da pesquisa, expostos no próximo capítulo.

3.4 Questionário aplicado após a pesquisa 1

O questionário 1 (anexo A) foi preenchido por cada integrante dos grupos após a entrega das pesquisas realizadas de forma tradicional. Esse questionário da Escola A contou com a participação de 14 alunos distribuídos em 4 grupos diversificados (dois grupos com 4 componentes e dois grupos com 3 componentes cada). Já a Escola B contou com 39 alunos, distribuídos em um total de sete grupos (três grupos com 5 componentes e quatro grupos com 6 cada). Essa divisão foi realizada em sala de aula, através do agrupamento voluntário, isto é,

os alunos não foram obrigados a pertencer ao grupo C ou D, por exemplo.

Observou-se que dos 41 alunos da Escola B, dois não participaram da pesquisa 1, porque estavam afastados por licença médica. Por esse motivo, não responderam ao questionário. Do mesmo modo, dos 17 alunos da Escola A, três também estavam afastados por motivos de saúde. Percebe-se que as pesquisas de ambos os municípios mostram-se iguais no processo de busca de informações pelos alunos, haja vista que, das 7 pesquisas da Escola B e das 4 da Escola A, todas copiaram o conteúdo “Atualização ortográfica da Língua Portuguesa” na íntegra, (na maioria dos casos) com informações retiradas da primeira página de busca do *Google* e do *Cadê*. Esse fato mostra que os alunos não selecionaram o *site* pelo valor do conteúdo, mas optaram por aquele que estava em um primeiro plano, mais próximo e acessível ao clique do mouse. Isso demonstra que a pesquisa neste contexto não tem uma aplicabilidade para a aprendizagem do aluno, em função da “cópia” e a “colagem” de informações ser um exercício mecânico que não oportuniza maiores contribuições no desenvolvimento cognitivo.

Tanto a pesquisa realizada na Escola A quanto a realizada na Escola B não ofereceram muita dificuldade, devido à “cópia” e à “colagem”, ainda muito presentes em atividades de pesquisa escolar. Em função disso, todos os grupos entregaram a pesquisa no prazo estipulado, sendo seis entregues de forma digitada, pelos alunos da Escola B e todos entregues de forma manuscrita pelos alunos da Escola A.

Desta forma, tanto a Escola A quanto a B mostraram que a pesquisa 1 não oferece nenhum tipo de dificuldade para o desenvolvimento da cognição, porque todos os conteúdos foram retirados de *sites*, sem nenhuma preocupação com as informações que estavam descritas. Além disso, a opção pela digitação da pesquisa também se mostrou como um “facilitador” para os alunos da Escola B, através do recurso de colagem, que é muito menos trabalhoso que o processo de cópia escrita. A seguir serão descritos os resultados do questionário respondido após a entrega da pesquisa 1.

3.4.1 Resultado do primeiro questionário realizado na Escola A

Os resultados do questionário 1 (anexo A) da Escola A mostraram informações relacionadas à idade, sexo, gostos pessoais sobre a utilização da tecnologia e perguntas referentes à pesquisa escolar. Esses dados mostraram que, dos 14 participantes, 10 são meninas, e 4 são meninos, com idade variando entre 14 a 16 anos. Percebe-se que, por serem maioria, as meninas se agruparam em grupos formados unicamente por elas, deixando os

meninos em um único grupo. Como era a primeira pesquisa realizada, o pesquisador possibilitou que o agrupamento fosse realizado através do critério da afinidade, mas tal formação grupal não pode se tornar uma regra e nem deve ser única, uma vez que o essencial é “trocar” informações com pessoas diversificadas dentro da sala de aula.

O item “uso da tecnologia no ambiente doméstico” mostrou que, dos 14 alunos, 10 informaram que utilizam em casa. Esse dado é muito relevante para compreender que a utilização de computadores e celulares no ambiente familiar já é uma realidade palpável e, portanto, não deve ser ignorada pela escola e, conseqüentemente, pelos professores.

Esses equipamentos foram eleitos como primordiais para o acesso à rede, de modo frequente e diário, com um mínimo de três horas, em navegações entre as redes sociais e *e-mails*. Esse levantamento deve ser visto como um alerta, porque, dos 14 alunos, 11 ficam no mínimo três horas diante de computadores e celulares, em *sites* que não oportunizam construção de conhecimento, mas, ao contrário, são usados pelos jovens como critério de afirmação de uma identidade, como exibição da sua própria personalidade.

A constituição da personalidade é um fator presente na realidade dos jovens, mas tal pretensão não pode se tornar a única finalidade da vida, de modo que a instituição escolar deve proporcionar atividades educacionais nos ambientes *on-line*, possibilitando-os reconhecerem outras formas de utilização da internet para a Educação. Observe a tabela 1, que mostra como ficou a divisão do item “uso da tecnologia entre os alunos da Escola A”.

Tabela 1: Uso da tecnologia entre os alunos da Escola A

Total de 14 alunos participantes (4 grupos)	
Internet em casa	10
Mínimo de 3 horas de acesso	11
Acesso a redes sociais	13
<i>e-mails</i> (junto com as redes sociais)	10

Os alunos da Escola A reconheceram a internet como um importante meio de comunicação entre as pessoas, como socialização, e não como meio para se produzir conhecimento. Prova disso são os 13 alunos que mencionaram acessar a internet para fins educativos, utilizando os *sites* de buscas *Google* e *Cadê* como únicos meios relacionados à Educação. Esse fato demonstra que os alunos sabem se conectar à internet; todavia, não sabem o que fazer com ela quando o assunto é Educação. Primordial mencionar que poucos alunos da turma A sabiam o que era “rede social”. Eles apenas reconheciam que tal vocabulário estava relacionado ao *Facebook*. A funcionalidade dessa rede social também é

desconhecida pelos jovens, que, em sua maioria, apenas a utilizam para “postar” fotos, “curtir” mensagens e falar com os amigos no ambiente do *chat*. Eles não utilizam tal rede para propagar ideias em grupos e muito menos para postar vídeos educativos. Essas informações foram ditas pelos próprios alunos em sala de aula.

A leitura entrou no item 10, dos 14 discentes que responderam, 10 alunos informaram que não gostam de ler livros na internet. Esse dado é interessante, porque mostra que a leitura, tanto no suporte digital quanto no de papel, deve ser estimulada em sala de aula, para que os alunos sintam-se à vontade para ler em qualquer suporte em que o texto se apresentar. Desta turma, apenas uma aluna está inscrita na biblioteca como leitora assídua. Os demais não aparecem nos cadernos da biblioteca, que visam, sobretudo, incentivar a leitura na escola com promoção de viagens para os melhores leitores.

Esse fato é relevante para compreender que, mesmo com os esforços da escola, a turma da Escola A, em sua maioria, não gosta de ler livros, seja no ambiente *on-line*, seja no ambiente presencial; o que comprova que a tarefa pela educação leitora não deve partir apenas da escola, mas deve ser uma ação global que envolve todos os segmentos da sociedade. Abaixo são demonstrados os dados coletados nos itens 8, 9 e 10.

Tabela 2: Internet para fins educacionais e o gosto pela leitura – Escola A

Total de 14 alunos participantes (4 grupos)	
Acessam a internet para fins educativos	12
Principal <i>site</i> acessado quando o assunto é educação	<i>Site</i> de busca <i>Google</i> e <i>Cadê</i> (12)
Alunos que gostam de ler livros na internet	04

Os dados mostram que apenas 4 alunos gostam de ler livros na internet, isso corresponde a apenas 28,5% do total de alunos, que não conseguem usufruir da leitura no ambiente digital. Além dessa informação, os dados sobre a frequência de acesso à internet para as pesquisas escolares mostraram que os alunos ficaram muito divididos nesse item, porque dos 14 alunos, 4 usam a internet uma vez por semana, 4 usam mais de uma vez por semana e 4 usam uma vez por mês.

Esses dados mostram que a pesquisa escolar ainda é uma atividade muito utilizada pelos professores, como forma de avaliação para compor a nota do bimestre. Mostra dessa informação está na ocorrência de 8 alunos que responderam que realizam essa atividade pelo menos uma vez por semana. Esse índice é alto, se levar em consideração que, em média, o professor pede uma semana de prazo para a entrega da atividade. Além disso, os alunos do Ensino Fundamental da rede Estadual do Rio de Janeiro contam com nove matérias, a saber:

Português, Leitura e Produção de texto, Matemática, Resolução de problemas matemáticos, inglês, Artes, Educação Física, História e Geografia. Todas, segundo os alunos, se utilizam da pesquisa como atividade avaliativa, com destaque para Português, História e Geografia.

Na escola A, por não terem o costume de fazer pesquisas em grupos, os dados do questionário revelaram um empate entre aqueles que gostam (8) e aqueles que não gostam (6) de realizar tal atividade. Alguns alunos relataram que assumem nos grupos toda a responsabilidade pela execução da tarefa, ficando sobrecarregados. Alguns discentes revelaram outras problemáticas para a realização da pesquisa 1, como pouca participação de alguns componentes do grupo, dificuldade de localizar informações na internet e a distribuição das atividades de pesquisa entre os membros. A seguir, encontram-se os dados referentes ao item 12.

Tabela 3: Formação de grupos da Escola A

Total de 14 alunos participantes (4 grupos)	
Alunos que gostam de fazer pesquisa em grupo.	8
Alunos que não gostam de fazer pesquisa em grupo.	6

Por outro lado, muitos alunos que gostam de fazer pesquisas em grupo relataram informalmente que é mais fácil procurar as informações quando a pesquisa é distribuída entre eles, ou seja, se torna uma atividade simplificada, ao passo que cada um pesquisa um trecho e depois marcam para juntar todos e formarem a pesquisa. Essa forma de “se fazer pesquisa” não condiz com a construção de conhecimento, porque em nenhum instante ocorreu a dialogicidade em momentos de troca entre os membros do grupo.

Desta forma, pode-se dizer que a Escola A apresentou informações relevantes que comprovam que a realidade da maioria dos jovens brasileiros ainda está pautada na pouca produtividade em atividades de grupo; no acesso desenfreado, tanto de horas quanto de informações na internet, sem a preocupação com a qualidade e, principalmente, com o desconhecimento das funcionalidades da internet para a Educação.

3.4.2 Resultado do primeiro questionário realizado na Escola B

O resultado do questionário 1 (anexo A) na Escola B também mostrou informações relacionadas à idade, sexo, gostos pessoais sobre a utilização da tecnologia e perguntas referentes à pesquisa escolar. Esses dados revelaram que, dentre os 39 alunos que preencheram a pesquisa, 19 eram do sexo masculino e 20 do feminino, mostrando uma distribuição igual entre os sexos, com idades variando entre 13 e 15 anos de idade.

A distribuição dos grupos seguiu o mesmo critério da Escola A, isto é, os alunos acabaram se dividindo através do critério da afinidade, mas diferentemente da primeira escola, os grupos, em relação ao sexo, ficaram distribuídos de forma heterogênea (meninos e meninas).

Sobre a utilização de computadores no ambiente doméstico, 35 alunos informaram ter acesso à internet no ambiente familiar, realizado, em sua maioria, por computadores e celulares. Essa informação demonstra que tais equipamentos continuam sendo mais utilizados para navegar na grande rede. Essa utilização ocorre frequentemente, porque 33 alunos responderam que diariamente precisam entrar na internet, em uma média de mais de 3 horas de acesso, respondidos, em sua maioria, por 26 alunos.

Comprova, portanto, que a internet consome mais de 3 horas da vida diária de muitos jovens da Escola B. Essas horas são utilizadas, em sua maioria, em redes sociais, segundo 33 alunos. Mostra-se que as redes sociais são as preferidas para o exercício da comunicação e exposição dos grupos de jovens, como uma espécie de afirmação da identidade e da própria personalidade ainda em desenvolvimento. Observe abaixo a tabela 4 sobre o uso da tecnologia na Escola B.

Tabela 4: Uso da tecnologia entre os alunos da Escola B

Total de 39 alunos participantes (7 grupos)	
Internet em casa	35
Mínimo de 3 horas de acesso	26
Acesso a redes sociais	33
<i>e-mails</i> (ao mesmo tempo que as redes sociais)	14

Outro dado interessante é a quase equiparação entre os alunos que gostam e aqueles que não gostam de ler na internet. Os primeiros somam 17, os segundos 22 alunos, que ora utilizam, ora não utilizam o meio eletrônico para leituras. Esse dado comprova que a leitura realizada na tela do computador ainda é pouco utilizada, se comparada à maioria que acessa a internet com uma frequência diária de mais de três horas. Essa informação, assim como o da

Escola A, preocupa, principalmente, em função da quantidade de horas excessivas que esses jovens têm disponibilizado na frente de computadores e celulares sem propósito informativo. A seguir, é possível ver a tabela 5 sobre o uso da tecnologia no ambiente doméstico para fins educacionais e gosto pela leitura.

Tabela 5: Internet para fins educacionais e o gosto pela leitura – Escola B

Total de 39 alunos participantes (7 grupos)	
Acessam a internet para fins educativos	31
Principal <i>site</i> acessado quando o assunto é educação	<i>Site</i> de busca <i>Google e Cadê</i> (34)
Alunos que gostam de ler livros na internet	17

Os alunos da Escola B, pouco mais da metade, não gostam de ler livros na internet. Esse fato também foi comprovado através dos relatórios de alunos leitores da biblioteca, mostrando que dessa turma apenas 10 tinham registro de empréstimos de livros. Como na Escola A, os alunos dessa escola também são incentivados, através de passeios e nome exposto no mural da escola. Os alunos mencionaram que a biblioteca deveria funcionar todos os dias e não três, como ocorre, de fato.

A pesquisa escolar realizada através da internet encontrou na Escola B muitos adeptos. Daqueles que responderam à pesquisa, 14 informaram que pesquisam pelo menos alguma informação uma vez por semana, 18 por mais de uma vez por semana e 7, uma vez por mês. Esses dados mostram que 32 alunos utilizam a internet pelo menos uma vez por semana para realizar pesquisas na internet. Esse número é bastante alto e condiz com a realidade do extenso currículo de nove matérias apresentado pelo Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com os alunos, os *sites* de busca são os mais utilizados quando o assunto é pesquisa escolar, ao passo que nenhum respondeu que nunca utilizou tal meio, isto é, todos utilizam os *sites* como o *Google* e o *Cadê* quando o assunto é pesquisa. Esse item mostra que a pesquisa na escola é realizada através do *site*, através do recurso de “cópia” e “colagem”, notável nas sete pesquisas entregues pelos grupos.

Observe abaixo a distribuição dos alunos entre aqueles que gostam e aqueles que não gostam de fazer pesquisas em grupo.

Tabela 6: Formação de grupos da Escola B

Total de 39 alunos participantes (7 grupos)	
Alunos que gostam de fazer pesquisa em grupo.	22
Alunos que não gostam de fazer pesquisa em grupo.	17

Quando a atividade de pesquisa é em grupo, os alunos da Escola B dividem-se entre aqueles que gostam de fazer, 22; e entre aqueles que não gostam de fazer pesquisa com outros integrantes, 17 alunos. Dentre estes, a atividade grupal não é bem aceita, porque muitas vezes, um aluno acaba assumindo a posição de líder e pesquisa todo o conteúdo por conta própria, e os outros, por sua vez, não participam efetivamente do processo da pesquisa. Já os que gostam de fazer pesquisas em grupo mencionaram que a atividade realizada dessa forma fica mais simplificada, distribuída entre os membros do grupo.

Essa distribuição quase igualitária mostrou que as atividades em grupo são exercícios pouco explorados em sala de aula e, quando o são, os alunos não participam de forma colaborativa nas atividades, mas preferem assumir a responsabilidade por toda a prática de exploração de conteúdo. Os alunos que gostam de realizar pesquisas nesse formato relataram que, quanto mais pessoas no grupo melhor, porque desta forma a atividade fica mais distribuída, ou seja, cada um pesquisa uma parte e depois, através dos fragmentos, eles montam a pesquisa por completo. Ressalta-se que essa prática não condiz com o gênero WebQuest baseado na colaboração, porque “trabalhar em conjunto” não quer dizer cada um pesquisando isoladamente para depois juntar as partes da pesquisa, mas antes, é uma atividade que requer “ajuda mútua”, “saber ouvir” e “trocar informações”.

Desta forma, o questionário 1 aplicado após a entrega da primeira pesquisa, possibilitou fazer um diagnóstico das duas realidades educacionais. Através desses dados e, com base nas informações da práxis do pesquisador, foi possível perceber que esses dois cenários precisam ser alterados através de uma proposta de intervenção pedagógica voltada para a reflexão sobre o que é realmente “fazer pesquisa” de forma colaborativa. Por esse motivo, a seguir será apresentada a descrição da intervenção pedagógica aplicada nas duas Escolas A e B.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

O objetivo deste trabalho foi propor uma intervenção pedagógica pautada na utilização da WQ como uma tecnologia educacional baseada na *web*, com vistas a proporcionar um trabalho colaborativo em sala de aula através da pesquisa. Pretendeu-se oportunizar ao aluno tornar-se um pesquisador, um sujeito cognocente que sabe trabalhar de forma autônoma e interativa com os membros do seu grupo, refletindo. Além disso, objetivou-se constatar, após a utilização da WQ, se houve melhoria no processo de pesquisa por parte dos alunos. Isso só foi possível através desse gênero, que prevê a elaboração de duas pesquisas por parte dos grupos.

A primeira parte da intervenção com os alunos (em que se propôs uma pesquisa sem orientação) mostrou que o desinteresse frente às pesquisas escolares evidencia que o processo de ensino pautado na utilização de novas tecnologias não pode deixar os alunos num estado de *laissez-faire*⁴, mas deve ser uma pesquisa orientada, pautada na participação do professor como um guia e dos alunos como participantes do projeto. Além disso, o aporte teórico pautado no construcionismo pressupõe que a aprendizagem seja um processo subjetivo de constante “construção”, permeado por interesses individuais e prévios. Assim, a escola não pode dirimir a capacidade cognitiva de aprendizagem desses alunos e, muito menos, sua capacidade de autonomia frente aos desafios que o processo de aprender a aprender lhes proporciona na sala de aula. Segundo Behrens (2000, p. 73), “o desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender”.

De igual modo, deseja-se inserir na escola uma nova forma de “aprender”, compreendendo que a escola é um espaço social heterogêneo e, como tal, não pode ser concebida como “qualquer ambiente”, uma vez que é nela que as atividades sociais estão mais enraizadas. De fato, possibilitar que as duas turmas tenham contato com a “construção” do conhecimento através da WQ é propiciar que eles consigam “aprender a aprender”, de forma sociointeracionista.

Após a entrega da primeira pesquisa solicitada, os alunos foram apresentados a uma Webgincana (fase 2), com a temática “Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?”. Essa atividade tinha como propósito inserir o gênero WQ como ferramenta de pesquisa para

⁴ “Deixe fazer” (em francês).

os grupos. Do mesmo modo, tanto os alunos da Escola A quanto os da Escola B formaram grupos por livre iniciativa. Observou-se que os grupos, em sua maioria, permaneceram quase os mesmos da primeira pesquisa. No primeiro município citado, de 17 alunos no total, formou-se 4 grupos (com três grupos com 4 componentes e um grupo com 5 componentes), e o segundo município com seus 41 alunos participantes, conseguiu formar 7 grupos com um número maior de componentes (quatro grupos com 5 componentes cada e três grupos com 7 componentes cada).

A proposta de intervenção que será descrita a seguir foi realizada no período de duas semanas (aproximadamente quatro aulas) e possibilitou orientação da professora tanto na sala de aula presencial quanto nos momentos fora dela, através de *e-mails* e dos grupos criados no *Facebook* para essa finalidade (esses grupos serão explanados na seção 4.2). Destaca-se que esse prazo teve de ser prorrogado por mais uma semana (duas aulas), já que os alunos tiveram dificuldades para trocar informações com os componentes do grupo, no caso da Escola A, e problemas de acesso à internet, para os alunos da Escola B.

Destaca-se que essa segunda pesquisa foi realizada como uma espécie de intervenção-piloto, com a finalidade de proporcionar aos alunos um contato inicial com a metodologia da WebQuest. O produto final desse *test drive* consistiu na elaboração de cartazes sobre a temática “Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?”. Após a entrega desses cartazes, os alunos receberam informações para a elaboração de um seminário a ser realizado através da WebQuest (fase 3). Esse seminário deveria ter como tema “O acordo ortográfico da Língua Portuguesa” e ter o prazo de um mês para a sua entrega (8 aulas). Esta pesquisa também teve de ser prorrogada por mais uma semana (duas aulas), porque alguns grupos tiveram dificuldades de acesso à internet no período da pesquisa.

Desta forma, a proposta de intervenção alicerçada nessas duas pesquisas (Webgincana e WebQuest), possibilitou uma nova visão sobre a aprendizagem mediada pelas novas tecnologias de informação, proporcionando aos atores educacionais assumirem um papel mais colaborativo, pautado na ajuda mútua e no reconhecimento da pesquisa como uma atividade reflexiva.

4.1 Descrição da metodologia empregada na Webgincana *Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?*

A WebQuest é uma proposta mais elaborada de pesquisa pela internet, por esse motivo sua aplicação em sala de aula demanda um tempo maior até que se chegue à sua produção final. Antes de apresentá-la à turma, o professor pode trabalhar com uma metodologia semelhante, porém com um grau cognitivo mais leve, ou seja, através de comandos e atividades mais simples, em função de ser introdutória da metodologia WebQuest. É o caso da Webgincana, conhecida como WebQuest Curta, conforme Barato (2004). Essa atividade tem todas as etapas do gênero, mas seu conteúdo, assim como o produto final, são menos complexos, podendo ser realizados em duas semanas pelos grupos de alunos. Segundo Abar e Barbosa, a Webgincana (2008, p. 99), “tem por objetivo principal capacitar os alunos a fazer o uso sistemático e bem estruturado dos recursos da internet”.

Assim, a Webgincana pode ser usada como um *test drive*, permitindo aos alunos conhecer o gênero e, assim, avançar para a WebQuest longa, bem mais complexa, como será possível observar na próxima seção. Tanto uma quanto a outra podem ser criadas em *sites* específicos na internet, em aplicativos, *softwares*, ou no caso da presente pesquisa, no blog <http://webquestescolar.blogspot.com.br>, criado também para a divulgação das etapas da Webgincana e da WebQuest.

Para a proposta de intervenção, as WebQuests foram criadas no *site* <http://www.webquestfacil.com.br>. Esse *site* é gratuito e permite a criação de WQ de modo tutorial, cabendo ao criador apenas se cadastrar com nome, sobrenome, *e-mail* e senha. O *site* *WebQuest fácil* conta com centenas de WebQuests, desde as mais curtas (Webgincanas) até as mais longas. Todas são divididas por áreas de conhecimento: matemática, ciências, português, entre outras, além de uma categoria que lista as mais acessadas durante a semana pelo público internauta. Ao acessar a *home* do *site* *WebQuest fácil*, o aluno deve procurar na área de conhecimento a WQ que deseja acessar, o que dificulta um pouco o processo de procura. Por esse motivo, ao mesmo tempo em que o *site* é apresentado ao aluno, o professor pode apresentar a mesma estrutura/contéudo da WQ em outro *software* ou programa. Para a intervenção, além do *site* *WebQuest fácil*, optou-se pela criação do blog, como foi mencionado, com a mesma estrutura, projeção e ligação para o *link* do *site*. Então, caso o aluno estivesse com dificuldades de acessar um (por exemplo, o *site* poderia estar fora do ar), ele poderia acessar o outro.

Após todas as orientações, os alunos foram informados de que teriam duas semanas para a entrega de cartazes com a temática “Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?”. Ressalta-se que essas duas semanas (quatro aulas) foram prorrogadas por mais uma semana (duas aulas), como já mencionado.

Na primeira aula, os alunos foram apresentados ao gênero Webgincana, com informações que iam desde a estrutura (etapas); temática; produto final; prazo de entrega até a formação de grupos. A estrutura da Webgincana foi apresentada na lousa, já que a Escola B estava com a sala de informática desativada, devido a problemas nos computadores. Já na Escola A, os alunos foram para a sala de informática para ter acesso às informações relacionadas ao gênero. Após a visualização, os alunos foram informados sobre a temática “Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?”, produto final com a produção de cartazes e prazo para a entrega de duas semanas.

Após as informações, os alunos tiveram que se dividir em grupos (no máximo seis componentes em cada um). Todos preferiram manter a base do grupo da pesquisa 1, trocando um ou outro componente, sem grandes modificações. Pode-se dizer que o agrupamento foi realizado através do critério de afinidade.

Na aula dois, o professor apresentou a temática com mais detalhes, com informações retiradas do folheto “Atualização ortográfica: o que muda?” de Roberto (2013), ver anexo D. Além dos detalhes da atualização, os alunos também tiveram uma visão mais detalhada da história da mudança ortográfica, desde a primeira até a mais atual.

A terceira aula foi destinada a todos os alunos que tinham dúvida sobre qualquer ponto da Webgincana, ou até mesmo sobre a temática. Foi possível perceber que os alunos da Escola A não aproveitaram esse momento, porque muitos informaram que não tinham dúvidas sobre a pesquisa. Por outro lado, os alunos da Escola B aproveitaram ao máximo esse momento, assim como no espaço do grupo no *Facebook*, para sanar qualquer tipo de dúvidas. Nessa mesma aula, alguns alunos, tanto da Escola A quanto da B, informaram que estavam sem internet e que não conseguiriam entregar os cartazes na aula seguinte, por isso, optou-se pela prorrogação do prazo para mais uma semana (duas aulas). A quarta e a quinta aulas também se transformaram em momentos de tira-dúvidas.

Na sexta aula ocorreu a entrega dos cartazes. A turma da Escola A entregou quatro cartazes, com dados relacionados às informações retiradas dos *links* dispostos na webgincana. Do mesmo modo, a turma da Escola B entregou nove cartazes, em perfeito estado e com informações também dispostas nos *links*. Todos os cartazes foram expostos no mural de ambas as escolas. Percebeu-se que, comparada à primeira pesquisa, os alunos realizaram com

auxílio da Webgincana uma pesquisa mais apurada, com seleções de informações, recortes de citações e fotos ilustradas sobre a temática. A seguir serão descritas as etapas da webgincana apresentada aos alunos.

A aba de introdução da Webgincana criada para esta proposta de intervenção apresenta a temática de forma clara e sucinta, primando pela interlocução com o leitor, conforme orienta Dodge (1995), ao apresentar a pergunta: “Você sabia que não é só no Brasil que se fala Língua Portuguesa?”. Esse questionamento, logo na introdução, procura estabelecer com o leitor certa intimidade, como intuito de convidá-lo a participar da “aventura da descoberta”.

Convém lembrar que a aba de *introdução* da maioria das WebQuests visitadas no *site WebQuest Fácil* não segue a estrutura apontada por Dodge (1995), pois acabam apresentando por vezes textos longos, imagens sem relação com a temática e sem proporcionar um conteúdo atrativo para manter os alunos na página, despertando a curiosidade para a proposta de pesquisa. Logo a seguir, é possível identificar a página inicial Introdução da Webgincana.

Figura 7: Introdução da Webgincana *Quais são os países que falam a Língua Portuguesa ?*

Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?

Introdução Tarefa Processo Avaliação Conclusão Créditos

Você sabia que não é só no Brasil que se fala Língua Portuguesa? Pensando nessa pergunta, procure descobrir quais países falam nossa língua. Para tanto, procure se colocar como um dos integrantes de uma equipe formado por: turista, historiador, vendedor de passagens e artesão. 😊

© 2010 Todos direitos reservados.

Ativar o Windows
Acesse as configurações do computador para ativar o Windows.

15:20
26/02/2015

Fonte: Webquestfacil (2014)

A Webgincana/ WebQuest solicita que a introdução seja delineada de modo breve e de forma simples, em linhas gerais. Esse aspecto tem o propósito de suscitar no aluno a curiosidade sobre o que será explorado nas etapas posteriores. Caso contrário, o discente poderá abandonar a navegação, ainda na etapa inicial. Dentro dessa aba, as imagens são importantes como aportes simbólicos, harmonizadas com a parte textual de forma coerente e coesa.

Já na aba *Tarefas*, foi selecionada a opção pela *Tarefa criativa*, que prevê a inserção de personagens característicos, como, por exemplo, o turista brasileiro, o historiador, o vendedor de passagens e o artesão, utilizados nesta pesquisa. Cada um deles teve uma função para a apresentação final, que, no caso da pesquisa, era a produção de cartazes com informações sobre a temática. Esses personagens foram criados de acordo com a temática sobre os países que falam Língua Portuguesa, ao passo que, em se alterando a temática, consequentemente os personagens devem ser alterados.

Importante lembrar que os grupos deveriam ter preferencialmente quatro componentes, porém, isso não foi uma regra, o que gerou grupos com até seis pessoas. Ressalta-se que o mais relevante para a pesquisa nesse momento é a distribuição de tarefas entre eles e não a distribuição dos grupos. A descrição desses personagens aparece assim descrita na aba *Tarefas*:

- a) **Turista brasileiro:** procure os países que falam Língua Portuguesa
- b) **Historiador:** escreva brevemente a origem da língua portuguesa
- c) **Vendedor de passagens:** procure saber qual a moeda de cada país
- d) **Artesão:** confeccione um painel do grupo, para ser exposto no mural da sala de aula.

A tarefa deve ser esclarecedora, do contrário, alguns alunos poderão sentir dificuldades para a concretude da atividade final. No caso da pesquisa sobre “Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?”, os alunos reconheceram o enunciado e realizaram a produção dos cartazes sem questionamentos. A figura a seguir ilustra a referida aba.

Figura 8: Tarefa da Webgincana.

Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?

Introdução Tarefa Processo Avaliação Conclusão Créditos

Vocês são convidados a conhecerem os países que falam Língua Portuguesa. Para isso, descubram quais são e divirtam-se, mas antes forme uma equipe de até 4 pessoas (Lembrem-se que vocês devem escolher apenas uma das profissões abaixo).

- 1- Turista brasileiro: Irá procurar os países que falam a Língua Portuguesa.
- 2- Historiador: Escreva brevemente a origem da Língua Portuguesa.
- 3- Vendedor de passagens: Irá procurar saber qual a moeda de cada país.
- 4- Artesão: confeccionará um painel do grupo, para ser exposto no mural da sala de aula

© 2010 Todos direitos reservados.

Ativar o Windows
Acesse as configurações do computador para ativar o Windows.

Fonte: Webquestfacil (2014)

Na aba *Processos/Recursos*, por sua vez, são apresentados todos os *links* disponibilizados separados pelos personagens, facilitando a pesquisa para os membros do grupo.

Figura 9: Processos e Recursos da Webgincana.

Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?

Introdução Tarefa Processo Avaliação Conclusão Créditos

Para saber quais são os países que falam português, clique aqui <http://www.soportugues.com.br/secoes/portuguesMundo.php> e http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt_3.php

Sobre as moedas, acessem o site <http://www.portalbrasil.net/paises.htm>.

Sobre a origem da Língua Portuguesa, acessem os *links* <http://www.soportugues.com.br/secoes/portuguesHistoria.php> / <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/qual-origem-lingua-portuguesa-704740.shtml>

Para aprender a criar cartazes escolares <http://www.geomundo.com.br/sala-dos-professores-20142.htm>

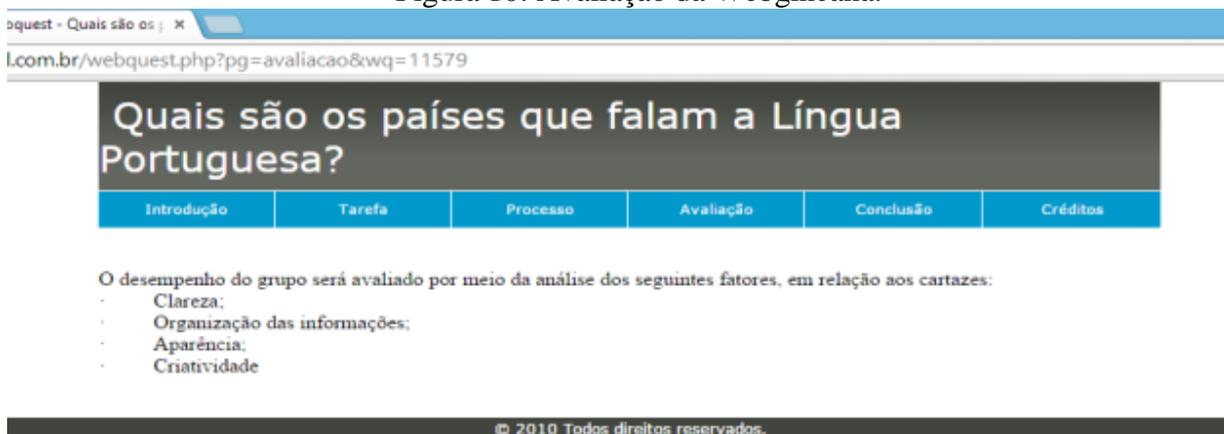
© 2010 Todos direitos reservados.

Fonte: Webquestfacil (2014)

Essa etapa não tem um número específico de *links*, mas os disponibilizados devem atender a critérios de qualidade, ou seja, devem possibilitar aos alunos uma leitura proveitosa, com informações relevantes, que os ajudem a responder aos questionamentos que podem surgir no decorrer da resolução da atividade final, que, no caso referido, é a produção de cartazes.

A *avaliação*, por sua vez, deve ser uma etapa bem simples e esclarecedora. Para tanto, a estrutura original da Webgincana referenda que essa etapa seja constituída pela avaliação por rubricas, isto é, através de comandos curtos e divididos por tópicos, como se fossem esquemas. Na imagem abaixo é possível perceber a clareza das informações que serão avaliadas através das rubricas.

Figura 10: Avaliação da Webgincana.



Fonte: Webquestfacil (2014)

Observou-se que na parte de *avaliação*, o desempenho do grupo foi avaliado por meio da análise dos seguintes fatores para a confecção e apresentação dos cartazes: clareza na exposição das ideias; organização das informações no espaço da cartolina; aparência e criatividade na constituição do texto e na disposição das imagens. Todos esses elementos citados foram analisados conjuntamente para compor a nota final do grupo, de forma qualitativa, isto é, não mensurável através de notas, mas através de informações dispostas ao final de cada entrega do cartaz.

A etapa da *Conclusão* não tem o propósito de encerrar a “busca pelo conhecimento”, mas deve ter informações que motivem o discente a continuar pesquisando, a se tornar um pesquisador. Em função disso, o professor deve expor em linhas breves palavras de incentivo, ou simplesmente sugerir algum *link* que a rigor deve ter coerência com a temática

apresentada. No caso da Webgincana utilizada para essa intervenção, foram utilizadas palavras de incentivo, impulsionando-os a prosseguirem com os estudos, de modo a perceber que a atividade de pesquisa não é conclusiva, mas antes, é um processo contínuo, de busca e aprimoramento do sujeito-pesquisador.

Figura 11: Conclusão da Webgincana

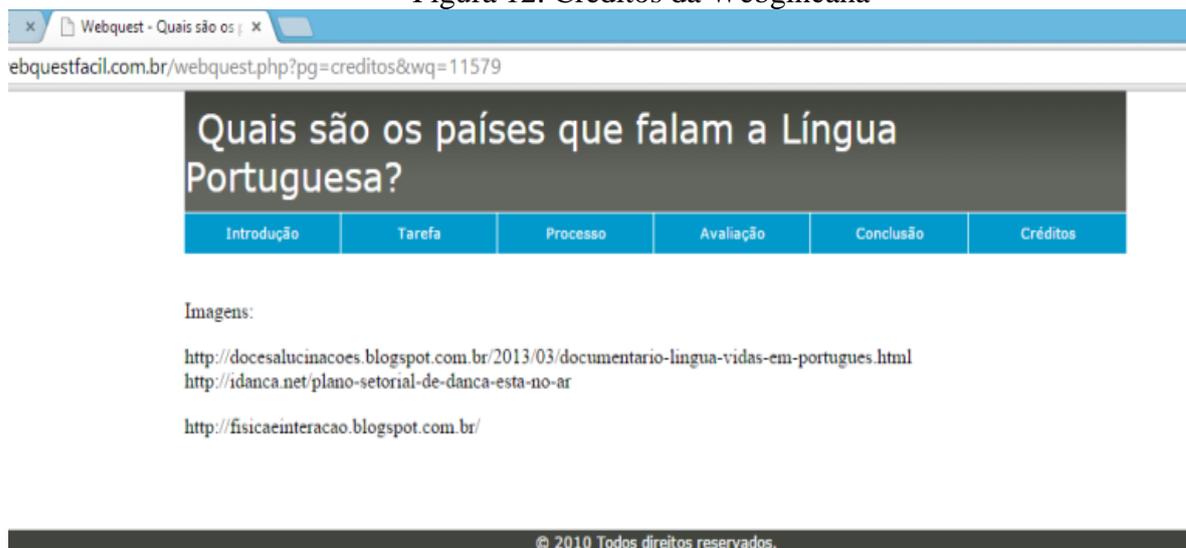


Fonte: Webquestfacil (2014)

Nessa aba *Conclusão*, deve-se suscitar no aluno o desejo pela pesquisa, por isso, ele deve ter a noção que o processo de aprendizagem não se finda ao término da atividade, mas continua em estudos futuros. Algumas WebQuests pesquisadas na internet descrevem essa aba com um sentido de “conclusão” mesmo, sem propor nenhum prosseguimento ou “caminho” a ser percorrido em estudos futuros, mas encerrando a atividade por completo, através de palavras com sentido de fechamento.

Na última aba *Créditos*, aparece vários *links* que foram utilizados para construir a Webgincana/WebQuest Curta. Essa aba discorre sobre os “caminhos” percorridos pelo professor para a elaboração da atividade, ou seja, quais *links* foram usados para fundamentar a construção do gênero. Destaca-se que esses *caminhos* não são os mesmos do item de *Processos e Recursos*, disponíveis para a pesquisa da temática por parte dos alunos pesquisadores, em função destes serem constituídos como percursos a serem realizados para a confecção da atividade final.

Figura 12: Créditos da Webgincana



Fonte: Webquestfacil (2014)

Nessa WebQuest curta, os *links* disponibilizados são de imagens e do *site* de criação do blog utilizado para a divulgação da Webgincana na turma. Esse blog foi criado com intuito de proporcionar a mesma estrutura disposta no *site WebQuest fácil*, em outro aporte, no caso o *sítio blogspot*. Como foi apontado, a estrutura do gênero Webgincana/WebQuest pode ser descrita em qualquer *software*, e não necessariamente em um *site* específico para essa atividade.

Em suma, todas as abas da Webgincana foram criadas com a finalidade de apresentar o gênero de forma simples e sucinta, de modo a proporcionar uma conscientização sobre a prática da pesquisa em sala de aula para todos os alunos do grupo. No decorrer dessa atividade, os alunos relataram dificuldades com o acesso à internet e com outros membros do grupo, por esse motivo, a entrega dos cartazes teve que ser prorrogada por mais uma semana (duas aulas). Ressalta-se que a terceira etapa da pesquisa só foi realizada após a Webgincana. Na próxima seção, será descrita a metodologia da WebQuest Longa, cerne deste trabalho.

4.2 Descrição da metodologia empregada na WebQuest *Acordo ortográfico da Língua Portuguesa*

A WQ foi apresentada uma semana depois da apresentação dos cartazes da Webgincana. Os alunos receberam o *link* do *site*, do *blog* e algumas orientações sobre as etapas e dividiram-se em grupos. Eles tiveram um mês (8 aulas) para a realização da atividade

final, que era a produção de um seminário em grupo. Destaca-se que a formação dos grupos permaneceu quase a mesma das etapas anteriores nas duas escolas, alterando um ou outro que não estava contribuindo de forma colaborativa na etapa anterior da Webgincana.

Ressalta-se que o prazo de um mês (oito aulas) foi prorrogado para mais uma semana (duas aulas) por questões técnicas. A primeira aula teve o propósito de apresentar a estrutura (etapas) da WebQuest para os alunos. Por esse motivo, sua estrutura foi descrita na lousa para os alunos da Escola B, em função de a sala de informática estar desativada, e foi apresentada na sala de informática da Escola A. Embora não tivessem acesso à internet naquele momento pela escola, muitos alunos acessaram do próprio celular as informações que a pesquisadora estava descrevendo na lousa, contrariamente aos alunos da Escola A, que nem sequer queriam olhar muito para a tela do computador.

Logo após, todos foram informados de que deveriam seguir as etapas descritas na WQ sobre a temática “Acordo ortográfico da Língua Portuguesa”, assim como apresentar, ao final, dentro do prazo de um mês, um seminário que contemplasse os itens solicitados. Ao final, foram sorteados os personagens “turista brasileiro” e “professor de Língua Portuguesa”. O primeiro estava relacionado a um país de língua portuguesa que seria apresentado pelo grupo e o segundo dizia respeito a um aspecto da atualização ortográfica a ser ressaltada por eles, através da reflexão sobre a sua relevância.

A segunda aula teve a segunda abordagem sobre o Acordo ortográfico no Brasil, informações gerais sobre os itens do material selecionado para explorar em sala, de Roberto (2013, ver anexo D). Na segunda aula, a pesquisadora fez uma breve explanação sobre os itens da atualização ortográfica, ressaltando um pouco da história do acordo. Tanto a turma da Escola A quanto a turma da Escola B conseguiram compreender os itens dispostos no material.

As sete aulas seguintes foram destinadas ao “tira-dúvidas” presencial. Nesses momentos os grupos traziam as dúvidas e os dilemas encontrados no processo de pesquisa. Pôde-se observar que a maioria estava preocupada com a apresentação do seminário e, conseqüentemente, com os critérios avaliativos. Essa preocupação é compreensível, porque durante muitos anos a cultura da escola ainda está voltada para notas e conceitos. Nessa aula, eles relataram que não estavam conseguindo finalizar a pesquisa, em função de problemas na internet (Escola B) e de problemas relacionados à troca de informações entre os membros do grupo (Escola A). Por isso, a pesquisadora adiou a apresentação dos primeiros grupos para a semana seguinte. Convém mencionar que a turma da Escola B utilizou o grupo no *Facebook*

para sanar dúvidas que ainda persistiam após as aulas presenciais, diferentemente da turma da Escola A, que não utilizou o recurso nenhuma vez.

A última aula foi utilizada para a apresentação dos seminários. Cada grupo deveria se apresentar em 20 minutos, com 5 minutos destinados aos questionamentos. A tabela com a apresentação dos grupos foi disponibilizada no *Facebook* para que eles recordassem as datas.

Na escola A, os quatro grupos apresentaram o seminário sem a utilização de nenhum recurso tecnológico, apenas com a utilização do apoio de cartazes. Pôde-se notar que eles ficaram com muita vergonha de se apresentar na frente dos outros colegas; por isso, a apresentação não contou com a parte dos questionamentos pelos alunos, apenas por parte da professora, através de perguntas. Ressalta-se que o recurso tecnológico para a apresentação não foi uma imposição, mas uma sugestão para identificar se o grupo conseguiria montar um seminário com esses recursos. A turma da Escola A informou que não apresentou através de *slides* porque o trabalho seria maior do que simplesmente uma apresentação através de cartazes.

A escola B, por sua vez, apresentou um seminário mais centrado, apesar da timidez de alguns participantes. Dos nove grupos, sete utilizaram os recursos tecnológicos, dentre *slides*, *datashow*, *movie maker* e vídeos. Inclusive, o grupo que fez um vídeo teve de apresentar o seminário por último, em função de problemas técnicos relacionados ao computador, por questões de configuração.

Após as apresentações, os alunos tiveram de responder a um questionário fechado (ver anexo B), assim como tiveram de responder em grupo a dez perguntas do questionário aberto na presença da professora. Esse questionário foi lido em voz alta e suas respostas foram elaboradas em conjunto entre eles. A seguir serão apresentadas as etapas da WebQuest:

Como foi apresentada na Webgincana, a aba *Introdução* busca travar um diálogo com o aluno, de forma a aproximá-lo da proposta da pesquisa de forma simplificada. A tela de apresentação está descrita da seguinte forma:

“Após pesquisar quais são os países que falam a Língua Portuguesa, nada melhor do que se aprofundar no estudo dessa língua, não é mesmo? Por isso, propomos um estudo relacionado às mudanças ocorridas no idioma em 2009. Essas alterações deverão se concretizar até 2016, por isso, precisamos aprender rapidinho”.

Figura 13: Introdução da WebQuest *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*.

Após pesquisar quais os países que falam a Língua Portuguesa, nada melhor do que se aprofundar no estudo dessa língua, não é mesmo?

Por isso, propomos um estudo relacionado às mudanças ocorridas no idioma em 2009. Essas alterações deverão se concretizar até 2016, por isso, precisamos aprender rapidinho.

© 2010 Todos direitos reservados.

Fonte: Webquestfacil (2014)

Essa *Introdução* propõe um estudo relacionado à Atualização ortográfica da Língua Portuguesa. O discurso dessa etapa foi construído com o intuito de convidar os alunos a conhecê-la. Nessa etapa, eles não relataram nenhum tipo de dificuldade, pode-se inferir que o que chamou a atenção deles foi a maneira simples da apresentação, próximo da fala que eles utilizam no dia a dia.

Por sua vez, a *Tarefa* teve como objetivo apresentar os personagens: turista brasileiro, professor de Língua Portuguesa, repórter e escritor. Da mesma forma que na Webgincana, também foi utilizada na WebQuest a tarefa criativa, que prevê a exposição de personagens encarregados de realizar uma tarefa para a elaboração de um seminário em grupo.

Essa atividade não foi bem recebida por nenhum grupo das duas escolas, muitos questionaram dificuldades relacionadas à exposição oral, mostrando-se receosos com a participação do colega e a sua na exposição das ideias sobre o “Acordo ortográfico da Língua Portuguesa”. Mesmo assim, informaram que estariam concretizando a atividade dentro do prazo de um mês (oito aulas).

Sobre a apresentação dos resultados da pesquisa, foi proposto que esses dados poderiam aparecer em *slides*, *datashow*, vídeo ou na exposição de cartazes. Essas opções não

foram impostas pela professora, mas deveriam ser escolhidas em consenso pelos membros dos grupos. No capítulo *Resultados e Discussões* serão explorados os desdobramentos das duas pesquisas em relação ao produto final e ao processo de pesquisa realizado pelos alunos e a professora em colaboração. Por ora, convém mencionar como ficou descrita a aba *Tarefas*.

Figura 14: Tarefa da WebQuest

Acordo ortográfico da língua portuguesa

Introdução Tarefa Processo Avaliação Conclusão Créditos

ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Vocês são convidados a conhecerem as informações sobre o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assim como suas principais regras.

1-Turista brasileiro: Irá procurar aspectos da cultura e da língua de outros países que falam português e que diferem do Brasil (O país será sorteado em sala de aula).

2-Professor de Língua Portuguesa: Responsável por pesquisar um aspecto do acordo ortográfico, propondo uma reflexão sobre ele. O aspecto será sorteado em sala de aula, no mesmo dia que o país.

3-Repórter: Irá entrevistar um professor de Língua Portuguesa sobre o assunto: Atualização ortográfica da Língua Portuguesa.

4-Escritor: Vai informar se a atualização ortográfica ampliou ou não a venda de livros no Brasil.

Ativar o Windows
Acesse as configurações do computador para ativar o Windows.

Fonte: Webquestfacil (2014)

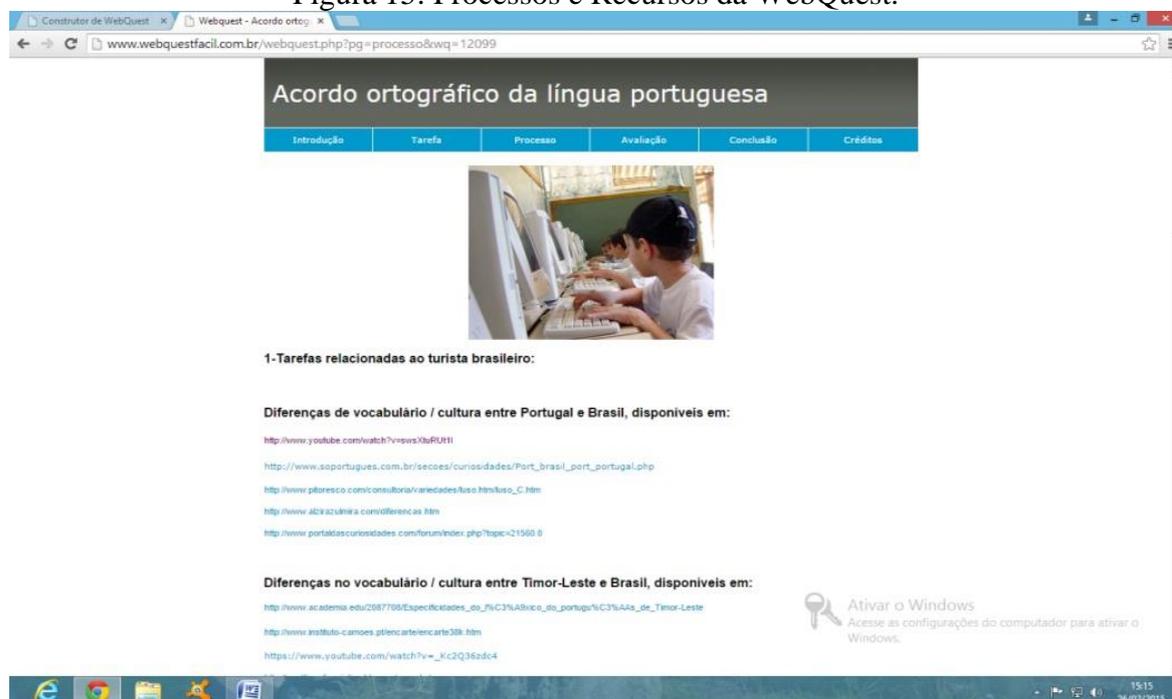
A descrição da aba *Tarefa* da WebQuest traz a seguinte informação: *Vocês são convidados a conhecerem as informações sobre o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assim como suas principais regras.* Diante dessa informação, os alunos deveriam escolher um personagem e realizar a ação corresponde a cada um deles:

- **Turista brasileiro:** procurar aspectos da cultura e da língua de outros países que falam português e que diferem do Brasil (esse item foi sorteado em sala de aula).
- **Professor de Língua Portuguesa:** pesquisar um aspecto do acordo ortográfico e propor uma reflexão sobre ele. Esse aspecto foi sorteado em sala de aula, no mesmo dia que o item anterior.
- **Repórter:** entrevistar um professor de Língua Portuguesa sobre o assunto “Atualização ortográfica da Língua Portuguesa”.

- **Escritor:** informar se a atualização ortográfica ampliou ou não a venda de livros para as editoras no Brasil.

Em *Processos e Recursos*, os *links* foram separados por profissão, auxiliando os alunos na busca de informações. Todos os *sites* eram conferidos diariamente pela professora, em relação à confiabilidade do conteúdo e a sua atualização. Como a WebQuest é mais complexa que a atividade anterior (Webgincana), foi necessário disponibilizar mais *links* para as pesquisas, aprofundando, assim, o nível de exigência cognitiva em relação às escolhas sobre qual caminho seguir.

Figura 15: Processos e Recursos da WebQuest.

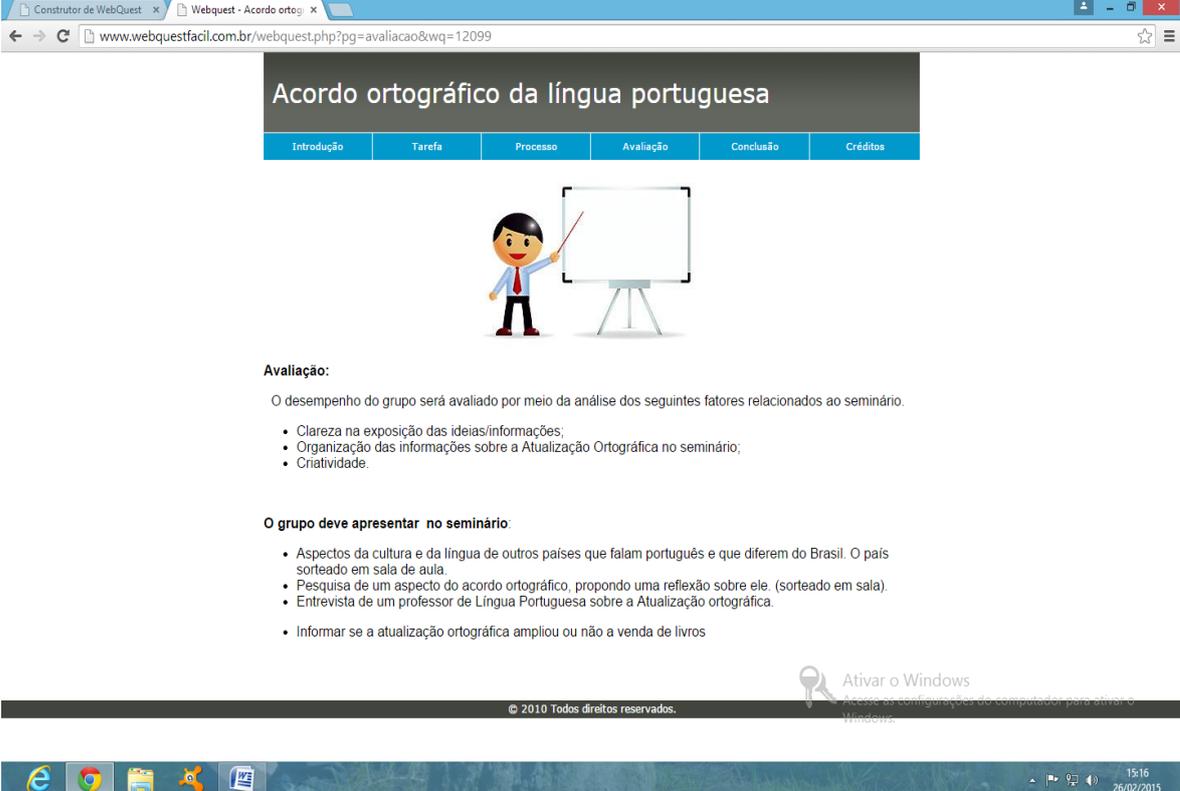


Fonte: Webquestfacil (2014)

Assim, os alunos das duas escolas informaram que os *links* estavam com informações bem claras, mas tiveram dificuldades de acesso à internet, o que impossibilitou, em alguns casos, um estudo mais aprofundado sobre o conteúdo dos *links*. Para evitar problemas em relação ao *site* “WebQuest fácil”, essas etapas também foram descritas no blog utilizado na primeira pesquisa realizada e que foi informado anteriormente.

A aba *Avaliação* apresentou através das rubricas, ou seja, tópicos, informações simples sobre o critério avaliativo da professora. Essa informação deve figurar nas atividades da WebQuest, porque o aluno deve saber o que o docente levará em consideração no produto final, ou simplesmente o que estará observando.

Figura 16: Avaliação da WebQuest



Acordo ortográfico da língua portuguesa

Introdução Tarefa Processo **Avaliação** Conclusão Créditos

Avaliação:

O desempenho do grupo será avaliado por meio da análise dos seguintes fatores relacionados ao seminário.

- Clareza na exposição das ideias/informações;
- Organização das informações sobre a Atualização Ortográfica no seminário;
- Criatividade.

O grupo deve apresentar no seminário:

- Aspectos da cultura e da língua de outros países que falam português e que diferem do Brasil. O país sorteado em sala de aula.
- Pesquisa de um aspecto do acordo ortográfico, propondo uma reflexão sobre ele. (sorteado em sala).
- Entrevista de um professor de Língua Portuguesa sobre a Atualização ortográfica.
- Informar se a atualização ortográfica ampliou ou não a venda de livros

© 2010 Todos direitos reservados.

Ativar o Windows

15:16 26/02/2015

Fonte: Webquestfacil (2014)

O desempenho do grupo foi avaliado por meio da análise dos seguintes fatores relacionados ao seminário: clareza na exposição das ideias/informações; organização das informações sobre a Atualização Ortográfica no seminário e a criatividade. O grupo teve de apresentar as seguintes informações no seminário:

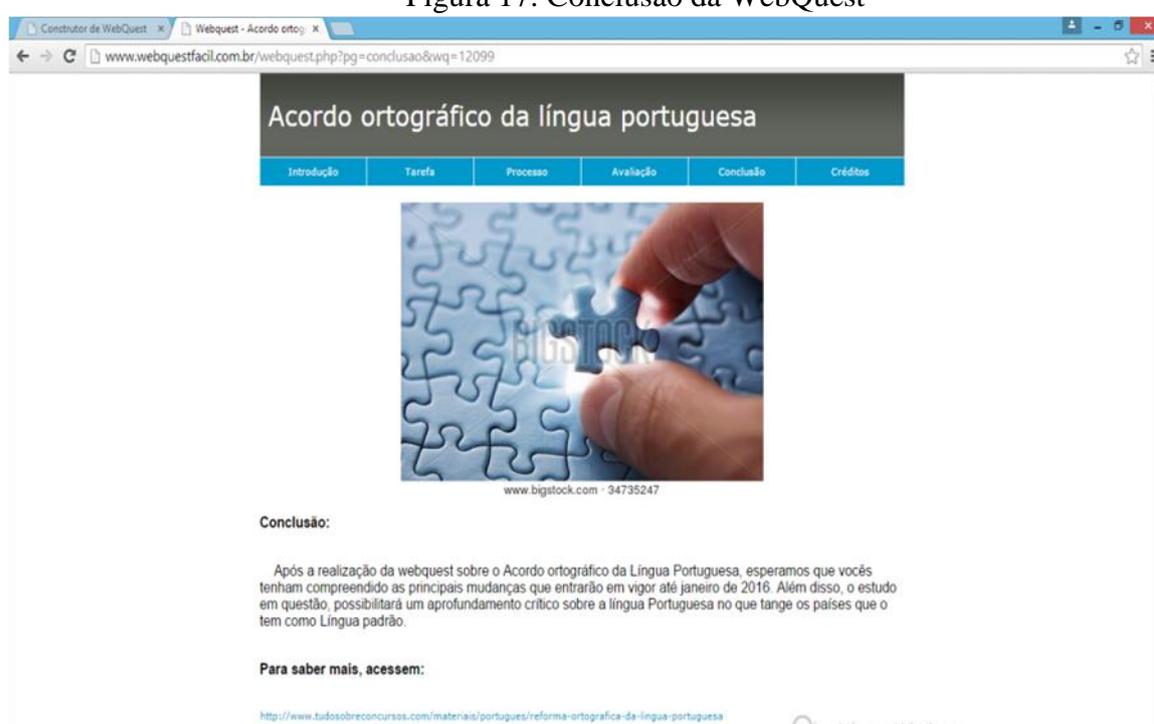
- Aspectos da cultura e da língua de outros países que falam português e que diferem do Brasil (o país foi sorteado em sala de aula).
- Pesquisa de um aspecto do acordo ortográfico, propondo uma reflexão sobre ele (sorteado em sala, no mesmo dia que o país).
- Entrevista com um professor de Língua Portuguesa sobre a Atualização ortográfica (poderia pertencer a outra unidade de ensino).
- Informar se a atualização ortográfica ampliou ou não a venda de livros para as editoras do Brasil.

Já na aba *Conclusão* não foi apresentada uma síntese sobre o tema, mas palavras de incentivo para os grupos, para que eles refletissem sobre o produto final e principalmente reconhecessem que a atividade de pesquisa não é um produto acabado, mas é uma tarefa que depende de aprofundamento e muita investigação. Além disso, diferentemente da

Webgincana, essa atividade por ser mais complexa, apresentou ao final um *link* para aprofundamento da temática.

Na aba *Conclusão* aparece a seguinte descrição: *Após a realização da WebQuest sobre o Acordo ortográfico da Língua Portuguesa, espera-se que vocês tenham compreendido as principais mudanças que entrarão em vigor até janeiro de 2016. Além disso, o estudo em questão possibilitará um aprofundamento crítico sobre a língua Portuguesa no que tange aos países que a têm como língua padrão.*

Figura 17: Conclusão da WebQuest



Fonte: Webquestfacil (2014)

Observou-se que alguns grupos compreenderam a proposta da conclusão, muitos alunos informaram que foram em outros *sites* ou livros procurar mais detalhes. Esse fato mostra que os discentes não ficaram “presos” às informações disponibilizadas nos *links*, mas procuraram dados em outros ambientes.

Na aba *Créditos* aparecem os *links* dos *sites* pesquisados pela professora para elaboração da WebQuest longa.

Figura 18: Créditos da WebQuest.

quest - Acordo ortog: x

com.br/webquest.php?pg=creditos&wq=12099

Acordo ortográfico da língua portuguesa

Introdução	Tarefa	Processo	Avaliação	Conclusão	Créditos
------------	--------	----------	-----------	-----------	----------

<http://www.webquestfacil.com.br/index.php?pg=registro>

<http://ticjaraguari.blogspot.com.br/2012/08/webquest-passo-passo.html>

Imagem: <http://www.grupoescolar.com/pesquisa/acordo-ortografico-da-lingua-portuguesa.html>

Imagem: <http://soutop.blogspot.com.br/2009/02/reforma-ortografica-o-que-vai-mudar.html>

Imagem: <http://www.plio.pt/acordo/>

Imagem: <http://g1.globo.com/especiais/dia-das-criancas/noticia/2010/10/criancas-usam-mais-computador-mas-acesso-web-ainda-e-pequeno.html>

Imagem: <http://www.webnode.com.br/blog/2011/08/18/bem-vindos/>

Imagem: <http://www.bigstock.com.br/image-34735247/stock-photo-a-%C3%BAtima-parte-do-conceito-de-quebra-cabe%C3%A7a-para-conclus%C3%A3o-e-solu%C3%A7%C3%B5es>

© 2010 Todos direitos reservados.

Fonte: Webquestfacil (2014)

Além do apoio da professora na sala de aula, os alunos contaram com a orientação realizada através do *e-mail* pessoal da discente, além do auxílio disponibilizado através de dois grupos criados no *Facebook* com essa finalidade, os grupos “Turma 902” da Escola A e “Turma 901” da Escola B. O último grupo, por sinal, já fazia uso do *Facebook* para atividades de uma professora específica da escola, ainda que não fizessem o uso efetivo do canal, porque segundo a professora H. os alunos apenas “curtiam” as informações deixadas pelas docentes, sem ao menos comentar ou usar o espaço como um local de tira-dúvidas.

O espaço da “Turma 902” da Escola A foi criado pela pesquisadora com o mesmo intuito, que é proporcionar um espaço de interação entre os atores educacionais. Esse espaço não utilizado pelos alunos dessa escola, ao passo que as conversas se deram apenas no ambiente escolar.

Figura 19: Grupo no *Facebook* da Escola A



Fonte: *Facebook* (2014)

Esse espaço da “Turma A” não teve a mesma representatividade para os alunos, que preferiram ter contato com os colegas e com a professora apenas no ambiente escolar. Eles não conseguiram romper “os muros” da escola durante o processo. Destaca-se que apesar da participação dos alunos da “Turma A” ter sido nula nesse ambiente, a pesquisadora não deixou de postar informações referentes às atividades da Webgincana e da WebQuest, chamando-os a participarem, a não esquecer os prazos, entre outras informações. Além disso, depois de cada apresentação, era postada uma mensagem de agradecimento a cada grupo que tinha se apresentado no seminário.

Figura 20: Grupo no *Facebook* da Escola B

Fonte: *Facebook* (2014)

Verifica-se que os grupos no *Facebook* possibilitaram uma maior interação entre os alunos e os professores, ainda que não estivessem presentes fisicamente no mesmo espaço, mas de modo assíncrono, ou seja, o diálogo entre os atores educacionais acontecia em momentos diferenciados, não simultâneos. Por já estarem habituados com o espaço, os alunos da Escola B aproveitaram o local para sanar as dúvidas. Muitos, inclusive, relataram em aula que a atividade de pesquisa ficou mais orientada a partir da divulgação do grupo como um ambiente de interação e dialogicidade.

O *e-mail*, por sua vez, foi utilizado por três grupos da Escola B, com o mesmo intuito de tira-dúvidas e também como um canal de verificação dos *slides* que seriam utilizados para a apresentação do seminário. Essa preocupação com a aparência dos *slides*, com o conteúdo, tipo de imagem a ser utilizada na apresentação, eram dilemas levantados por esses três grupos, o que mostra que eles estavam fazendo a atividade com seriedade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO SOBRE A WEBGINCANA E A WEBQUEST

Comparando a pesquisa 1 “Atualização ortográfica da Língua Portuguesa” com a Webgincana “Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?”, foi possível perceber uma diferença em relação à busca de informações e de sua consequente reprodução. Enquanto, na primeira pesquisa, todos os quatro grupos da Escola A e os sete grupos da Escola B reproduziram fielmente os dados; na segunda pesquisa da Webgincana, apenas um grupo da Escola B, e dois da Escola A reproduziram fielmente o texto. Esses dados revelam que muitos grupos pesquisaram os *links* disponibilizados e fizeram uma seleção do que poderia ser aproveitado na pesquisa. Todavia, os grupos não apontaram as referências bibliográficas no cartaz, o que prejudicou um pouco a localização de determinados *sites* na internet. Dentro desse contexto, muitos alunos relataram dificuldades, dentre as quais citam-se: problemas com a conexão da internet doméstica; desinteresse de alguns componentes do grupo e dificuldades para selecionar o que é relevante para a pesquisa.

Essas queixas foram relatadas nos dois municípios, principalmente na Escola A, devido a problemas de convivência entre os próprios alunos da turma, que não agiam de forma coletiva no grupo; por isso, muitos relataram que a segunda pesquisa era mais difícil que a primeira, porque demandava um trabalho de seleção e organização que o primeiro não requisitava. Essa informação justifica o fato de nenhuma turma dos dois municípios ter entregado as pesquisas no prazo estipulado, exigindo prorrogação.

A terceira pesquisa *WebQuest Acordo ortográfico da Língua Portuguesa* foi realizada logo em seguida. Essa etapa também foi apresentada de forma orientada (tanto presencial quanto *online*, através dos grupos do *Facebook*) e tinha a estrutura da *WebQuest*. O produto final teria de ser realizado em oito aulas (um mês), através da apresentação em grupos de um seminário que abordasse os aspectos do Acordo ortográfico da Língua Portuguesa. Da mesma forma que a segunda pesquisa, os alunos, além de poderem sanar as dúvidas em aula, contaram com um espaço de interação na rede social *Facebook*, através dos grupos “Turma 902” e “Turma 901”. Esses espaços foram utilizados com mais frequência pelos alunos da Escola B, uma vez que já usavam a rede social para fazer atividades com outra professora de Leitura e Produção textual. Ressalta-se que o prazo de entrega dessa pesquisa também teve que ser prorrogado por mais uma semana (duas aulas).

Destaca-se que tanto na segunda como na terceira pesquisas foram utilizadas tarefas criativas propostas por Dodge (1995). Tais tarefas possibilitam que os alunos saiam de seus “lugares comuns” e assumam outros papéis, como, por exemplo, de engenheiros, arquitetos,

professores, entre outros, incentivando, com isso, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. As duas pesquisas se tornaram interessantes para os alunos, porque possibilitam uma tomada de posicionamento, partindo do individual, através da autonomia para se chegar no grupal, momento de troca de informações entre os membros que participam da pesquisa.

O seminário, produto final da terceira fase da pesquisa, não teve uma boa exposição oral, mas possibilitou que os alunos tivessem contato com a tecnologia, porque muitos grupos da Escola B utilizaram recursos tecnológicos em suas apresentações, como *datashow*, *movie maker*, *powerpoint* e vídeo. Esses recursos foram bem alinhados à temática, com informações retiradas em sua essência dos *links* disponibilizados através da WebQuest, o que demonstra que quando uma atividade é bem orientada, ainda que seja trabalhosa, torna-se uma atividade com mais desenvolvimento cognitivo por parte de quem o faz. Já os alunos da Escola A optaram pela exposição simples, oral do seminário e pela entrega de cartazes como produto final, mostrando com isso que a sua não utilização poderia estar associada à falta de tarefas anteriores que envolvessem a sua utilização. Após a apresentação da terceira pesquisa, os alunos de ambas as escolas responderam ao segundo questionário. Os resultados serão descritos a seguir de forma mais detalhada.

5.1 Resultados do segundo e terceiro questionários realizados na Escola A

Os alunos da Escola A mencionaram que a pesquisa mais difícil foi a terceira “WebQuest longa”, com 8 votos dos itaguaienses. Esses dados mostraram que a pesquisa bem orientada/ colaborativa é mais difícil, porque não faz parte da prática diária dos alunos envolvidos. Em decorrência desse resultado, a primeira pesquisa “Atualização ortográfica” foi considerada a mais fácil para os alunos da Escola A.

Tabela 7: Pesquisa mais complexa a ser elaborada de acordo com os alunos- Escola A

Total de 04 Grupos com 14 alunos participantes no total “Pesquisa mais difícil de ser elaborada”	
1ª pesquisa, “Atualização ortográfica da Língua Portuguesa”	0
2ª pesquisa “Webgincana”, Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?	6
3ª pesquisa “WebQuest”, “Acordo ortográfico da Língua Portuguesa”.	8

As duas atividades relacionadas à metodologia da WebQuest foram consideradas as mais difíceis. Esse fato mostra que o nível de exigência de ambas as atividades se tornou um desafio para os alunos, ao passo que a primeira compreendia um exercício de cópia e de colagem, sem nenhuma preocupação com a distribuição das tarefas entre os componentes do grupo. A WebQuest estimulou a pesquisa, segundo 10 alunos, principalmente porque traça *links* úteis para a elaboração da tarefa, além de proporcionar divisão igualitária entre os membros do grupo, isso pode ser notado em comentários realizados durante as aulas, de que o aluno X está pesquisando e que o aluno Y está concluindo a tarefa, para depois apresentá-la no seminário. Para 10 discentes da Escola A, os *links* foram muito úteis, representando verdadeiros “caminhos possíveis” para a elaboração da tarefa. Esses *links* eram visitados todos os dias pelo professor, pois qualquer um poderia ser desativado a qualquer momento pelo responsável da página. Além disso, as informações deveriam estar claras e acessíveis a todos os alunos, sem exceção.

Outro dado interessante foi a mudança de postura em relação à atividade em grupo. Segundo 10 alunos, a WebQuest possibilitou trabalho em conjunto, e apenas 4 responderam de forma negativa a essa pergunta. Essas informações demonstram que o trabalho em grupo deve ser uma atividade em que todos devem se ver de forma colaborativa, de modo que o sucesso e o fracasso são resultados de todos os membros do grupo.

Tabela 8: Pesquisa em grupo ou individual- Escola A

Total de 04 Grupos com 14 alunos participantes no total	
Foi possível pesquisar as atividades em grupo.	10
Não foi possível pesquisar as atividades em grupo.	4

Sobre os *links* disponibilizados, 7 alunos da Escola A responderam que conseguiram transformar as informações dos *sites* em conhecimento para a apresentação do seminário. Esse fato foi demonstrado na própria apresentação oral dos alunos, porque, segundo 12 discentes, as informações da WebQuest estavam claras e acessíveis para a pesquisa, suprimindo qualquer lacuna que a temática apresentava. Além disso, 11 alunos não precisaram ou não quiseram buscar informações fora da WebQuest, o que mostra que os *links* atenderam à temática proposta.

O produto final foi um seminário apresentado por todos os membros do grupo. Destes, 6 alunos mencionaram que gostaram da própria apresentação oral. Esse dado mostra que eles não conseguem perceber a relevância da própria apresentação para todos os membros do

grupo. A participação do colega do grupo no seminário foi consenso, na Escola A todos gostaram. Essas informações mostram que muitos percebem no outro um papel muito relevante, ao passo que a apresentação oral deste é sempre melhor do que a sua própria, pelo menos para os alunos da Escola A.

Tabela 9: Participação no seminário- Escola A

Total de 04 Grupos com 14 alunos participantes no total	
Gostou da própria participação no seminário.	06
Gostou da participação do colega de grupo na apresentação do seminário.	15

Sobre a orientação prestada pelo professor, todos os alunos da Escola A revelaram que a ajuda do docente foi primordial para a elaboração e a execução da pesquisa e do seminário. Importa destacar que essa orientação ocorreu tanto no ambiente da sala de aula presencial quanto no ambiente *on-line* através dos grupos no *Facebook*, sendo que a Escola A não utilizou o recurso disponível no meio eletrônico, sanando suas dúvidas no ambiente escolar. Além desse questionário, os grupos, após a apresentação, tiveram de responder a algumas perguntas elaboradas pelo professor. Essas perguntas foram feitas em forma de questionário aberto, ou seja, as perguntas exigiam respostas elaboradas, apenas com o grupo de alunos que tinham participado de todas as etapas. Todas as dez perguntas estão dispostas no Anexo C respondido em grupo.

Os resultados do questionário aberto entregue pelos quatro grupos foram bem parecidos, por esse motivo, preferiu-se reproduzir a seguir as respostas do primeiro grupo, que de antemão se mostrou bem entusiasmado para a apresentação. O primeiro grupo respondeu na primeira pergunta que gostou da apresentação do seminário, mas informou que poderia ter sido melhor, se não estivessem com tanta vergonha no momento de falar em público.

A pergunta 2 abordou a questão da colaboração nas atividades da pesquisa. Diante de tal pergunta, os alunos do grupo 1 informaram que a WebQuest possibilitou um compartilhamento de informações e de atividades. Segundo eles, ficaram mais divididas, cada um pesquisou uma parte nesse processo ajudando um ao outro. Observa-se que a Escola A, embora tenha realizado a atividade em colaboração, não compreendeu que as informações deveriam ter sido trocadas, isto é, cada um deveria pesquisar as tarefas, mas ao final deveriam refletir sobre os dados coletados em conjunto. A pergunta 3 enfatizava o que poderia ter atrapalhado no processo de elaboração da pesquisa em grupo. Os alunos responderam que a

dificuldade de procura de informações em grupo estava relacionada à internet lenta e à falta total de acesso.

As perguntas 4 e 5 abordaram a questão da dificuldade e da facilidade em relação às atividades de pesquisa, respectivamente. De acordo com o grupo, a pesquisa mais difícil foi a segunda (Webgincana) “Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?” e a mais fácil foi a primeira pesquisa realizada de forma tradicional “Atualização ortográfica”. Na pergunta 6, os alunos responderam que a diferença entre as duas pesquisas estava justamente na maneira como elas foram elaboradas. De acordo com os alunos, a pesquisa elaborada de acordo com a Webgincana, embora mais difícil, tinha a orientação do professor, o que foi relevante para que eles pudessem concretizar a atividade.

As perguntas 7, 8, 9 e 10 dizem respeito à atividade ter sido feita em grupo. Segundo os alunos, eles sentiram muita dificuldade para trabalhar em grupo, mas informaram que conseguiram dividir as atividades por igual e que, no final, acabou sendo uma atividade positiva. Eles mencionaram ainda que a WebQuest auxiliou o processo de pesquisa, além de possibilitar um trabalho mais colaborativo, porque cada um acabou assumindo uma tarefa a ser realizada. Por último, responderam que não teriam problema em fazer outras atividades através da WebQuest, desde que tivessem a orientação do professor.

Em suma, foi possível perceber que, embora a turma da Escola A tivesse resistência às atividades em grupo, mostrou ao final que quando uma atividade é bem elaborada e orientada, eles podem desenvolver o apreço pela atividade, seja ela realizada individualmente ou em grupo. A colaboração surgiu na Escola A em um momento oportuno, porque a turma não tinha um histórico favorável perante os outros professores, que se recusavam a elaborar atividades que tinham esse critério.

5.2 Resultados do segundo e terceiro questionários realizados na Escola B

Os alunos da Escola B mencionaram que a pesquisa mais difícil foi a terceira “WebQuest longa”, com votos de 17 alunos iguaçuanos. Esses dados mostram que a pesquisa colaborativa é bem mais complexa, porque não faz parte da prática dos alunos envolvidos. Em decorrência desse resultado, a primeira pesquisa tradicional, “Atualização ortográfica”, e a segunda da Webgincana, “Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?”, foram consideradas mais fáceis para os alunos, com 05 votos cada respectivamente. Esse resultado comprova que a terceira pesquisa não recebeu nenhuma indicação de facilidade porque

demanda um trabalho mais complexo a ser realizado no grupo. A tabela 10 mostra a divisão em relação ao nível de dificuldade apresentado pelas atividades de pesquisa. Ressalta-se que três alunos pediram transferência da escola.

Tabela 10: Pesquisa mais complexa a ser elaborada de acordo com os alunos- Escola B

Total de 9 Grupos com 36 alunos participantes no total “Pesquisa mais difícil de ser elaborada”	
1ª pesquisa, “Atualização ortográfica da Língua Portuguesa”	05
2ª pesquisa “Webgincana”, Quais são os países que falam Língua Portuguesa?	05
3ª pesquisa “WebQuest”, “Acordo ortográfico da Língua Portuguesa”.	17
Não responderam	09

Segundo os dados, a WebQuest estimulou a pesquisa, de acordo com os 23 alunos da Escola B, principalmente porque traça *links* de fácil acesso para a elaboração da tarefa, além de proporcionar conteúdo confiável e válido para a pesquisa. Além disso, notou-se que os alunos distribuíram a tarefa por igual, isso pôde ser notado em comentários realizados durante as aulas, de que o aluno X está pesquisando e que o aluno Y está concluindo a tarefa, para depois apresentá-la no seminário. Para 32 alunos, os *links* foram muito úteis, representando verdadeiros “caminhos possíveis” para a elaboração da tarefa.

Outro dado interessante foi a mudança de postura em relação ao trabalho em grupo. Apenas 5 alunos da Escola B responderam que não foi possível pesquisar em grupo, mas a maioria, 31, respondeu que sim. Essas informações demonstram que o trabalho em grupo na Escola B foi realizado de forma colaborativa, despertando o gosto pelo compartilhamento de informações.

Tabela 11: Pesquisa em grupo ou individual- Escola B

Total de 9 Grupos com 36 alunos participantes no total	
Foi possível pesquisas as atividades em grupo.	31
Não foi possível pesquisas as atividades em grupo.	05

Sobre os *links* disponibilizados, 27 alunos da Escola B responderam que conseguiram transformar as informações dos *sites* em conhecimento para a apresentação da atividade final do seminário. Esse fato foi demonstrado na própria apresentação oral dos alunos, porque, segundo 34 alunos, as informações da WebQuest estavam claras e acessíveis para a pesquisa,

suprindo qualquer dúvida que a temática apresentava. Além disso, 27 estudantes não quiseram ou ao precisaram buscar informações fora da WebQuest, o que mostra que os *links* atenderam à temática proposta.

O produto final foi um seminário apresentado por todos os membros do grupo. Destes, 30 alunos gostaram da própria apresentação oral do seminário. Esse dado entre os dois municípios mostra uma discrepância, enquanto na Escola B, os alunos sabem da própria importância para o sucesso do grupo, os alunos da Escola A não conseguem perceber que a própria apresentação tem valor para todos os membros. A participação do colega do grupo no seminário foi consenso, dos 36 alunos da Escola B, apenas três não gostaram da participação. Essas informações mostram que muitos percebem no outro um papel muito relevante, ao passo que a apresentação oral do colega é tão boa quanto a própria apresentação. A seguir é apresentada a tabela 12 sobre a participação dos alunos no seminário.

Tabela 12: Participação no seminário- Escola B

Total de 9 Grupos com 36 alunos participantes no total	
Gostou da própria participação no seminário.	30
Gostou da participação do colega de grupo na apresentação do seminário.	33

Sobre a orientação prestada pelo professor, todos os alunos revelaram que a ajuda do docente foi primordial para a elaboração e a execução da pesquisa e do seminário. Essa orientação ocorreu tanto no ambiente da sala de aula presencial quanto no ambiente *on-line* através dos grupos no *Facebook*.

Além desse questionário, os grupos após a apresentação tiveram de responder a algumas perguntas elaboradas pelo docente. Essas perguntas foram feitas em forma de questionário aberto, ou seja, as perguntas exigiam respostas elaboradas e dissertativas, apenas com os alunos que tinham participado de todas as etapas. Todas as dez perguntas estão dispostas no Anexo C. Os resultados dos nove questionários abertos dos grupos, assim como a Escola A, foram bem parecidos, por esse motivo, preferiu-se reproduzir a seguir apenas um.

O primeiro grupo respondeu na primeira pergunta que gostou da apresentação no seminário, mas informou que não estavam acostumados a realizar esse tipo de apresentação oral, por isso, ficaram muito tímidos.

A pergunta 2 abordou a questão da colaboração nas atividades da pesquisa. Diante de tal pergunta, os alunos do grupo 1 informaram que a WebQuest possibilitou que o grupo

trabalhasse em conjunto, embora não concordassem com algumas informações e nem sobre a escolha das tarefas que realizariam.

A pergunta 3 enfatizou o que poderia ter atrapalhado no processo de elaboração da pesquisa em grupo. Os alunos responderam que a dificuldade estava em reunir as pessoas para a concretização do seminário. Muitos disseram que estavam sem internet, o que acabou dificultando ainda mais o processo de pesquisa.

As perguntas 4 e 5 abordaram a questão da dificuldade e da facilidade em relação às atividades de pesquisa, respectivamente. De acordo com a turma da Escola B, a pesquisa mais difícil foi a terceira WebQuest “Acordo ortográfico da Língua Portuguesa” e, a mais fácil foi a primeira pesquisa realizada de forma tradicional “Atualização ortográfica”.

Na pergunta 6, os alunos responderam que a diferença entre as duas pesquisas estava nas orientações disponibilizadas pelo professor, que no caso da primeira pesquisa acabou sendo nula. De acordo com os alunos, a pesquisa elaborada de acordo com a WebQuest, embora seja mais difícil, possibilita uma ordenação das tarefas em grupo, diferentemente da primeira pesquisa, que deixou o grupo mais solto e sem orientação para a concretização da atividade. Além disso, informaram que a primeira pesquisa acabou sobrecarregando apenas um componente do grupo, ao passo que a WebQuest exigiu uma atividade compartilhada.

As perguntas 7, 8, 9 e 10 dizem respeito à atividade ter sido feita em grupo. De acordo com os alunos, todos gostaram de trabalhar em grupo, porque a atividade realizada através da WebQuest auxiliou o processo de pesquisa, possibilitando um trabalho mais colaborativo entre os membros do grupo, ao passo que cada um acabou assumindo uma parte da atividade. Na pergunta 10, os alunos responderam que não teriam dificuldades para realizar atividades através da metodologia da WebQuest.

Desta forma, a turma da Escola B mostrou através da pesquisa que está disposta a continuar trabalhando com atividades que tenham o cunho colaborativo com os colegas e com o próprio professor. Os alunos, mesmo sem acesso à internet na escola, não deixaram de entregar as atividades e, muito menos, reclamaram das etapas que a WebQuest estava disponibilizando.

5.3 Comparações entre as duas realidades: Escola A x Escola B

Após a aplicação da intervenção pedagógica, foi possível identificar algumas similaridades e diferenças em relação às escolas A e B. Na primeira pesquisa, por exemplo, a quantidade de alunos usuários da internet no ambiente doméstico é bem alto, tanto na Escola

A quanto na B, com 10 e 38 alunos, respectivamente. Essa informação é relevante para o professor compreender que o computador com acesso à internet é uma realidade presente nas duas localidades e, portanto, pode-se fazer uso de tal benefício através de atividades.

Outra informação que aproximou as duas realidades foi o gosto pela leitura em tais meios midiáticos. Segundo 4 alunos da Escola A e 17 alunos da Escola B, essa atividade não é realizada no computador. Por ora, evidencia-se que, em ambas escolas, os alunos não têm esse gosto leitor nem no meio presencial, porque a biblioteca não acusou muitos empréstimos para essas turmas no período. Além disso, a pesquisa em grupo foi apontada pela metade dos alunos, 8, Escola A e, 22, Escola B, como importante. Desses alunos, pode-se reconhecer o mesmo discurso, de que a pesquisa em grupo, por ser compartilhada, é mais fácil de ser realizada, porque todos dividem o que tem que procurar. Esse discurso não está de acordo com a colaboração, que prevê “ajuda mútua” na resolução das tarefas e não distribuição de tarefas fragmentadas.

A pesquisa dois apontou mais similaridades entre as turmas, principalmente em relação à pesquisa mais difícil de ser realizada. De acordo com os alunos, a terceira pesquisa “Acordo ortográfico da Língua Portuguesa” ofereceu etapas muito complexas para serem realizadas. Tanto os alunos da turma da Escola A, com 8 votos, quanto da Escola B, com 17, mencionaram que tinham muitos *links* para serem pesquisados, o que acabou exigindo que eles selecionassem o necessário. Além disso, eles relataram que o seminário é uma atividade pouco realizada, o que deixou o produto final mais complexo ainda. Já a pesquisa mais fácil apontada pelas duas turmas foi a primeira, “Atualização ortográfica da Língua Portuguesa”. Essa pesquisa não ofereceu nenhuma complexidade, já que o conteúdo foi retirado na íntegra dos principais *sites* disponíveis na internet por todos os grupos.

A apresentação do seminário evidenciou a única diferenciação entre as turmas. Da Escola A, 6 alunos, e da Escola B, 30 alunos gostaram da própria apresentação no seminário. Essa informação mostra que os primeiros não acreditam na própria capacidade de aprendizagem, de que são capazes de apresentarem um bom seminário para a turma, diferentemente dos alunos da Escola B, que mostram mais confiança em si mesmos.

O que marca essas duas turmas, sem dúvida, é a autoestima, enquanto na Escola A os alunos são tidos como indisciplinados, pouco participativos e apáticos; na escola B são tidos pelos professores, como alunos “modelos”, ou seja, dentro dos padrões tidos como aceitáveis para uma turma disciplinada. Todavia, a Escola B tem como característica “não gostar de realizar atividades em grupo”, discurso este que foi apagado pela maioria que apontou após a WebQuest “ser possível trabalhar em conjunto”.

Apesar dessa diferenciação, os alunos de ambas as escolas apresentaram um resultado bem parecido, apesar das dificuldades de relacionamento encontradas no início na turma da Escola A. Com essa informação, pode-se dizer que a WebQuest possibilitou que essas duas realidades opostas pudessem trabalhar em conjunto em suas classes e se sentissem parte do processo de pesquisa. Faz-se necessário trabalhar em estudos futuros os aspectos relacionados à autoestima da turma da Escola A, para que eles se sintam realmente “construtores de conhecimento”.

Quanto à formação do hiperleitor, também de interesse da presente pesquisa, pode-se afirmar que a intervenção pedagógica pautada nas pesquisas por meio de WebQuests possibilitaram ao professor-pesquisador perceber uma evolução dos alunos no que tange à pesquisa grupal e à sua conseqüente formação como hiperleitores. Essa evolução ficou evidente nos momentos reservados aos tira-dúvidas, tanto em sala de aula quanto nos grupos do *Facebook*, espaços destinados à aprendizagem, mas que não eram utilizados de forma efetiva nos afazeres diários de nenhuma das duas turmas antes de a intervenção ser realizada. Além disso, muitos grupos mostraram-se preocupados com prazos, divisão de tarefas e qualidade da apresentação (tanto nos cartazes quanto no seminário), fatores que antes não tinham prioridade nas atividades realizadas por eles. Salienta-se que essa mudança de postura dos discentes ocorreu em função da WebQuest, ou seja, através desse gênero “organizador” das informações, com etapas claras a serem desenvolvidas. Os alunos, tanto da Escola A quanto da Escola B não estavam mais “sozinhos” nas atividades, mas antes, eles podiam contar com as orientações apresentadas pela WQ, com um professor-orientador, tanto pessoal quanto virtualmente e, principalmente, contar com os próprios colegas de classe como coparticipantes da pesquisa.

Essa participação possibilitou aos alunos desenvolverem senso crítico sobre si e sobre o outro (na exposição oral do seminário relatado no questionário 2, ver anexo); autonomia como ser agente na busca das informações na etapa das profissões e interação colaborativa entre eles na elaboração do produto final. Reforça-se que essas características não tinham sido presenciadas na primeira fase da pesquisa grupal realizada sem orientação, porque a atividade fora desenvolvida individualmente por eles, segundo relatos. Além disso, a qualidade de conteúdo de tal pesquisa é inferior às realizadas através da WebQuest, no que concerne ao refino e escolha de informações; ou seja, na primeira pesquisa os alunos não tiveram preocupação com o que estavam escrevendo, ao passo que todos os grupos copiaram o conteúdo da internet na íntegra, sem critério.

Já nas fases seguintes da pesquisa (Webgincana e WQ), os alunos puderam se reconhecer como hiperleitores, selecionando entre os *links* dispostos na WebQuest, quais atenderiam aos comandos da pesquisa. Ao selecionar tais *links*, os alunos eram convidados a montar uma rede significativa de informações antes dispostas de forma fragmentada. O processo de seleção de informação foi feito por eles, mas alguns grupos ainda apresentaram trechos de textos da internet, sem o apuro reflexivo do grupo. Por esse motivo, fazem-se necessárias pesquisas que contemplem a produção consciente entre os sujeitos, ou seja, eles precisam compreender que a pesquisa é uma atividade reflexiva sobre dados coletados, e não simplesmente informações dispostas de modo aleatório. Mesmo assim, em comparação com a primeira pesquisa, foi perceptível um avanço significativo de recortes de informações selecionadas dos *links*.

Percebe-se que a WebQuest é relevante na formação desse hiperleitor porque proporciona “organicidade” ao conteúdo disposto na internet. Com esse gênero, os alunos sentem-se mais confiantes ao ler as informações, porque sabem que tais *links* foram selecionados pelo professor, são itens de qualidade e, portanto, podem ser utilizados. Essa mudança de postura não ocorreu apenas nos alunos, mas, antes, o professor-pesquisador compreendeu a relevância do gênero, como um aliado do ensino, de modo interativo e colaborativo, através da participação do início ao fim do processo de pesquisa. Antes, como foi enfatizado, as atividades de pesquisa eram realizadas nos moldes tradicionais, sem participação ou qualquer tipo de intervenção do professor-pesquisador.

Desta forma, os alunos e o professor-pesquisador sentiram-se parte do processo de pesquisa, porque efetivamente colaboraram uns com os outros na busca pela informação. Por esse motivo, as atividades de cunho colaborativo devem ser incentivadas em sala de aula, através de tarefas que contemplem a divisão de exercícios e momentos de compartilhamento de informação. É justamente nessa “troca” de informações que o processo de aprendizagem se enriquece e o aluno compreende a relevância do outro para a sua própria aprendizagem.

Salienta-se que a WebQuest enquanto gênero “organizador” das informações cumpre sua função. Todavia, os atores educacionais precisam compreender que são eles que irão selecionar o que é ou não relevante para a pesquisa e que o sucesso ou o fracasso são fatores que dizem respeito a todos os participantes do grupo. Essa preocupação, sem dúvida, ocorreu nas duas pesquisas realizadas através da WebQuest, principalmente na Escola B, entre idas e vindas de *e-mails* e mensagens com dúvidas de alunos. Ao sanar a dúvida do aluno, o professor está colaborando e, portanto, está participando do processo de pesquisa, está se incluindo em um espaço antes inabitado por ele.

Deve-se proporcionar atividades na WebQuest com diferentes níveis cognitivos em evolução, ou seja, as tarefas devem partir de objetivos mais simples para os mais complexos, possibilitando aos alunos avançarem nas atividades. Por esse motivo, a intervenção baseada no gênero começou através da Webgincana como *test drive* para habituá-los a essa nova “forma de pesquisar” na internet, muito mais direcionada e organizada. Os alunos diante de tal sistema sentem-se “guiados”, mas ao mesmo tempo, têm a noção de autonomia, porque são capazes de selecionar, de preferir um *link* a outro, são [hiper] leitores que apenas precisam de um direcionamento.

6 CONCLUSÃO

A pesquisa, em algumas escolas, tem sido vista como uma atividade sem reflexão, com vistas à obtenção de notas e conceitos. Influenciados por essa concepção, os alunos não encontram no referido exercício nenhum momento de reflexão, muito menos de trabalho grupal, porque os discentes, na maioria dos casos, não dividem as tarefas, ficando alguns sobrecarregados com o conteúdo pesquisado. Além disso, a temática pedida pelo professor, muitas vezes, é retirada na íntegra de *sites* de busca, sem nenhum tipo de investigação ou de reflexão do que está sendo veiculado na atividade. Por esse motivo, optou-se pela abordagem da WebQuest como um gênero com vistas à aprendizagem colaborativa através de um exercício que almeja inserir tanto o professor quanto os alunos como produtores de conhecimento e, sobretudo, como atores principais do processo educativo de forma colaborativa.

Compreendeu-se, após a intervenção aplicada com o gênero WebQuest e com os dados coletados através dos questionários, que os alunos podem desenvolver aspectos relacionados à colaboração, situatividade e autonomia (como ser singular) e senso de organização no gerenciamento das informações, caso o professor oriente todo o processo de pesquisa através do construcionismo, informando quais serão os passos a serem seguidos (etapas); os critérios avaliativos; o produto final pretendido e as referências bibliográficas a serem pesquisadas (no caso da internet, os *links*). Além disso, percebe-se que os momentos de tira-dúvidas em sala de aula presencial e os momentos de interação na sala de aula virtual (grupos criados no *Facebook* para as Escolas A e B) constituíram-se para os alunos da Escola B uma possibilidade de aprendizagem e de “troca” de informações entre eles e o professor. Ao contrário, a Escola A não conseguiu desenvolver a mesma interação nas salas virtuais, ou por não estarem habituados com o ambiente usado para essa finalidade, ou por não terem dúvidas a serem sanadas. Alguns, inclusive, afirmaram em sala de aula que não tinham questionamentos para serem tirados em tal ambiente *on-line*, preferindo fazê-las pessoalmente, enquanto outros ainda afirmaram que não viam utilidade no grupo do *Facebook* para a Educação.

Percebe-se também que, embora a Escola A tivesse sala de informática com acesso à internet, os alunos não desenvolveram o mesmo espírito pesquisador do que os alunos da Escola B, que não tinham acesso à sala de informática, devido às máquinas, em sua maioria, não estarem funcionando corretamente. Esse fator é relevante para compreender que a sala de informática não é primazia de um ensino de qualidade pautado nas novas tecnologias de

informação, porque, antes, deve existir um incentivo no material humano, possibilitando que os alunos tenham acesso às máquinas e saibam utilizá-las para desenvolver projetos na escola, com orientações do próprio professor.

Durante a pesquisa também foi possível perceber que os alunos, em sua maioria, não faziam uso da tecnologia a serviço da Educação. Esse fator foi comprovado na pesquisa que apontou os *sites Google* e *Cadê* como preferidos, quando o assunto é a área educativa, ou seja, o *site* de busca é o único conhecido, dentro de um universo de *sites* e *softwares* disponíveis para o aprimoramento educativo. Portanto, para os alunos, pesquisar na internet estava relacionado a pesquisar no *Google* e no *Cadê*.

Após o desafio da WebQuest, os alunos perceberam que a pesquisa não é um processo mecânico, mas compreenderam que é uma tarefa reflexiva, tanto sobre os conteúdos disponibilizados nos *links*, quanto a própria concepção de compartilhamento de informações. Assim, a pesquisa foi compreendida ao final pelos alunos como um “processo” e não como um produto concluso, acabado. Essa informação foi disposta na aba “Conclusão” da própria WebQuest como forma de incentivo à produção científica do aluno, mostrando que todo processo de aprendizagem requer uma continuidade e, principalmente, comprometimento com o que se está pesquisando. Dentro dessa concepção “sobre o que é fazer pesquisa”, os alunos foram levados a refletir sobre a relevância da colaboração para o processo de ensino, percebendo a importância do outro como mediador da aprendizagem. Por esse motivo, optou-se por um trabalho pautado no sociointeracionismo de Vygotsky e na Pedagogia de Projetos de Dewey, com vistas à formação do pesquisador digital, ou seja, aquele que lê textos oriundos da internet de forma consciente, refletida e compartilhada.

O trabalho baseado no gênero WebQuest tem o propósito de “desafiar esse [hiper] leitor”, ao propor um estudo realizado através de etapas a serem seguidas, em um espécie de organicidade, diferentemente dos estudos realizados quando o produto final é uma pesquisa sem orientação. Ao propor a “organização”, os *links* a serem pesquisados e o papel que cada um tem na elaboração do produto final, a WebQuest desestabiliza a concepção tradicional do que é o “pesquisar”, possibilitando que os alunos tornem-se “pesquisadores” de fato, que se sintam parte do processo de elaboração da pesquisa, desde sua concepção até o produto final (compreendido como não conclusivo).

Esse desafio não é só do aluno, uma vez que o professor também tem de se atualizar, compreendendo que a pesquisa não é um exercício solitário, mas requer colaboração, desprendimento e, portanto, ajuda mútua de todos os envolvidos com a pesquisa. Antes de apresentar a temática, o docente deve perceber o contexto em que está inserida a sala de aula,

quais atores educacionais farão parte da pesquisa e quais os dilemas levantados sobre o objeto de estudo. É nesse compartilhamento de informações que professores e alunos perceberão diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto e poderão refletir sobre o que será válido para a pesquisa.

Esta pesquisa é destinada a todos aqueles que acreditam na produção de conhecimento realizado em comunhão e em compartilhamento, possibilitando que “todos”, sem exceção, tenham a possibilidade de terem as suas vozes ouvidas em sala de aula através de um estudo dirigido. Por esse motivo, os estudos sobre o gênero WebQuest devem prosseguir, sobretudo, percebendo como tal gênero alcançou êxito em outros países, como em Portugal, embora no Brasil ainda não tenha se desenvolvido com a mesma intensidade.

Os estudos relacionados ao gênero WebQuest possibilitam compreendê-lo como um importante aliado do professor, de modo a proporcionar aos alunos estudo sobre uma temática através de etapas; um desafio a ser superado pelo grupo; tarefas bem delineadas e possíveis de serem realizadas e processos e recursos que apontam *links* visitados pelo professor. Assim, espera-se que tal gênero seja mais explorado no Brasil, impulsionando outras práticas educativas, pautadas, sobretudo, no processo de interação e compartilhamento de ideias.

A atividade de pesquisa elaborada a partir da WebQuest possibilita que o sujeito desenvolva algumas habilidades de pensamento, como as citadas por Dodge (1995), dentre as quais se citam a possibilidade de o aluno comparar similaridades entre conteúdos, estabelecendo quadro comparativo entre uma determinada realidade e outra; de igual modo, dentro da mesma atividade, poderá ser feita uma classificação em categorias através do atributo. Essa classificação possibilita ao discente listar itens pela ordem, a ser definido por algum tipo de critério. Essas atividades dependerão de como a WebQuest estará projetada, quais comandos estarão descritos em Tarefas. A WebQuest também poderá ser projetada com atividades que possibilitem a indução de generalizações e princípios. Esse exercício não será tarefa tão fácil de ser explorada, porque a inferência requer uma explanação mais ampla por parte do professor, através de exercícios que explorem a temática. A dedução, por sua vez, é uma habilidade que pode ser descrita em atividades que a explorem através das consequências e condições não explicitadas. A construção de apoio de uma afirmação consiste na formulação de conceitos que versem sobre uma temática de modo afirmativo, ou seja, o aluno aprenderá a criar proposições; a atividade de abstração é uma habilidade muito difícil de ser desenvolvida através da WebQuest, principalmente em função da complexidade que envolve o ato da “abstração”, diferentemente da visualização “concreta” de uma informação. Por outro lado, o

discente da Escola B não encontra muitas dificuldades para analisar perspectivas pessoais sobre um assunto, porque é algo de seu interesse.

Essas habilidades somente serão possíveis através de atividades que estimulem a imaginação e, sobretudo, proporcionem aos alunos momentos diferenciados de sala de aula, como por exemplo, exercícios na WebQuest realizados através de tarefas criativas, ou seja, por personagens possíveis e atrativos. Além disso, os *links* disponibilizados em Processos/Recursos auxiliam os alunos no processo de pesquisa, de forma a proporcionar conteúdos mais sólidos/atualizados.

Através desses recursos, a WebQuest possibilita que os usuários interajam entre si, confrontem opiniões, tanto as convergentes quanto as divergentes e pesquisem de modo colaborativo, reconhecendo que o sucesso ou o fracasso pertencem ao grupo. Diferentemente da pesquisa realizada nos moldes tradicionais que apenas são vistas pelos alunos como um momento avaliativo, como mais uma atividade, dentre tantas outras. Nesse modelo, os alunos não desenvolvem o espírito grupal, porque geralmente um aluno acaba assumindo a pesquisa para si. Além disso, o conteúdo pesquisado nos moldes tradicionais, em muitos casos, é copiado na íntegra de *sites*, nem sempre confiáveis.

Desta forma, o gênero WebQuest é eficaz na formação do hiperleitor, porque possibilita uma ação colaborativa e um espírito de equipe, em prol da pesquisa. Por esse motivo, as atividades amparadas por tal gênero devem ser utilizadas em sala de aula como aliadas, oportunizando aos alunos se reconhecerem como pertencentes ao processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABAR, Celina; BARBOSA, Lisbete. **Webquest um desafio para o Professor**. São Paulo: Avercamp, 2008.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8.ed. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e formação de professores**. Ministério da Educação, Brasília, 2000.

ÁVILA, Silviane de Luca; LOSSO, Cláudia Regina Castellano. “Pode ser trabalho em grupo?” um estudo sobre a aprendizagem colaborativa e suas possibilidades em ambientes virtuais sob o olhar dos professores (as) de Florianópolis/ SC. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na educação, 4. **Anais**, 2011. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/SilvianeAvila&ClaudiaLosso-Podesertrabalho.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

BARATO, Jarbas Novelino. **Avaliação Autêntica**, 2004. Disponível em: <http://aprendente.blogspot.com.br/2005/04/avaliao-em-webquests.html>. Acesso em: 13 jun. 2014.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social escrita. In: Adail Sebastião Rodrigues-Junior *et al.* (org.) **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

_____. A comunicação interativa em ambientes hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (org.) **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Global, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/ 71**. Brasília: 1971.

_____. _____. _____. : nº 9394/96. Brasília: 1996.

BERNARDINO, Cibele Gadelha. **Depoimento de alcoólicos anônimos**: um estudo do gênero textual. 2000. p.162. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. O gênero Webquest e os gêneros na Webquest: caracterização e discussão. Simpósio Hipertexto e tecnologias da informação, n. 4. **Anais**, 2011. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/BeneditoBezerra&AmandaLedo-Ogenerowebquest.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BEHRENS, Marilda. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

BLOOM, Benjamin S. y colaboradores. **Taxonomia de los objetivos de la educacion**: La clasificacion de las metas educacionales. 2. ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1972.

BOLTER, J.D. **Writing space**: computers, hypertext and the remediation of print. 2.ed. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 2001.

BONINI, Adair.; BIASI-RODRIGUES, Bernadete.; CARVALHO, Gisele de. A análise de gêneros textuais de acordo com a abordagem sócio-retórica. LEFFA, V. J. **Pesquisa em linguística aplicada**: temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006

BUSH, Vannevar. **As we may think**. The Atlantic Monthly, july, 1945. Disponível em: <<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

CARDOSO, Olga Ennela Bastos; BORGES, Eliane Medeiros. **Aprendizagem Colaborativa**: Webquest no ensino superior a distância, potencializando a pesquisa, a interatividade. 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias da informação, 2013. Disponível em: <http://nehte.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os *links* no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (org.) **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

CHARTIER, Roger. **Lecteurs et lectures à l'âge de la textualité életronique**. dans Colloque virtuel « Text-e.org » de la BPI, centre Georges Pompidou, Paris, 2001. Disponível em: <http://www.lespetitescases.net/book/export/html/1089>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHURCHES, Andrew. **Bloom's Digital Taxonomy**. 2009. Disponível em: <<https://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom%27s+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2015.

CARNEIRO, Raquel. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. **Os dons do hipertexto**. *Littera: Revista de Linguística e Literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v.4, n.4, jul/dez, 2006.

_____. Leitura numa sociedade informatizada. In: MENDES, Eliana Amarante M, OLIVEIRA, Paulo M, BENN-IBLER, Veronika (Orgs.). **Revisitações**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COSTA, Thaís Cristina Alves. **Uma abordagem construcionista da utilização dos computadores na educação**. Simpósio Hipertexto e tecnologias na educação. 3, 2010. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Thais-Cristina-Alves-Costa.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2015.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Experiência e educação**. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS, Anair Valênia Martins *et al.* Minicontos multimodais. In: ROXO, Rojane; MOURA, Eduardo. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

DODGE, Bernie. **WebQuests: A Technique for Internet.Based Learning**, en *The Distance Educator*, v.1, n. 2, 1995.

ECO, Humberto. **Conceito de texto**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

FACHINETTO, Eliane Arbusti. **O hipertexto e as práticas de leitura**. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), p.1-20, out. 2005. Disponível em: <<http://www.lettramagna.com/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **Leitura na contemporaneidade: linearidades e hipertextualidades na relação dos sujeitos com o texto**. ALCEU - v. 10 - n.19 - jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.univali.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Nacional, 1996.

_____. **A Educação na Cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação e mudança**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin *et al.* **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HALLIDAY, Michael. **Language as a Social Semiotic**. London: Longman, 1978.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOMESU, Fabiana Cristina. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, J.C.; BIASIRODRIGUES, B. (Orgs.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (org.) **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

LEAL, Viviane Pereira Lima Verde. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: Adail Sebastião Rodrigues-Junior *et al.* (org.) **Internet e ensino**: novos gêneros, outros desafios. 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

LEMKE, Jay. **Travels in Hypermodality**. Visual Communication, London, v. 1, n. 3, 2002.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2.ed. São Paulo: 34,2000.

_____. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: 34, 1996.

_____. A emergência do cyberspace e as mutações culturais. In: PELLANDA, Nize M. C.; PELLANDA, Eduardo (org.). **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LEÃO, Lúcia. **O labirinto da hipermídia**: arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Iluminuras, 1999.

LIMA, Mariana Batista de; DE GRANDE, Paula Bacarat. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

LORI, Anderson. **Taxionomia Revisada de Bloom**, 2002. Disponível em:
<<http://andreamm5.blogspot.com.br/>> Acesso em: 10 jun. 2014.

MARCUSHI, Luís Antônio. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto**. Línguas e instrumentos linguísticos, n.3. Campinas: Pontes, 1999.

MARINHO, Simão Pedro Pinto. **Webquest: um uso inteligente da internet na escola**. Caderno do Professor, n.7, p.55-64, fev. 2001.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. **A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da internet**, 2010. Disponível em:
<<https://www.ufpe.br/nehete>> Acesso em: 10 jun. 2014.

MILLER, Carolyn. **Genre as social action**. *Quartely Journal of Speech*, 37, p. 151-167, 1984.

_____. **Estudo sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. (org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

PAPERT, Seymour. **Logo: Computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1972.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura: Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**- Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever**- algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

_____. Leituras sobre o hipertexto: trilhas para o pesquisador. Trabalho apresentado no GT Hipertexto: que texto é esse? Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 11, **Anais**, Uberlândia, nov. 2006.

_____. Kd o prof? Tb foi navegar. In: Adail Sebastião Rodrigues-Junior et AL. (org.) **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa; Coscarelli, Carla Viana. **O hipertexto em tradução**. Belo Horizonte. FALE, UFMG, 2007.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Eu, tu, nós, elas: Um relato de experiência com base na Metodologia de Projetos de Pesquisa no ensino de português para alunos do primeiro ano do Ensino Médio**. *Ci. Huma. e Soc. em Rev. RJ, EDUR*, vol. 36, 1, jul / dez, p. 185-202, 2014.

_____. **Atualização ortográfica: o que muda?** Rio de Janeiro: EDUR, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. **Subjetividade no ciberespaço ou a aprendizagem nos labirintos do hipertexto**. Revista @mbienteeducação – São Paulo, v. 1 – n.1, p. 01-09- Jan/Julho, 2008. Disponível em: <www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/art2luis.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SANTOS, Else Martins. Pesquisa na internet: cópia/ cola?. In: Adail Sebastião Rodrigues-Junior *et al.* (org.) **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paullus, 2004.

_____. **O que é Semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

SWALES, John. **Genre Analysis**. 5. ed. United Kingdom: Cambridge Press, 1990.

_____. **Research genres: explorations and applications**. Cambridge University Press, 2004.

SILVA, Marco. **Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação**. 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/263/boltec263c.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

_____. **Comunicação Interativa e Educação**. Tese de doutorado FEUSP, 1999.

SKINNER, Burrhus Frederic. (1972). **Tecnologia do ensino**. (Rodolpho Azzi, Trad.). São Paulo: Herder, Ed. da universidade São Paulo, 1972.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 jun. 2014.

SINHA, Chris. **Pessoas Situadas: aprender a ser um aprendiz**. In Bliss, J. Light, P. (Eds) *Learning Sites: Social for and Technological Resources For Learning*. Oxford, Pergamon, 1999.

STEFANO, Leizy Regina Fracasso. **Representações de professores e alunos sobre a pesquisa escolar: a leitura crítica, a escrita autônoma e a formação do conhecimento.** Iniciação Científica CESUMAR Junho 2006, v. 08, n.01, p.71- 83 - Edição Especial.

TANZI NETO, Adolfo *et al.* Multiletramentos em ambientes educacionais. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-Ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.** Paris: UNESCO, 1998.

VANDENDORPE, Christian. **Del papiro al hipertexto, ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins fontes, 2010.

WEBGINCANA. **Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?.** Disponível em: <<http://webquestfacilcom.br>>. Acesso em: 10 out.2014.

WEBQUEST. **Acordo ortográfico da Língua Portuguesa.** Disponível em: <<http://webquestfacil.com.br>>. Acesso em: 15 out.2014.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

_____. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia.** Recife: Pipa comunicação, 2013.

_____. **Letramento digital e ensino.** In: Mendonça, M. e Santos, C. F. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.** Tese (Doutorado) em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas (SP): /s.n./, 2002.

ANEXOS

Anexo A- Questionário 1 Nova Iguaçu / Itaguaí

1-Sexo: Masculino () Feminino ()

2- Idade: _____

Uso da tecnologia:

3- Você tem internet em casa?

Sim () Não ()

4- Se a resposta for sim, qual aparelho usa para se conectar?

Computador () *tablet* () celular () outro ()

5- Com que frequência?

Diariamente () Três vezes por semana ou mais () Fins de semana ()

6- Quantas horas (em média) você navega na internet durante a semana?

1 hora () 2 horas () Mais de 3 horas ()

7-Quais recursos/ programas usa com mais frequência quando está acessando a internet?
(pode marcar mais de uma opção)

E-mail () *Chat* () Redes sociais () Blogs e fotolog () *Youtube* () outros ()

8-Usa a internet para fins educativos?

Sim () Não ()

9-Se a resposta for sim, quais?

Site de busca como o *Google* e o *Cadê* ()

Biblioteca *online* ()

E-books ()

Outros ()

10- Gosta de ler livros no computador?

Sim () Não ()

Sobre a pesquisa escolar, responda:

11- Com que frequência costuma usar a internet para fazer pesquisa escolar?

Uma vez por semana ()

Mais de uma vez por semana ()

Uma vez por mês ()

Nunca usam ()

12- Gosta de fazer pesquisa em grupo?

Sim () Não ()

Anexo B- Questionário 2 Nova Iguaçu / Itaguaí

1- Em sua opinião, dentre as três pesquisas, qual você considerou mais difícil de fazer?

1ª pesquisa: “Atualização ortográfica” ()

2ª pesquisa (Webgincana) “Quais são os países que falam a Língua Portuguesa?” ()

3ª pesquisa (WebQuest) “Acordo ortográfico da Língua Portuguesa” ()

2- E qual foi a mais fácil?

1º pesquisa: “Atualização ortográfica” ()

2º pesquisa: (Webgincana) “Países que falam a Língua Portuguesa?” ()

3º pesquisa (WebQuest) “Acordo ortográfico da Língua Portuguesa” ()

3-Em sua opinião, a WebQuest estimula a pesquisa?

Sim () Não ()

4-A WebQuest forneceu *links* úteis para a sua pesquisa?

Sim () Não ()

5-Foi possível pesquisar em grupo?

Sim () Não ()

6- Foi possível transformar as informações dos *sites* em vez de reproduzi-las?

Sim () Não ()

7- Você procurou informações fora da internet (livros, revistas, entre outros) para responder à pesquisa?

Sim () Não ()

8- Se sim, quais?

9-As informações na WebQuest estavam claras e acessíveis?

Sim () Não ()

10- O produto final da WebQuest foi um seminário. Você gostou de sua participação nele?

Sim () Não ()

11- E da participação dos colegas no seminário?

Sim () Não ()

12-A orientação do professor, durante a pesquisa, foi importante?

Sim () Não ()

Anexo C - Questionamento 3: Nova Iguaçu/ Itaguaí

1- O que acharam da sua apresentação individual no seminário?

2- O grupo colaborou com as atividades?

3- O que atrapalhou a pesquisa?

4- Qual etapa foi a mais difícil de ser realizada na WebQuest?

5- E a mais fácil de ser realizada pelo grupo?

6- Qual a diferença entre os dois tipos de pesquisa?

7- Vocês gostaram de trabalhar em grupo?

8- Por quê?

9- O trabalho em grupo aconteceu com a WebQuest ?

10- Vocês fariam outras atividades através desse gênero?

Anexo D (Folheto “Atualização ortográfica: o que muda?”)

REVISANDO 1 Mikaela Roberto O que Muda?

Atualização Ortográfica RESUMO

Este esquema resumitivo apresenta as regras referentes às mudanças advindas do Acordo Ortográfico firmado em 1990. As regras ortográficas que não sofreram alteração não foram contempladas neste material e a ênfase foi dada às mudanças para o português do Brasil (PB).

Em 1990, os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – Brasil, Portugal, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola (Timor Leste, após sua independência) chegaram a um acordo sobre mudanças na ortografia da Língua Portuguesa (LP). As negociações tiveram início em 1986, quando houve o Encontro para a Unificação Ortográfica da Língua Portuguesa, no Rio de Janeiro. Apenas em 29 de setembro de 2008, o presidente da república decretou que os livros escolares distribuídos pelo MEC à rede pública de ensino passariam a adotar a nova ortografia, devendo obrigatoriamente incorporar as mudanças a partir de 2010. A ortografia vigente no Brasil até 2008 havia sido estabelecida pela Academia Brasileira de Letras em agosto de 1943, sendo ligeiramente alterada quanto ao padrão de acentuação em 1971. A obrigatoriedade de uso oficial da nova ortografia, prevista inicialmente para 2013, foi recentemente adiada para 2016.

Como o próprio nome sugere, o Acordo firmado em 1990 não representa uma **unificação ortográfica**, como de início se objetivava, mas um consenso a que chegaram os diferentes países envolvidos. Por pautarem-se basicamente em critérios fonéticos, as mudanças levam a uma significativa redução das diferenças existentes nas duas grafias oficiais anteriores ao Acordo, levando a uma única ortografia oficial, que contém dupla grafia em alguns casos nos quais a pronúncia varia nos dois padrões (o brasileiro e o europeu).

O Acordo Ortográfico está organizado em 21 bases, apresentadas de forma sintetizada neste esquema resumitivo, visando facilitar a consulta por revisores, professores e demais usuários da língua na norma culta oficial, **especificamente nos pontos em que houve mudança para o Português do Brasil (PB)**. As regras são apresentadas em linguagem simples e ilustradas com exemplos de uso frequente no Brasil.

ALFABETO E NOMES PRÓPRIOS

As letras **k**, **w** e **y** inserem-se oficialmente no alfabeto da LP (agora com 26 letras), sendo adotadas em antropônimos/topônimos e seus derivados, em siglas, símbolos e unidades de medida.

Darwin, darwinismo, kg, Watt.

Observe que a inserção das letras k, w e y permitiu, por exemplo, que se registre sem medo Nova York. Antes, a orientação era que se registrasse New York ou Nova Iorque.

Recomenda-se o uso de formas vernáculas para topônimos de outras línguas, mas mantêm-se combinações não peculiares à escrita da LP que figurem tais nomes.

Zurique, Nova York, Madri, etc. **Comtista** (de Comte), **garrettiano** (de Garrett), **shakespeariano** (de Shakespeare), etc.

Nomes de tradição bíblica **podem** conservar suas formas de origem ou simplificar-se pela supressão de dígrafos mudos ou adaptação silábica para o padrão ortográfico da LP.

Baruch ou Baruc, Joseph ou José, Job ou Jó, David ou Davi, Edith ou Edite.

SEQUÊNCIAS CONSONÂNTICAS

A pronúncia culta da língua determina a eliminação ou a conservação de seqüências consonânticas no interior de palavras, havendo **dupla grafia** oficial em alguns casos.

Amígdala ou amidala, sumptuoso ou suntuoso, infeccioso ou infecioso.

A supressão de consoantes mudas implica mudanças especialmente no padrão europeu. Em casos de dupla grafia, adota-se no Brasil a grafia correspondente à pronúncia brasileira.

VOGAIS

Escrevem-se com **i**, e não com **e**, (antes da sílaba tônica) adjetivos e substantivos derivados em que constam os sufixos **ano** e **ense**.

Acriano (do Acre), açoriano (dos Açores), torriense (de Torres).

Escrevem-se, porém, com **e** e os derivados de palavras que terminam em **e** acentuado.

Daomeano (Daomé), guineense (Guiné).

Alguns verbos terminados em **iar**, associados a substantivos terminados por **ia** ou **io** átonos, admitem variantes na conjugação.

(Eu) negocio ou nego**ceio**, (eu) premio ou prem**io**.

A regra da variação verbal constitui uma das mais polêmicas, dada a variação no padrão de conjugação de inúmeros verbos terminados em iar. A maior dificuldade quanto a esta regra é o fato de o Acordo adotar a expressão “alguns verbos”, dando apenas dois exemplos. Some-se isso ao fato de o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), documento que elenca a ortografia dos vocábulos oficiais da língua, não apresentar padrões de conjugação verbal, impossibilitando consulta e promovendo variações no registro ortográfico dos verbos com tais características.

HÍFEN

Emprega-se hífen em topônimos iniciados por forma verbal, grão/grã ou cujos elementos são ligados por artigo. Os demais topônimos, com exceção de Guiné-Bissau (consagrado pelo uso) escrevem-se separados e sem hífen.

América do Sul, Baía de Todos-os-Santos, Grã-Bretanha, Passa-Quatro, Ponta Grossa.

Emprega-se hífen para unir duas palavras que ocasionalmente se combinam para formar um encadeamento vocabular.

Eixo Rio-São Paulo, jogo Brasil-França, ponte Rio-Niterói,

Observe que nesses casos era comum o uso do travessão, que, com o Acordo, é substituído oficialmente pelo hífen.

Emprega-se hífen em palavras nas quais o prefixo ou o pseudoprefixo termina com a mesma vogal do início do elemento seguinte. O prefixo **co**, entretanto, une-se ao segundo elemento sem hífen.

Anti-inflamatório, arqui-inimigo, eletro-ótica, micro-ondas, coocupante, cooperar.

Ainda que o co seja o único prefixo sinalizado no Acordo como exceção, o VOLP não aplica a regra com o prefixo re, mantendo grafias como reescrever, reelaborar, reenviar sem hífen. A Academia Brasileira de Letras publicou uma lista de correções e aditamentos da 5ª edição do VOLP, em que o assunto não foi citado.

Emprega-se hífen com os prefixos **circum** e **pan** diante de **m** ou **n**, além de vogais e **h**.

Circum-navegação, pan-negritude.

Emprega-se o hífen em palavras compostas que designam espécies botânicas e zoológicas, ligadas ou não por preposição ou qualquer outro elemento.

Ervilha-de-cheiro, pé-de-elefante, bem-te-vi, bem-me-quer, couve-flor, cobra-capelo.

Emprega-se hífen em compostos iniciados com **além**, **aquém**, **recém** e **sem**.

Além-mar, aquém-mar, recém-casados, sem-vergonha.

Emprega-se hífen com **pós**, **pré** e **pró** sempre que conservarem autonomia vocabular.

Pós-graduação, pós-tônico/postônico, pré-aquecido.

Emprega-se, ainda, o hífen em compostos com os advérbios **bem** e **mal**, quando formarem unidade sintagmática e semântica e o segundo elemento começar com vogal ou **h**. **Bem**, diferentemente de **mal**, pode, contudo, não se aglutinar a palavras iniciadas com outras consoantes. Em outros casos, pode unir-se ao vocábulo sem hífen.

Bem-estar, mal-humorado, bem-mandado (malmandado), bem-visto (malvisto), bem-criado (malcriado), benfeitor, benfazejo, benquerença.

QUANDO NÃO SE USA!

Suprime-se o hífen de compostos em relação aos quais o falante contemporâneo perdeu a noção de composição.

Girassol, madressilva, pontapé, mandachuva, paraquedas.

Não se emprega hífen em locuções de qualquer tipo, salvo as consagradas pelo uso.

Fim de semana, pé de moleque, ponto e vírgula, dia a dia (água-de-colônia, cor-de-rosa, à queima-roupa).

Essas duas primeiras regras são polêmicas, pois remetem a consulta obrigatória do VOLP, uma vez que é difícil definir quem é o falante contemporâneo que perdeu a noção de composição ou quais foram as locuções consagradas pelo uso, segundo o Acordo.

Não se emprega hífen em vocábulos formados por prefixo terminado por vogal em que o segundo elemento começa por **r** ou **s**, devendo essas consoantes duplicar-se.

Antessala, antirreligioso, arquirrival, autorreflexão, auto~~ss~~serviço, contrar~~rr~~egra, extrassensível, infrarrenal, intrarraquidiano, neorromano, parar~~rr~~itmico, protossolar, pseudorrandômico, semi~~ss~~intético, sobressaia, sup~~rr~~assumo, ultrassonografia.

Não se emprega hífen em vocábulos formados por prefixo ou pseudoprefixo terminado por vogal em que o segundo elemento começa por vogal diferente.

autoescola, contraordem, extraescolar, infraestrutura, intrauterino, neoacadêmico, protoestrela, pseudoavaliação, semiárido.

ESQUEMA GERAL DO USO DO HÍFEN

PRIMEIRO ELEMENTO

Ab, ob, sob, sub

Ad

Alfa, ante, anti, arqui, auto, beta, bi, contra, di, eletro, entre, extra, hexa, hidro, hipo, homo, ili/ilio, infero, infra, intra, iso, lipo, mega, micro, neo, neuro, orto, para, poli, proto, pseudo, retro, semi, sobre, súpero, supra, tetra, trí, ultra.

O VOLP apresenta outra exceção, o *re*, mantendo formas como *reescrever*, *reeditar*, *reelaborar*, etc.

Além, aquém, ex, recém, sem, sota, soto, vice

Ciber, inter, super, nuper, hiper

Circum, pan

Co

Pós, pré, pró

Bem, mal

SEGUNDO ELEMENTO

Iniciado por **b, h e r**.

Iniciado por **d, h e r**.

Iniciado por **h** ou vogal igual à última do primeiro elemento.

O VOLP não traz exemplos de uso do hífen com os prefixos *aero*, *agro*, *ântero*, *bio*, *êxtero*, *foto*, *gama*, *geo*, *giga*, *lacto*, *macro*, *maxi*, *mega*, *meso*, *mini*, *mono*, *morfo*, *multi*, *nefro*, *paleo*, *penta*, *peri*, *pluri*, *póster* e *psico*.

O VOLP registra, porém, *heteroousiano* (mas *homo-ousiano*), *heterorgânico* e *teleeducação*.

Sempre.

Iniciado por **h e r**.

Iniciado por vogal, **h, m e n**.

Iniciado por **h**.

Sempre que conservem autonomia vocabular.

Sempre que formarem unidade sintagmática e semântica com elemento terminado com vogal ou **h**.

ACENTUAÇÃO GRÁFICA

O uso do acento circunflexo ou agudo nas vogais tônicas **e** ou **o** depende da pronúncia culta dos países ou regiões de língua oficial portuguesa.

Os ditongos abertos **ei** e **oi** de palavras paroxítonas não são mais acentuados.

Os mesmos ditongos em oxítonas, porém, mantêm os respectivos acentos indicativos de timbre.

As vogais dobradas **oo** e **ee** perdem o acento gráfico que as caracterizava.

Palavras homógrafas paroxítonas perdem o acento diferencial.

A forma verbal indicativa de 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do verbo **poder** leva obrigatoriamente acento gráfico para distinguir-se da forma verbal do tempo presente.

O acento gráfico é **facultativo** para diferenciar **forma** (substantivo) de **forma** (verbo).

O Acordo cita acentos facultativos em algumas formas verbais para distinguir tempo passado de tempo presente, o que costuma aplicar-se mais ao padrão europeu. É o caso de *dêmos/demos*, *apresentâmos/apresentamos*, etc.

Palavras paroxítonas com **i** ou **u** tônicos precedidos de ditongo decrescente não levam acento gráfico. As oxítonas mantêm o acento.

Não se registra mais o acento gráfico do **u** tônico em **gu** e **qu** das formas verbais que as apresentam.

A queda do acento gráfico indicativo do **u** tônico e do trema nos grupos **gu** e **qu** gerou opacidade para a leitura. Agora o leitor não tem mais a indicação gráfica de que o **u**, nos respectivos grupos, corresponde a uma vogal, a uma semivogal ou a parte de um dígrafo (não pronunciado).

TREMA

Extingue-se o trema da grafia portuguesa, exceto em nomes estrangeiros e seus derivados.

Antônio ou António, bebê ou bebé, cocô ou cocó, fêmur ou fémur, acadêmico ou académico.

(Eu) apoio, assembleia, Coreia, estreia, ideia, joia, paranico, plateia, heroico.

Anéis, anzóis, herói, pastéis, herói.

Creem, deem, leem, veem. Abençoo, enjoos, ensaboo, voo.

Para (verbo), pela (substantivo), pelo (substantivo), pera (substantivo), polo (substantivo).

Pôde (passado) e pode (presente).

Fôrma ou forma (substantivo)

Baiuca, boiuna, cauíra, feiúra, Piauí.

(Ele) argui, (que ele) averigue ou averigue, delinque ou delínque, enxague ou enxágue.

Frequente, sequência, linguística, aguentar, arguição, sequela, linguíça, seqüestro, mülleriano (de Müller).

TRANSLINEAÇÃO

Quando necessário separar uma palavra composta em linhas distintas e a separação coincidir com o hífen, repete-se o hífen na linha subsequente.

Naquela tarde de sol, ela apreciava encantada o beija-flor pairando no ar.

APÓSTROFO

Usa-se o apóstrofo para separar uma contração ou aglutinação vocabular, quando parte da expressão pertence a um conjunto vocabular distinto, podendo ser mantidas as preposições inteiras para fins de clareza ou ênfase.

d'Os Lusíadas ou de Os Lusíadas.

Usa-se, ainda, o apóstrofo quando há na contração ou aglutinação um pronome e se quer dar a ele o destaque maiúsculo.

N'Ele, d'Ele, Amá-l'O, d'Aquela.

MAIÚSCULA E MINÚSCULA

Usa-se minúscula na referência a pontos cardeais (exceto quando empregados absolutamente).

norte, sul, leste, oeste.

Usa-se minúscula (podendo-se usar maiúscula) em axiônimos.

Senhor Doutor João Silva ou senhor doutor João Silva, Santa Rita ou santa Rita.

Usa-se minúscula nos nomes que designam domínios do saber (podendo-se usar maiúscula)

Linguística ou **linguística**, Direito, ou **direito**, Literatura ou **literatura**.

As regras estabelecidas pelo Acordo não impedem que as instituições adotem normas próprias e específicas (muitas vezes internacionais) para o uso de maiúsculas e minúsculas, o que costuma ser bastante frequente.

ASSINATURAS E FIRMAS

Para salvaguardar direitos, a assinatura de nomes e o nome de sociedades, marcas e títulos poderão ser escritos conforme registro legal, mesmo em discordância com as normas ortográficas vigentes.

Não havia consenso em relação à questão dos registros de nomes antes. Segundo as normas, o nome deveria ser registrado em respeito ao padrão ortográfico; segundo decreto, deveria ser respeitada a forma do registro legal.

LISTA DE CONSULTA RÁPIDA

abenção	autoeducativo	boia	enxágue	malsucedido
abotoo	autoescola	caçoo	estreia	mandachuva
acriano	autoestima	camoniano	européia	micro-ondas
açoriano	autoestrada	cinquenta	extraescolar	micro-ônibus
aguentar	autoimune	coautor	extraoficial	micro-organismo
antessala	autoincriminar-se	coedição	extrauterino	oblique
anti-inflacionário	autorregulação	coeditor	feitura	para
anti-inflamatório	autorretrato	contraindicação	fôrma/forma	paranoia
anti-intelectual	autosserviço	contraoferta	frequente	paraquedas
antirracista	autossuficiente	contraofensiva	geleia	para-raio
antirreflexo	autossustentável	contraordem	heroico/herói	para-sol
antirreligioso	averigue	contrarreforma	ideia	pé de moleque
antirroubo	bem-adaptado	contrarregra	infraestrutura	pelo
antirruído	bem-apeçoado	contrassenso	intrauterino	pera
antirruído	bem-arranjado	coo	jiboia	perdoo
antissemita	bem-criado	copiloto	joia	pinguim
antissocial	bem-dizer/bendizer	coprodução	linguiça	plateia
apazigue	bem-dotado	coprodutor	leem	polo
apoio (ó)	bem-educado	coreia	mal-acabado	ponto de ex-
argui	bem-estar	correlator	mal-acostumado	clamação
arqui-inimigo	bem-humorado	corresponsável	mal-adaptado	ponto de interro-
assembleia	bem-me-quer	corrêu	mal-agradecido	gação
assoo	bem-sucedido	cossegurado	mal-amado	ponto e vírgula
asteroide	bem-vestido	deem	mal-apresentado	ponto-final
autoadesivo	bem-vindo	dia a dia	malcriação	preveem
autoafirmação	bem-visto	doo	maldisposto	pseudoavaliação
autoajuda	benfazer	eloquente	mal-educado	sobressaia
autoanálise	benfeito	eletro-ótica	mal-estar	suprassumo
autoaplicável	bocaiuva	enjo	malpassado	ultrassom



ISBN 978-85-8067-048-6



Autor:
Tania Mikaela Garcia Roberto
Coordenação Editorial:
Sandra Cristina Marchiori Antunes
Projeto Gráfico:
Rogério Simonetti

Editores:
Aurélio Baird Buarque Ferreira
Margareth Almeida Gonçalves
Vania Maria Losada Moreira
Tania Mikaela Garcia Roberto

edição: 02 / 2013

cópias: 300

Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | Br 465, Km. 7, Seropédica - RJ
CEP: 23.890-000 Telefones: **21 2681-4711
Site: www.editora.ufrjr.br • e-mail: edur@ufrjr.br