



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ROBSON JOSÉ GOMES ALVES

***A WEBQUEST COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO
ESCOLAR***

Mamanguape – PB

2016

ROBSON JOSÉ GOMES ALVES

**A *WEBQUEST* COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel

Mamanguape – PB

2016

A474w Alves, Robson José Gomes.

A webquest como ferramenta de aprendizagem no contexto escolar / Robson José Gomes Alves.- Mamanguape-PB, 2016. 117f.

Orientador: João Wandemberg Gonçalves Maciel

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEMM

1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Letramento digital. 4. Trabalho colaborativo. 5. *Webquest*.

UFPB/BC

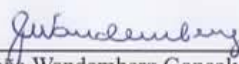
CDU: 801(043)

ROBSON JOSÉ GOMES ALVES

**A *WEBQUEST* COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO
ESCOLAR**

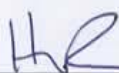
Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel – UFPB
Orientador - UFPB/PROFLETRAS

Prof.^ª Dr.^ª Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti – UFPB
Examinadora Interna – UFPB/PROFLETRAS



Prof. Dr. Henry Poncio Cruz de Oliveira
Examinador Externo – UFPB/PPGCI

Aos meus pais, Djalma e Terezinha, pelo *Ad infinitum* amor e pelo exemplo de uma vida dedicada à formação humana dos seus filhos.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento, em primeiro lugar, a Deus por ter ouvido as minhas orações e ter me dado toda a proteção e me acompanhado nesta caminhada gratificante, todavia, árdua.

À minha esposa, Eliane Alves, pelo ininterrupto e inefável apoio.

À minha única e inestimável filha, Kethleen Alves, por me fazer lembrar que sou pai.

Aos meus irmãos, Wilson e Dgerlânea, pelas alegrias e palavras de encorajamento.

Ao meu professor e orientador, Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, pela competência, seriedade e comprometimento com que desempenha as suas funções.

A Antonio Assis de Araujo e João Freires, pelas orientações tecnológicas.

Aos alunos, professores e funcionários da Escola João Pereira de Assis, pela colaboração e incentivo.

Aos professores e professoras do mestrado, pelo compromisso de uma formação docente de qualidade.

Aos amigos e amigas da minha turma do mestrado, pelas experiências de aprendizagem e pela construção do conhecimento, de forma solidária, profícua e fraterna.

À Coordenadora do curso, professora Dr^a Marluce Pereira da Silva, pelos momentos de diálogo e partilha.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação), pelo investimento em um mestrado que pode contribuir para a melhoria da escola pública no nosso país.

A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento.

Pierre Lévy (1999: 171)

RESUMO

Para a internet ser vista como uma ferramenta útil no auxílio de pesquisas escolares, deve-se colocar à disposição do aluno recursos que o orientem frente às inúmeras atividades que normalmente são solicitadas no contexto escolar. Diante dessa necessidade preeminente, decidiu-se realizar esse estudo, tomando como principal fonte observações da utilização da *Webquest* pelos alunos e questionário de grupo. Como fonte complementar, o ponto de vista do(s) professor(es) sobre a aplicação deste recurso metodológico e de seus resultados colhidos, visando a favorecer à prática docente. A proposta em tela, ancorando-se em pressupostos teóricos, postulados por Lévy (2010); Marcuschi e Xavier (2005) e Moran (2013) busca verificar o papel da *Webquest* como facilitadora no processo de pesquisa na internet por alunos do 8º ano do ensino fundamental em uma escola pública na cidade de Campina Grande, Paraíba; aprimorar o letramento digital dos educandos, participantes da pesquisa; checar se a utilização de *Webquests* proporciona o trabalho cooperativo e/ou colaborativo no contexto escolar e investigar o papel do professor na utilização dessa ferramenta tecnológica no contexto de sala de aula. A metodologia norteadora da pesquisa definiu-se a partir da natureza qualitativa como uma maneira de dar voz às pessoas envolvidas. Esse tipo de pesquisa permite a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo, possibilitando que este entenda fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e a partir daí situe suas interpretações. Necessário se fez, no caso deste projeto de pesquisa, situar e construir um dinamismo de aproximação do processo de aquisição do conhecimento na pesquisa escolar através da internet. Daí a opção de se realizar uma pesquisa-ação com a inserção da ferramenta *Webquest*. O contexto de aprendizagem promovida pela referida *WebQuest* alude a práticas que põem o educando em contato com diversos saberes, dentro de atividades autênticas de uso da língua, que o fazem refletir e interagir com estes conteúdos, de modo a construir consigo e com os outros sua competência discursiva.

Palavras-chave: Letramento digital. Trabalho colaborativo. *Webquest*.

ABSTRACT

For the internet to be seen as a useful tool in the aid of school research, resources should be made available to guide the student because of the numerous activities that are normally requested in a school context. Given this preeminent need, we decided to carry out this study, observing of the use of *Webquest* by the students and using a group questionnaire as our main study source. As a complementary source, the teacher's point of view on the application of this methodological resource and its results was used, aiming to improve teaching. This proposal, anchored in the theoretical assumptions postulated by Lévy (2010), Marcuschi and Xavier (2005), and Moran (2013), seeks to verify the role of *Webquest* as facilitator on internet research process by 8th grade students in a public school in the city of Campina Grande, Paraíba; to improve the digital literacy of students participating in this research; to check if the use of *Webquests* provides the cooperative and/or collaborative work in the school context; and to investigate the role of the teacher in the use of this technological tool in the classroom context. The methodology guiding the research was defined from a qualitative nature, as a way of giving voice to the people involved. This type of research allows researchers to obtain descriptive data through direct and interactive contact with the situation under study and enables them to understand phenomena according to the perspective of the participants on the studied situation. From that point, the researchers can situate their interpretations. In the case of this research project, it is necessary to situate and construct dynamism of approximation to the process of knowledge acquisition through the internet for school research. Hence, the option of performing an action research with the insertion of the *Webquest* tool. The learning context promoted by the said *Webquest* alludes to practices that put the learner in contact with diverse knowledge within authentic activities of language use, which makes the student reflect and interact with these subjects, so as to build discursive competence between the learner and others.

Key Words: Digital literacy. Collaborative work. *Webquest*.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICO

FIGURA 1 - Os elementos de uma <i>WebQuest</i>	53
FIGURA 2 - Tela de apresentação da <i>WebQuest</i>	62
FIGURA 3 - Tela de introdução da <i>WebQuest</i>	63
FIGURA 4 - Tela de tarefa da <i>WebQuest</i>	64
FIGURA 5 - Tela de processo da <i>WebQuest</i>	65
FIGURA 6 - Tela de recursos da <i>WebQuest</i> – Fase 1.....	66
FIGURA 7 - Tela de recursos da <i>WebQuest</i> – Fases 2 e 3	66
FIGURA 8 - Tela de avaliação da <i>WebQuest</i>	69
FIGURA 9 - Tela de conclusão da <i>WebQuest</i>	76
GRÁFICO PRIMÁRIO.....	48

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. APORTES TEÓRICOS	16
2.1 Refletindo sobre a linguagem	16
2.2 Tecnologias contemporâneas e mediação pedagógica.	23
2.3 Linguagem <i>online</i>	30
2.4 Gêneros discursivos/textuais e ensino	38
3. PERCURSO METODOLÓGICO	46
3.1 Classificação da pesquisa	46
3.2 Sujeitos da pesquisa	47
3.3 Recursos de coleta de dados	48
3.3.1 Observação Participante	48
3.3.2 Entrevista do grupo focal	48
3.3.3 Entrevista individual semiestruturada	48
3.4 Coleta dos dados	49
3.5 Limites da pesquisa	50
3.6 Descrição do estudo.....	50
4. ANÁLISE DOS DADOS	57
4.1 A <i>Webquest cyberbullying</i> como objeto de aprendizagem	57
4.2. A estrutura do objeto	58
4.3. A atividade proposta	59
4.4. Uma análise do objeto de aprendizagem	60
4.4.1. As sessões da <i>Webquest</i>	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE	88
ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

As constantes e rápidas transformações exercidas sobre as tecnologias da informação e do conhecimento se fazem acompanhar de forte impacto na sociedade em geral e nos estudantes em particular. O conceito de informação e comunicação adquiriu uma nova dinâmica e uma acepção ainda mais delongada. Ferramentas como o computador e a internet redimensionaram todos os outros meios de informação e conhecimento, recuperaram instrumentos anteriores e os converteram em novas estruturas com potencialidades educativas, outrora impensáveis. Não são apenas mais alguns recursos do professor para transmitir a informação aos seus educandos, todavia, processos distintos de processamento dessa informação, e corolariamente, de aprendizagem.

O presente estudo tem como tema o uso de tecnologias digitais contemporâneas no ensino da língua portuguesa na Educação Básica. Dentro dessa área de abrangência, será dado maior enfoque sobre o uso da *Webquest* veiculada na internet como recurso didático para o ensino de língua portuguesa.

A internet tem-se apresentado como um elemento pedagógico profícuo nos últimos anos. Se for considerada a viabilidade da *Webquest* como parte de um material de apoio para o professor e para o educando desenvolverem ações comunicativas, então é necessário pensar de que maneira essa nova metodologia de ensino deve ser incluída como material didático a ser usado em sala de aula.

Para que a internet seja vista como uma ferramenta útil no auxílio de pesquisas escolares, deve-se colocar à disposição do aluno recursos que o orientem diante das inúmeras informações que podem, ao invés de facilitar, dificultar seu estudo. O presente estudo almeja a utilização do objeto *WebQuest* que funciona como um meio capaz de motivar a pesquisa escolar através da internet, com direcionamentos e orientações que instigam o aluno através de questionamentos com o objetivo de alcançar melhores resultados. Cabe-nos ressaltar que, segundo Moran (1999, p. 18), usando as funcionalidades da internet, “o professor terá a sua disposição a possibilidade de elaborar um processo de ensino- aprendizagem de forma mais aberta, flexível, inovadora e contínua”. Diante de tal contexto, decidiu-se realizar esse estudo, tomando como principal fonte, observações da utilização da *WebQuest* pelos alunos e questionário de grupo. Como fonte complementar, o ponto de vista do(s) professor(es) sobre a aplicação e os resultados, visando favorecer à prática docente.

Esta pesquisa fez uma reflexão sobre a utilidade de novos instrumentos que associamos às novas tecnologias da informação e comunicação. Segundo Vázquez *et al.* (2006, p. 57),

[...] o potencial da *webquest*, sem abandonar outros tipos de recursos mais tradicionais (laboratório, saídas de campo) pode complementar-se com a possibilidade de fazer aflorar os conhecimentos e as ideias dos alunos e colocá-los em contraste com os conhecimentos escolares ajudando a reconstruí-los.

Frente a esse contexto, as tecnologias da informação e comunicação requerem que repensemos a educação em sua inteireza, no que abrange a inclusão e a capacitação dos professores ao uso de ferramentas de informática e internet, as relações professor-aluno, o ensino em sala de aula, bem como os objetivos da própria educação.

Neste sentido, formulamos as seguintes questões norteadoras deste estudo: a *WebQuest* facilita o processo de pesquisa na internet? A *WebQuest* como roteiro de pesquisa escolar na internet facilita a aquisição do conhecimento? Ao utilizar a *WebQuest* nas pesquisas escolares por meio da internet, obtém-se maior motivação e envolvimento do aluno com o tema pesquisado? Qual a contribuição da utilização da *WebQuest* nas pesquisas escolares na internet, ao processo de ensino/aprendizagem?

Para realizar esta pesquisa estabelecemos três etapas: Apresentação da metodologia *WebQuest* para alunos e professores (oficina realizada na própria escola); Planejamento e elaboração da *WebQuest* pelo professor-pesquisador; Aplicação em sala.

Assim, a nossa intervenção teve, como objetivo geral, construir uma *WebQuest*, na área de Língua Portuguesa, visando ensinar o aluno a trabalhar de forma cooperativa, por meio de atividades desafiadoras, procurando potencializar neles o pensamento crítico, a pesquisa e a produção de materiais.

No que diz respeito aos objetivos específicos, procuramos: verificar o papel da *Webquest* como facilitadora no processo de pesquisa na internet por alunos do 8º ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Campina Grande, PB; aprimorar o letramento digital dos educandos participantes do estudo em tela; identificar se a utilização de *Webquests* proporciona o trabalho cooperativo e/ou colaborativo.

A nossa opção pelo tema *Cyberbullying* trabalhado na *WebQuest* deu-se por se tratar de um assunto atual que envolve crianças, adolescentes e o mundo virtual com implicações incomensuráveis, pois no *cyberbullying* recorre-se à tecnologia para ameaçar, humilhar ou intimidar alguém através da multiplicidade de ferramentas da nova era digital. Quanto à escolha pelos referidos gêneros discursivos/textuais trabalhados na *Webquest*, a saber, o debate e o artigo de opinião, justificam-se por representarem usos sociais da linguagem e por permitirem aos alunos acesso a diferentes fontes de informação e à formação de opinião.

Para fundamentarmos teoricamente a nossa investigação, ademais de utilizarmos os documentos oficiais (PCN) que regem a educação em nosso país, recorremos a autores como Bakhtin (1981, 1997), Koch (2002), Marcuschi (2004), entre outros, no que se refere aos estudos sobre a perspectiva sociointeracionista da linguagem bem como da concepção de gêneros discursivos/textuais. No que se refere ao uso das novas tecnologias na sala de aula, utilizamo-nos das contribuições de Moran (2013), Lévy (1993, 1996, 2000, 2010), Coscarelli (2016), além do estudo de outros pesquisadores. Para a confecção da *WebQuest*, apropriamo-nos dos princípios norteadores postulados por Dodge (1995). Ainda utilizamos as pesquisas de Rojo (2013), Marcuschi e Xavier (2005), Dudeney (2016), Gabriel (2013), assim como de outros autores, para discutirmos o impacto das novas tecnologias sobre a língua, o letramento, a educação e a sociedade como um todo.

A estruturação do nosso estudo possui cinco capítulos. No primeiro, introduzimos, objetivamente, os elementos pertinentes à pesquisa, no segundo capítulo, abordamos os nossos aportes teóricos a partir de quatro enfoques: a) refletindo sobre a linguagem, no qual fazemos um percurso sobre algumas concepções que discutem a relação entre pensamento e linguagem; b) linguagem *online*, no qual ressaltamos as implicações do conceito de letramento digital na realização de uma nova prática de leitura e escrita, diferentes das formas tradicionais de letramento; c) tecnologias e mediação pedagógica, em que apontamos a necessidade de se vislumbrar o contexto educacional à luz da interação entre professor/aluno/ambiente tecnológico e d) gêneros discursivos/textuais e ensino, no qual discutimos a relevância de se ensinar Língua Portuguesa consoante às perspectivas dos gêneros discursivos/textuais.

O terceiro capítulo aborda o percurso metodológico da nossa intervenção, expondo a classificação da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados

(observação participante, entrevista do grupo focal, entrevista individual semiestruturada), a coleta dos dados, os limites da pesquisa e os seus materiais.

No quarto capítulo, apresentamos a *WebQuest cyberbullying* como objeto de aprendizagem, a estrutura do objeto, a atividade proposta, em seguida analisamos e discutimos o objeto supracitado e as suas sessões, respectivamente.

No quinto e último capítulo, fazemos as considerações finais com base nos resultados obtidos da aplicação da *WebQuest*, nas limitações da pesquisa e nas sugestões para investigação futura. Terminamos o capítulo defendendo a ideia de que este estudo pode contribuir, para a eficácia do processo ensino/aprendizagem, bem como na construção de um sujeito, mais crítico, ético e humano.

2 APORTES TEÓRICOS

Neste capítulo, abordamos os aportes teóricos a partir de quatro enfoques: a) refletindo sobre a linguagem, no qual faremos um percurso sobre algumas concepções que discutem a relação entre pensamento e linguagem; b) linguagem *online*, no qual ressaltaremos as implicações do conceito de letramento digital na realização de uma nova prática de leitura e escrita, diferentes das formas tradicionais de letramento; c) novas tecnologias e mediação pedagógica, em que apontaremos a necessidade de se vislumbrar o contexto educacional à luz da interação entre professor/aluno/ambiente tecnológico e d) gêneros discursivos/textuais e ensino, no qual discutiremos a relevância de se ensinar Língua Portuguesa consoante às perspectivas dos gêneros discursivos/textuais.

2.1 Refletindo sobre a linguagem

A história revela-nos que muitos foram os estudiosos que buscaram explicações sobre a origem e a natureza do pensamento e da linguagem, a relação existente entre ambos, a contribuição da linguagem para o desenvolvimento cognitivo. Segundo Chomsky (1970, p. 17), Descartes chegou à conclusão, através de suas investigações, que o estudo do pensamento humano nos põe diante de “[...] um problema de qualidade de complexidade não de simples grau de complexidade”. Dada a quase total impossibilidade de dissociar-se o estudo do pensamento do estudo do conhecimento, trata-se de uma qualidade de complexidade que tem produzido, ao longo dos séculos, grandes controvérsias e inevitáveis discordâncias.

É considerável a contribuição de ciências como a Filosofia, a Psicologia e a Linguística, ainda que divergentes em muitos pontos tenham dado para a elucidação de questões sobre o desenvolvimento cognitivo humano e linguístico. Aqui faremos referência aos posicionamentos de alguns estudiosos, que procuram estabelecer relações entre pensamento e linguagem.

Para Braggio (1992), os empiristas-behavioristas, ao explicarem a natureza do pensamento e da linguagem, fazem uma separação nítida entre corpo e mente, reduzindo o homem a uma simples condição de um animal irracional, que apresenta como habilidades inatas apenas as mais simples, a exemplo da habilidade de fazer associações entre estímulos. Para Skinner “[...] a linguagem tem o caráter de coisa, algo que a pessoa adquire e possui” (1982, p. 79). A aquisição da linguagem, portanto, é vista como uma questão de

condicionamento pela imitação de um modelo, como um processo meramente mecânico e repetitivo.

Alguns linguistas norte-americanos, a exemplo de Bloomfield (1970) e outros estruturalistas, guiaram-se pelo empirismo e pelo behaviorismo ao explicarem a aquisição da linguagem e ao fazerem a descrição linguística. Consideram eles que, só são passíveis de análise, os dados observáveis e mensuráveis, daí excluírem aqueles que não poderiam ser submetidos ao rigor científico exigido, como seria o caso da Semântica. A linguagem, para eles, é vista como um sistema que pode ser fragmentado em partes constitutivas menores, daí pouca ou nenhuma importância ser atribuída ao seu significado, aos seus usos e funções, ao contexto em que é produzida.

Contrapondo-se às posturas anteriores, Chomsky, em 1965, lança os fundamentos da teoria gerativo-transformacional, que “[...] adota uma concepção racionalista para explicar os dados linguísticos e, conseqüentemente, uma versão inatista sobre a aquisição da linguagem” (BRAGGIO, 1992, p. 16). Acredita-o que todo ser humano nasce com uma capacidade biologicamente inata para adquirir a linguagem e, embora não negue o papel da experiência nesta aquisição, atribui grande importância à sua capacidade cognitiva, considerando que é através dela que o homem se diferencia e se destaca dos outros animais, tornando-se capaz de falar e de entender os outros homens. Segundo Chomsky (1980, p. 10), a linguagem é “... um produto da inteligência humana, uma criação renovada em cada indivíduo através de operações que ultrapassam o alcance da vontade e da experiência”.

Percebemos, portanto, que há uma mudança de paradigma a partir da teoria chomskyana em relação às anteriores, já que o homem deixa de ser considerado uma **tábua rasa** e passa a ser processador do próprio conhecimento. Chomsky (1980) defende a existência, no ser humano, de uma faculdade de linguagem, constituída de propriedades linguísticas universais, a Gramática Universal, subjacente a qualquer gramática particular, o que possibilita a aprendizagem de sistemas linguísticos particulares – as línguas. Assim sendo, todo falante possui, segundo ele, uma ‘competência linguística’, isto é, um conhecimento pessoal inato e, ao colocá-lo em uso, desenvolve o seu ‘desempenho’. Há, portanto, nesta teoria um avanço em relação às anteriores, pois, como diz Braggio (1992, p. 18), nela, “a aquisição da linguagem é vista como um processo ativo de criação construtiva”.

Por não encontrar na Epistemologia e na Biologia respostas para os problemas referentes ao conhecimento humano, Jean Piaget desenvolveu uma série de estudos e

pesquisas sobre o assunto, dando uma enorme contribuição à Psicologia do Desenvolvimento e à Educação. Sua Psicologia Genética do Desenvolvimento iluminou novos caminhos para a Pedagogia. Desde 1923, quando publicou um de seus livros fundamentais, *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Piaget reformulou por completo, em bases funcionais, o problema do pensamento e da linguagem. Daí o nosso interesse por sua teoria. Apesar de seu construto ser anterior ao de Chomsky, ele vem após o do referido autor, visto que o nosso foco se prende a abordar os pontos importantes das teorias que tragam contribuições ao nosso estudo e não apresentá-las em sequência cronológica.

Observa-se, na teoria de Piaget, um avanço em alguns aspectos que consideramos relevantes, tais como a aquisição do conhecimento, que, conforme suas considerações, dar-se de forma dinâmica e construtiva, com internalização do desenvolvimento, sendo o papel do sujeito de grande expressão e a interação do homem com o meio, constituindo a gênese do processo cognitivo. Percebe-se, entretanto, que se por um lado a teoria piagetiana valoriza o processo de desenvolvimento cognitivo, por outro não atribui grande importância à ação da linguagem neste processo, já que ela é vista como mera expressão do pensamento, sem grandes contribuições para o seu desenvolvimento.

As concepções de Bakhtin (1981) e Vygotsky (1987) privilegiam o homem enquanto ser histórico e social, percebido no concreto das relações sociais. Segundo Bakhtin (1981), a linguagem deveria ser vista numa perspectiva de totalidade integrada à vida humana. A enunciação seria, portanto, “[...] produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (1981, p. 112). O homem para ‘o filósofo da linguagem’, não é um ser apenas biológico, mas também histórico e social. Assim, o enunciado sempre se produz em um contexto social, trata-se de um diálogo entre duas pessoas, mesmo não estando presente o interlocutor, mas pressupondo-se a sua existência. Todo enunciado é considerado um diálogo. “ A palavra, como fenômeno ideológico por excelência, de acordo com Bakhtin, exerce a função de signo, constituindo-se no modo mais puro e sensível da relação social” (FREITAS, 1994, p. 139).

Em relação à aquisição da língua materna, Bakhtin (1981, p. 108) assim se posiciona “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (1981, p. 108).

Bakhtin (1981) critica as duas linhas teóricas do pensamento filosófico e linguística vigentes: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. O subjetivismo, por ver o fenômeno linguístico como ato significativo de criação individual, como algo pronto a ser usado; o objetivismo, por considerar que este dicotomiza língua e fala, separando o aspecto social do individual. Para ele, essas duas linhas são o obstáculo a uma apreensão totalizando da linguagem. Por isso, propõe a ‘interação verbal’ como superação dialética dessas duas posições.

Como Bakhtin (1981), Vygotsky (1987) também descarta o valor fundamental da palavra como o modo mais puro de interação social. Jobin e Souza (1994, p. 126), asseveram que “[...] se para Vygotsky o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência, é também um espaço privilegiado da criação ideológica”.

A respeito da relação pensamento – linguagem, Vygotsky discorda das concepções clássicas que a julgavam invariável ao longo do desenvolvimento e considera que o pensamento humano é determinado tanto pela linguagem, como pela experiência sociocultural do indivíduo. Segundo o psicólogo russo, apesar do pensamento e da linguagem constituírem processos com raízes genéticas distintas, ao longo de sua evolução, estabelecem entre si uma interdependência sistemática e contínua, que se modifica e se desenvolve. Tanto o pensamento é redimensionado pela linguagem, como a linguagem pelo pensamento. Ele considera então que “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante: surge ao longo do desenvolvimento” (1987, p. 130).

Percebemos que Vygotsky (1987) e Bakhtin (1981) discordam das posições tradicionais que reduzem a relação pensamento e linguagem a meras explicações de hábitos e reflexos, atribuindo-lhes igual importância no processo de desenvolvimento humano e enfatizando a ininterrupta interação de ambos. Para eles, a linguagem age decisivamente sobre a organização do raciocínio e vice-versa, evidenciando sempre sua dimensão social.

A partir dos meados da década de sessenta, linguistas e psicólogos passaram a apresentar um interesse crescente pelo que ocorre na mente humana. Os linguistas voltam-se para os aspectos sociais constitutivos da linguagem, tendo a fala como objeto de estudo e o **significado**, ou seja, a semântica, como ponto fundamental dos estudos linguísticos. O sentido da linguagem escrita é ampliado e redimensionado, não sendo mais aceita a sua condição de

ser apenas **uma imagem refletida no espelho** da linguagem oral, um objeto fragmentável, desprovido de funções sociais. Desenvolve-se e consolida-se então uma análise da linguagem no seu contexto real de uso, na sua função específica, a comunicação.

Assim, à noção de competência linguística universal, contrapõem-se à competência comunicativa diferencial, às funções da linguagem, à noção de comunidade homogênea de fala, contrapõe-se à comunidade heterogênea de fala, à suposta imutabilidade e normatividade da língua, contrapõem-se à variação e mudança linguísticas, ao falante-ouvinte ideal, contrapõe-se o falante-ouvinte real. Entre outras, a sociolinguística, a linguística do texto e a psicolinguística se destacam nesse cenário (BRAGGIO, 1992, p. 37, 38, sic).

Hymes (1972) é um dos principais sociolinguistas a insurgir-se contra a noção chomskyana de competência linguística, elaborando a noção de “**competência comunicativa**”, preocupado não apenas com o que as pessoas falam, mas como elas utilizam a língua em diversas situações de uso.

Ao fazer uma análise dos pensamentos dos estudiosos aqui apresentados e ao rever os objetivos do nosso estudo, que salientam a inter-relação pensamento vs. linguagem e a contribuição desta última para o desenvolvimento cognitivo, percebemos a fragilidade de algumas teorias para a fundamentação de nossos propósitos.

Iniciando pelo enfoque behaviorista, verificamos que, apesar de destacar o papel da experiência na aprendizagem, ele não considera certas singularidades do ser humano, nem o seu potencial, uma vez que negligencia a sua capacidade de simbolização, a sua ação sobre o ambiente e o abstrai do seu contexto histórico-cultural. O papel da linguagem também é menosprezado, já que, nesse enfoque, ela tem o caráter de coisa, não sendo atribuída nenhuma importância ao seu significado, aos seus usos e funções, à sua ação sobre o pensamento e vice-versa.

Chomsky (1980) reconhece a existência no homem de uma faculdade de linguagem e realça o papel da criatividade humana na aprendizagem da língua, contudo ele só acentua a ação do sujeito no processo de aquisição do conhecimento, distanciando-o, assim, do seu contexto físico e social e desinteressando-se pela ação da linguagem sobre o pensamento.

Piaget (1975) também dá ênfase à “capacidade cognitiva do indivíduo” e vê a aquisição da linguagem como um processo ativo de construção, enfatizando mais a ação do homem nesse processo e relativizando o papel da linguagem que, apesar de acompanhar o

pensamento, não teria grande expressão no seu desenvolvimento. Só na adolescência, a linguagem passa a adquirir maior relevância, por proporcionar maior flexibilidade ao pensamento e dar suporte ao pensamento conceitual. Em sua teoria, Piaget realça a interação do homem com o meio, como gênese do processo cognitivo, mas não enfatiza o aspecto social.

Hymes (1972), ao propor a **noção de competência comunicativa**, aponta uma nova concepção de linguagem, pois avança nos estudos linguísticos, ao ampliar a visão de homem, já que o vê não como um ser dissociado do seu contexto, mas como ser ativo que interage continuamente com os outros no seu meio social. Assim sendo, os fatores socioculturais são da maior importância na aquisição da língua materna, já que exercem ação ininterrupta sobre ela.

A Sociolinguística passa a ter um papel essencial para o ensino da língua, desde que nos revela a existência de diversas **comunidades de fala**, com características que lhes são próprias e singulares, por exemplo, o caso das variantes linguísticas, cuja natureza se define em função de aspectos linguísticos e sociais.

Indubitavelmente, a noção de competência comunicativa tem grande significado para os estudos linguísticos, uma vez que abre novos horizontes para o ensino de língua materna, preocupando-se com a língua em funcionamento e sua efetiva utilização, além de considerar o indivíduo como ser real, verdadeiro, ativo na sociedade. Há grande afinidade com o pensamento de Bakhtin, ao considerar que “ a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1990, p. 12).

A competência textual, por fim, também considera o indivíduo como um ser capaz de interagir socialmente, produzindo textos orais e escritos. A língua passa a ser vista, segundo a Linguística Textual, não mais como um sistema segmentado em unidades mínimas, mas de uma forma global, pois o texto passa a ser um todo básico do processo comunicativo, a unidade do estudo, valorizando seus aspectos semânticos, como elementos essenciais.

Essa concepção de linguagem (língua como instrumento de interação social) centra-se numa visão do homem como um ser histórico e social, portanto comprometido com seu tempo e sua relação com os outros homens. Apesar do avanço dessas teorias, percebemos que a linguagem é encarada como um sistema fracionável, podendo ser segmentado em

constituintes mínimos (morfemas e fonemas), não se levando em conta o fenômeno linguístico como um todo. Há uma desvinculação do ensino do contexto sociocultural que dá origem à linguagem, e o conhecimento é visto como uma habilidade a ser adquirida de forma passiva, mecânica, repetitiva e imitativa.

Esta visão se fundamenta numa postura positivista, que enfatiza a decodificação em detrimento da compreensão do leitor e não se estabelece uma relação entre a linguagem oral e escrita do falante para encontrar um significado. O ensino da leitura e da escrita resume-se à decifração de símbolos e a exercícios de treino e memorização, partindo do pressuposto de que todo o grupo tem uma singularidade e que todos chegam juntos ao mesmo estágio, simultaneamente, sem levar em conta as diversidades de cada pessoa envolta no processo.

Graças a estudiosos como Derrida (1978) e Harris (1995), hoje há quem diga que a relação entre fala e escrita não é tão tranquila como se pensava e que há uma noção de “arquiescrituralidade” sem a qual a própria dicotomia entre as duas seria impossível (RAJAGOPALAN, 2005b).

A eclosão da internet e a corolária mudança na velocidade, volume e configurações de comunicação em massa, desembocando na utilização de várias formas de mescla de gêneros e recursos semióticos, contribuíram para dissolver completamente qualquer questionamento pendente a esse assunto. Na internet, a escrita, a fala e a imagem se misturam de maneira inimaginável, forçando todos nós a revisitarmos algumas de nossas concepções fortemente enraizadas e herdadas dos tempos passados.

Ao término dessa primeira sessão, ressaltamos que o dualismo “fala versus escrita” são simplesmente inúteis e incapazes para dar conta do novo meio, a linguagem *online*, que nos remete para novas formas de letramentos advindos com as tecnologias digitais contemporâneas.

Após esse percurso teórico sobre a linguagem, apresentaremos a relevância das novas tecnologias, com base, principalmente, nos estudos de Cuban (1986) e de Moran; Masetto; Behrens (2013) para explicitarmos como elas podem ser mediadas pedagogicamente.

2.2 Tecnologias contemporâneas e mediação pedagógica

Ao vislumbrarmos novas abordagens de comunicação na escola, intermediadas pelas novas tecnologias, estamos tratando de Tecnologia Educacional. Esta observação é coerente porque alguns autores concebem este tema como algo completamente novo. Tudo tem uma história, clara ou não, cabendo ao conhecedor crítico tentar decifrá-la, interpretá-la e usá-la para não solidificar erros.

Uma das principais referências dessa área é o trabalho de Cuban (1986), professor de educação da Stanford University, intitulado Professores e Máquinas: O Uso da Tecnologia na Sala de Aula desde 1920. Cuban estudou a introdução do rádio, do filme, da TV e do computador em escolas norte-americanas, abrangendo a literatura desde o início deste século até meados da década de oitenta.

Sua principal conclusão é que o uso de artefatos tecnológicos na escola tem sido uma história de insucessos, caracterizada por um ciclo de quatro ou cinco fases, que se inicia com pesquisas mostrando as vantagens educacionais do seu uso, complementadas por um discurso dos proponentes salientando a obsolescência da escola. Após algum tempo surge outra tecnologia e o ciclo recomeça e depois se fecha novamente com uso limitado e ganhos educacionais modestos.

No Brasil, percorremos uma histórica similar, certamente mais acentuada de insucessos, como demonstram teses e dissertações sobre o tema. Também tivemos uma política de rádio na educação, seguida de outras com grandes investimentos nas televisões educativas em todo o país, sempre acompanhadas de discursos inovadores.

No início dos anos oitenta, iniciaram-se as primeiras políticas públicas em informática na educação, no contexto mais amplo da reserva de mercado para informática. Nosso primeiro projeto de âmbito nacional priorizou a pesquisa, dotando cinco universidades com verbas do Projeto EDUCOM, que não chegou a atingir muitas escolas, mas produziu um bom contingente de recursos humanos nas instituições beneficiadas. Foram bolsistas de pesquisa que hoje em boa parte são pesquisadores nos vários campos da educação, com trabalhos em informática na educação.

Nossas escolas públicas e professores, como vimos até aqui, ainda não possuem ambientes favoráveis ao uso das mais diversas formas tecnológicas. Isto, entretanto, não significa que não devamos iniciá-la, que o professor desista de experimentar, de ousar, de

instigar a capacidade metacognitiva dos seus educandos através das tecnologias contemporâneas.

Na verdade, cabe à escola, espaço formal de aprendizagem, orientar os seus alunos sobre como transformar as informações relevantes em conhecimento. Informar não é papel do professor, pois as mídias de comunicação fazem isto utilizando recursos bem atrativos. Cabe então ao professor o papel de “cuidar da aprendizagem”, pois aprender está muito mais relacionado ao saber onde e como encontrar informações e o que fazer com elas. Conforme Demo (2007, p. 11), “professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovados sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade...”.

Kenski (2007, p. 18) nos lembra de que existe hoje o “duplo desafio da educação: adaptar-se aos avanços tecnológicos e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios”.

As tecnologias de comunicação não mudam necessariamente a relação pedagógica. As tecnologias tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista como uma visão progressista. A pessoa autoritária utilizará o computador para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros. Por outro lado, uma mente aberta, interativa, participativa, encontrará nas tecnologias ferramentas maravilhosas de ampliar a interação.

As tecnologias digitais móveis incitam mudanças acentuadas na educação, quer presencial, quer a distância. Na presencial, desenraizam a concepção de ensino-aprendizagem fixo e temporalizado. Podemos aprender a partir de vários lugares, simultaneamente, *online* e *offline*, juntos e separados. Na educação à distância, favorecem o equilíbrio entre a aprendizagem individual e a colaborativa, de modo que os alunos de qualquer lugar podem aprender em grupo, em rede, da maneira mais flexível e condigna a cada educando. Os próprios termos “tecnologias móveis” demonstram a contradição de usá-los em um ambiente rígido como a sala de aula: elas são projetadas para locomover-se, para que sejam conduzidas a qualquer lugar, utilizadas a qualquer hora e de diversas formas (MORAN; MASETTO; BEHRENS 2013, p. 30).

O professor não precisa de um grande aparato tecnológico para desenvolver atividades interessantes com os alunos utilizando as TIC. Com uma câmera digital ou mesmo com a câmera do celular, ótimas imagens podem ser registradas para compor, por exemplo, o *blog*

de um determinado projeto em que todos os educandos estão inseridos. Da mesma forma, entrevistas relevantes para o assunto ou outros tipos de informações podem ficar disponíveis para toda a comunidade escolar apenas com alguns cliques do *mouse*.

O professor deve atuar como um facilitador deste processo, um mediador das ideias apresentadas e um motivador de novas pesquisas. Deve ser um orientador da aprendizagem, aquele que mostra caminhos e possibilidades para que o estudante faça suas próprias escolhas.

Para que o professor esteja preparado para lidar com esta inovação, a formação permanente é essencial, pois estes momentos de formação são relevantes para que reflita e tenha um olhar crítico sobre sua prática e para que realmente tome contato com estes recursos de forma produtora e criativa.

Há diversos recursos na internet que podem auxiliar o professor nesta sua tarefa, tais como: *Blog*, *Twitter*, *Webquest* (objeto de nosso estudo), *Podcast*, dentre outros. E tudo isto pode ser facilmente desenvolvido pelo professor, sem que precise de um treinamento específico. Geralmente, o uso de tais recursos é descoberto por meio da exploração, ou então, os próprios discentes é que apresentam estes recursos para o professor, fato de extrema importância.

Utilizar tais recursos digitais, que estão disponíveis na internet muitas vezes gratuitamente, pode ser um facilitador para o professor que busca ampliar seus recursos para tornar suas aulas mais interessantes e melhorar a qualidade deste ensino.

Entretanto, estar *online* não significa estar incluído na cibercultura. O professor convida o aprendiz a um *site*, mas a aula continua sendo uma palestra para a absorção linear, passiva e individual, enquanto o professor permanece como o responsável pela produção e pela transmissão dos “conhecimentos”. Professor e aprendizes experimentam a exploração navegando na internet, mas o ambiente de aprendizagem por si mesmo não estimula o aprendiz à cibercultura. Assim, mesmo com a internet na escola, a educação pode continuar a ser o quê ela sempre foi: distribuição de conteúdos para assimilação e repetição.

Sabemos que o cenário tecnológico e informacional requer novos hábitos, na forma de conceber, armazenar e transmitir o saber, dando origem a novas formas de simbolização e representação do conhecimento. Para tanto, necessitamos ter autonomia e criatividade, refletir, analisar e fazer inferências acerca do contexto social.

O uso das tecnologias digitais contemporâneas propicia trabalhar em sala de aula com investigação e experimentação na Língua Portuguesa, por exemplo, considerando que permite ao aprendiz vivenciar experiências, interferir, fomentar e construir o próprio conhecimento. O educando participa dinamicamente da ação educativa através da interação com os métodos e meios para organizar a própria experiência. A participação do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem é determinante para permitir que o aluno desenvolva habilidades e seja capaz de realizar a atribuição de significados relevantes para sua articulação dentro da conjuntura escolar.

A eclosão do computador e os demais aparatos tecnológicos, na sociedade atual, contrariamente ao passado que os percebia somente como objetos de especialistas, são vistos como bens necessários dentro dos lares e saber operá-los, constitui-se em condição de empregabilidade e de domínio da cultura. Nesse sentido, Costa e Oliveira (2004), asseguram:

Quando se integra criticamente a tecnologia de informática no processo educativo, onde o computador, como recurso pedagógico, não goza de autonomia para conclusão do processo de ensino-aprendizagem, o que se pretende, então, é que o computador seja incorporado aos ambientes da escola, como uma tecnologia intelectual de grande potencial (COSTA; OLIVEIRA, 2004, p. 120).

Indubitavelmente, um dos recursos tecnológicos que têm recebido relevância, tanto no meio social como nas propostas e ações pedagógicas, é o computador. O que temos observado são discussões e discursos sobre os benefícios e malefícios que a utilização dessa tecnologia engendra no processo educacional. Defendemos, todavia, que não é isso que deve ser o foco principal, mas sim o uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, pois essa discussão passa necessariamente por um trabalho de formação continuada do professor.

O conhecimento, especialmente no campo da informática deve estar relacionado aos demais campos do saber humano. Trata-se, pois, de uma nova linguagem, um novo elemento do processo de comunicação, um novo código: a linguagem digital.

A propósito, Lévy (1993, p.7) “categoriza o conhecimento existente nas sociedades em três formas diferentes: a oral, a escrita e a digital”. Embora essas formas tenham se originado em épocas diferentes, elas coexistem e estão todas presentes na sociedade atual. Não obstante, elas nos encaminham para percepções distintas, racionalidades múltiplas e comportamentos de aprendizagem diferenciados.

Para uma sociedade com evidências tão acentuadas de desigualdade a escola pública torna-se a única fonte de acesso da criança da classe trabalhadora às informações e aos recursos tecnológicos. Pretto (1999, p. 104) afirma que “em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias” .

A utilização e a exploração de aplicativos e/ou *softwares* computacionais nas mais diversas disciplinas podem desafiar o discente a pensar sobre o que está sendo feito e, concomitantemente, levá-lo a articular os significados e as conjecturas sobre os meios utilizados e os resultados obtidos, conduzindo-o a uma mudança de paradigma com relação ao estudo, na qual as propriedades linguísticas, as técnicas, as ideias e as heurísticas passem a ser objeto de estudo.

D’Ambrósio (1996, p. 80) constata que:

Estamos entrando na era do que se costuma chamar a “sociedade do conhecimento”. A escola não se justifica pela apresentação de conhecimento obsoleto e ultrapassado e muitas vezes morto, sobretudo, ao se falar em ciências e tecnologia. Será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade. Isso será impossível de se atingir sem a ampla utilização de tecnologia na educação. Informática e comunicações dominarão a tecnologia educativa no futuro.

O uso da tecnologia digital em sala de aula permite interatividade entre o aprendiz e o objeto de estudo propiciando uma participação ativa do aluno e uma reflexão acerca dos recursos tecnológicos computacionais, criando condições de aprofundamento sobre “[...] a fonte das ferramentas que criam a oportunidade para criar um ambiente de aprendizagem e implementar o *design instrucional* apropriado” (ROMISZOWSKI, 2003, p. 4). Segundo a literatura acadêmica brasileira, o termo *design* instrucional traduz-se de forma bastante ampla como “planejamento de ensino”.

A tecnologia não é boa nem má, dependendo das situações, usos e pontos de vistas, e “tampouco neutra, já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades”. Não se trata de avaliar seus impactos, mas de situar possibilidades de uso, embora “enquanto discutimos possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram”, tal a velocidade e renovação com que se apresentam (LÉVY, 2000, p. 26).

É necessário uma nova postura do professor e de um espaço propício à mudança, a ação docente não vigora mais sozinha no centro do processo de ensinar-aprender, visto que os elementos partícipes da metodologia atual pressupõem a presença do professor/aluno/ambiente tecnológico. Dessa forma o professor passa a posição de mediador, a orientar os alunos acerca dos percursos que lhes levarão a conseguir a autonomia em relação ao conhecimento.

Moran (1998) considera que o ensino com as novas mídias deveria questionar as relações convencionais entre professores e alunos. Para tanto, define o perfil desse novo professor – ser aberto, humano, valoriza a busca, o estímulo, o apoio e ser capaz de estabelecer formas democráticas de pesquisa e comunicação.

Nas atividades pedagógicas realizadas através da internet, Pacheco (1997) avalia que o professor e aluno tornam-se participantes de um “novo” jogo discursivo que não reconhece a autoridade ou os privilégios de monopólio da fala presentes, com frequência, nas relações de ensino-aprendizagem tradicionais, inaugurando, assim, relações comunicativas e interpessoais mais simétricas.

Segundo Mercado (2008, p. 60) “A formação docente é um processo permanente que não pode prescindir do binômio teoria/prática, pois é essa combinação que habilita o professor integrar as TIC ao seu fazer pedagógico”. Assim, o professor e o aprendiz, estudam, pesquisam, debatem, discutem e chegam a construir conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes. O ambiente escolar se torna um espaço de aprendizagem, com trabalho coletivo a ser criado, trabalhando com os novos recursos que a tecnologia propicia, na organização, flexibilização dos conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos.

Ainda segundo o referido autor, com as Tecnologias da Informação abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova metodologia do educador. Com a utilização de redes telemáticas na educação, pode-se obter informações em fontes, como centros de pesquisa, universidades, bibliotecas, permitindo trabalhos em parceria com distintas escolas; interação com estudantes e professores a qualquer hora e local, favorecendo o desenvolvimento de trabalhos com troca de informações entre escolas, estados e países, através de cartas, contos, permitindo que o professor trabalhe o desenvolvimento do conhecimento.

Nessa proposta pedagógica, torna-se cada vez menor a utilização do quadro-negro, do livro-texto e do professor conteudista, enquanto aumenta a aplicação de novas tecnologias. Elas se caracterizam pela interatividade, não-linearidade na aprendizagem e pela capacidade de simular eventos do mundo social e imaginário. Não se trata, todavia, de substituir o livro pelo texto tecnológico, a fala do docente e os recursos tradicionais pelo fascínio das novas tecnologias. Não se pode ignorar que os mais poderosos e autênticos “recursos” da aprendizagem continuam sendo o professor e o aluno que, conjunta e dialeticamente, poderão descobrir novos caminhos para a aquisição do saber.

Usar as tecnologias contemporâneas tem como objetivo o aumento da eficiência da atividade humana em todas as esferas, principalmente na produtiva. As tecnologias e seus usos são a marca da terceira Revolução Industrial. Caracteriza-se pela transformação acelerada no campo tecnológico, com consequências no mercado de bens, serviços e consumo; no modo de organização dos trabalhadores; no modo de produção; na educação/qualificação dos trabalhadores e nas relações sociais. Visto que, “a tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem” (MARX, 1988, p. 425).

Dentro destas novas concepções e com o desenvolvimento de um novo contexto é possível afirmar que estes não combinam com uma escolar linear que compreende a incorporação de algumas tecnologias (TV e computadores) como simples instrumentos de uma educação ultrapassada. Logo, é oportuno citar o questionamento de Papert (1994, p. 13):

Com muito mais poder persuasivo do que a filosofia de um pensador até mesmo tão radical como Dewey, a Informática, em todas as suas diversas manifestações, está oferecendo aos inovadores novas oportunidades para criar alternativas. A pergunta que permanece é: estas alternativas serão criadas democraticamente? Em essência, a educação pública mostrará o caminho ou, como na maioria das coisas, a mudança primeiro melhorará as vidas dos filhos dos ricos e poderosos e apenas lentamente e com um certo grau de esforço entrará nas vidas dos filhos do resto de nós?

Questões desta envergadura exigem a reflexão do papel da escola neste momento histórico quando a tecnologia não pode constituir-se em mero instrumento de uma educação arcaica. Cabe-nos, ressaltar que essas propostas requerem a contribuição inestimável dos agentes principais: os professores. Estes necessitam de formação para enfrentar os novos desafios e são imprescindíveis para instaurar a crítica das informações dentro e fora da escola.

Distintamente de décadas anteriores quando o professor era visto como transmissor de conhecimentos, hoje deve atuar como mediador participativo, um professor-interface.

Após essas discussões sobre as novas tecnologias e de como o professor pode aplicá-las em sala de aula, apresentaremos a seguir alguns elementos que caracterizam a linguagem no contexto digital.

2.3 Linguagem online

O século XXI vem testemunhando uma profunda revolução na vida social, com a eclosão da internet como prática recorrente nas interações linguísticas, instaurando novas configurações e novos construtos na vida cotidiana. A linguagem, concebida como ferramenta tecnológica da comunicação humana, vem lidando com as implicações dessa revolução. As consequências desse novo panorama na interação vêm gerando suas marcas tanto no uso material da língua quanto em seu âmbito discursivo, no qual sucedem as representações dos sujeitos partícipes dessa nova era.

Para o educador e pensador Paulo Freire, intrínsecos ao conceito de comunicação vemos a interação e o diálogo entre os sujeitos de uma sociedade. O pedagogo rebate a concepção behaviorista de comunicação como transmissão da informação, explicando que a comunicação é a “coparticipação de Sujeitos no ato de conhecer” (FREIRE, 1971, p. 22). Implícita a essa noção, está a tese principal de Freire na obra aludida, a de que o conhecimento e o pensamento são construídos a partir das relações entre os seres humanos no mundo. Assim, as comunicações são tomadas como eventos sociais em que as pessoas criam o conhecimento juntos, transformando-o.

A língua é dinâmica. Muda no tempo e no espaço. Novos gêneros discursivos/textuais sempre vão surgindo ou transmutando ao longo do tempo. Os textos digitais são mais interacionais, mais flexíveis, mais móveis, mais dinâmicos e podem ser conectados virtualmente em qualquer lugar por qualquer pessoa. São considerados não lineares, dando infinitas possibilidades de percurso para a leitura conforme o interesse do leitor, o que a literatura atual o denomina de hipertexto eletrônico.

É oportuno que na escola seja abordada a questão dos gêneros discursivos/textuais. Por isso quando o professor for trabalhar com a produção textual, a exemplo do gênero carta,

seria interessante abordar a questão do gênero discursivo virtual *e-mail* que hoje é mais usado como meio de comunicação do que o gênero carta, tão presente no contexto social quando na escola reinava o letramento analógico. Não desfazendo e nem influenciando em relação à preferência de um ou de outro, mas, como vivemos em tempos em que não se pode negar o desenvolvimento tecnológico digital, é interessante que a escola se preocupe em formar cidadãos que saibam as diferenças e as semelhanças entre estes dois gêneros e outros tantos que circulam na internet.

Frente ao contexto contemporâneo, Marcuschi (2004, p. 19) ressalta alguns aspectos que caracterizam a linguagem utilizada no contexto digital:

- (1) **do ponto de vista dos usos da linguagem**, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética;
- (2) **do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem**, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio com a participação mais intensa e menos pessoal surgindo a hiperpessoalidade;

do ponto de vista dos gêneros realizados, a Internet transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros.

Observa-se que a comunicação mediada pelas novas tecnologias digitais, decorrentes do uso do computador conectado à internet, vem transformando e ampliando as possibilidades de práticas discursivas na sociedade contemporânea.

Ademais, é notável o número crescente de usuários de programas para envio e recebimento de mensagens e àqueles destinados à interação e à socialização: *MSN* (comunicador instantâneo), *blogs* (diário virtual), *e-mails* (para troca de mensagens assincronamente), *chats* (salas de bate-papo – abertas ou fechadas), *fotologs* (diários em que há divulgação de fotos pessoais), dentre outros. Para Marcuschi (2005, p. 13), “pode-se dizer que, na atual *sociedade da informação*, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”. Logo, não podemos negar a influência que esses instrumentos têm sobre a sociedade moderna e, corolariamente, do seu modo de utilização da linguagem, pois, em cerca de cinco décadas de existência, a *Internet* e seus recursos tornaram-se indispensáveis em muitos lares e em grande parte das empresas, nacionais e internacionais.

Barton & Lee (2015, p. 39) apresentam um conjunto de sete conceitos-chave, a saber, “práticas; escrever num mundo social textualmente mediado; virtualidades; multimodalidade; postura; afinidades e outros agrupamentos e globalização”, que aparecem quando as pessoas utilizam a linguagem *online*. Primeiro lugar, o conceito de práticas ajuda-nos a entender a

linguagem como atividade de sentido, realizada através da leitura e da escrita, como práticas de letramento; nesse aspecto, as pessoas interagem num mundo social textualmente mediado por instâncias fomentadas pela escrita. Nesta escrita online as pessoas mobilizam as virtualidades, segundo propósitos pré-determinados. Na linguagem *online*, o sentido é produzido multimodalmente. Outro elemento importante se refere ao conceito de postura, pois as pessoas se posicionam diante de quem diz ou do que é dito. Essa relação linguística pode ocorrer entre comunidades ou grupos de afinidade. Finalmente, a globalização que nos facilita a apreensão da linguagem *online*.

Embora na escola pública brasileira, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, ainda haja restrições no acesso à internet, uma parcela da população estudantil já consegue estabelecer contato com várias mídias digitais de comunicação existentes. Assim, como salientam Araújo & Dieb (2013, p. 249) desde um simples controle remoto de televisão, perpassando pelo aparelho de telefone celular, até os computadores conectados à internet, frequentemente nas *lan houses*, “os adolescentes estão experienciando momentos de interação através dessas novas mídias e dos gêneros que lhes possibilitam interagir”. Em qualquer situação, o uso da leitura e da escrita é determinante e exige dos usuários o status de letrado, para melhor se relacionar com outros usuários. Por isso, o aprendizado da leitura e da escrita nos moldes que vimos apresentando, necessita atualmente de novos tipos de letramento, a saber, os digitais.

No que diz respeito aos letramentos na *web*, Snyder (2002, p. 3) afirma que

[...] em um mundo eletronicamente mediado, ser letrado tem a ver com a compreensão de como as diferentes modalidades semióticas são combinadas de forma complexa para criar significado. As pessoas precisam aprender a construir sentido em relação aos sistemas de ícones presentes nas telas de computador – com todas as combinações de signos, símbolos, imagens, palavras e sons.

À luz desse cenário, a escola ganhará plurissignificativamente ao inserir os adolescentes no universo da escrita, tornando-os sujeitos funcionalmente letrados, se proporcionar-lhes as condições para que eles acentuem os seus letramentos, a fim de construírem sentidos através da combinação multimodal, disponibilizados, sobretudo, nos textos de formatações digitais.

No que diz respeito às práticas educativas, é importante ressaltar o conceito de letramento digital (XAVIER, 2005), “que implica na realização de uma nova prática de leitura e escrita, distintas das formas tradicionais de letramento”. Assim, o letramento digital

possibilita que o aprendiz reinvente seu cotidiano por meio de uma prática pedagógica que ultrapassa os limites físicos das instituições de ensino, auxiliando, principalmente, na construção coletiva de conhecimentos e na troca de experiências entre professor e alunos, numa relação de simetria. Essa nova prática passa a ser utilizada nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que apresentam diversas ferramentas, síncronas (*chats*, videoconferências) e assíncronas (fóruns, mensagens de *e-mail*), fomentadoras do letramento digital.

As aulas de língua materna são temas de constantes estudos. Vários pesquisadores vêm agregando esforços em explicitar as vantagens da utilização da informática no aprendizado da leitura e da escrita. Neste sentido, Ribeiro (2012, p. 68) aponta que “a retextualização, processo indispensável à construção textual, ganha mais importância e alcance quando realizada transversalmente de recursos digitais”. A dicotomia processo e produto se dissolve, viabilizando o monitoramento do ‘raciocínio’ do escritor. Ao invés de receber o produto das redações feitas pelos educandos, o professor pode acompanhar todo o processo de configuração textual, *online*, caso queira, pode interagir com os alunos sobre a edição do texto, alterações, formulações, melhores alternativas.

A disseminação de tecnologias e de plataformas digitais, ademais das plataformas e tecnologias tradicionais, apresenta um ambiente abundante para as mais variadas ações em qualquer atividade do conhecimento – da engenharia à educação. A viabilidade de mensurar que a instância digital propicia também é uma vantagem significativa em relação aos ambientes materiais, tangíveis, pois o digital oferece sincronicidade. Entretanto, para utilizar uma tecnologia com propriedade, é necessário primeiro conhecê-la. E é aí que consiste o grande óbice da realidade digital: a velocidade de mudança, que muitas vezes não nos dá tempo para conhecer todas as singularidades de tecnologias existentes.

Diante disso, as consequências na educação, conforme Gabriel (2013, p. 40), são:

1. Professores e alunos conhecem pouco e subutilizam as tecnologias, pois são muitas plataformas, e muitas delas duram pouco (como o Orkut, por exemplo).
2. A possibilidade de mensuração que as plataformas digitais oferecem pode ser usada pelos professores para avaliar engajamento e participação em ações educacionais, com muito mais precisão.
3. As possibilidades criativas de mixagem, recombinação, produção, tradução, colaboração etc. crescem enormemente conforme a quantidade de plataformas com as características distintas aumentam, mas cresce também a dificuldade em dominar as funcionalidades para fazer as conexões criativas. Professores que dominem esses processos poderão

auxiliar os alunos a refletirem e aprenderem a conectarem-se às novas possibilidades. Por exemplo, qualquer um hoje consegue fazer um vídeo caseiro, legendar, publicar no YouTube, divulgar no Facebook e Twitter e linkar com outros conteúdos.

Para enfrentar essas adversidades, a alternativa mais profícua dar-se-á pelo viés da educação digital permanente, referimo-nos tanto aos professores quanto aos discentes. No caso de professores, a educação digital pode acontecer de forma autodidata ou provocada por instituições de ensino.

De acordo com Koch (2015), quando o aluno nota-se capaz de ler um texto, dar um significado e contextualizá-lo com seu entendimento de mundo, se perceberá como coautor. Deste modo, pode-se afirmar que, ao compartilhar ideias e receber estímulos, este tem sua capacidade criadora potencializada.

As tecnologias digitais de informação e comunicação se caracterizam por uma nova forma de materialização. A informação que vinha sendo produzida e apregoada no íterim da história da humanidade por suportes atômicos analógicos (madeira, pedra, papiro, papel, corpo), atualmente circula pelos *bits* – códigos digitais universais (0 e 1). As tecnologias da informática, associadas às telecomunicações, vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização. Assim, uma nova revolução emerge, a revolução digital.

O digital vem transformando todas as mídias em conversão de sons de todas as espécies, imagens de todos os tipos, gráficas ou videográficas e textos escritos em formatos legíveis pelo computador.

Isso é conseguido porque as informações contidas nessas linguagens podem ser quebradas em tiras de 1 e 0 que são processadas no computador e transmitidas via telefone, cabo ou fibra ótica para qualquer outro computador, através de redes que hoje circundam e cobrem o globo como uma teia sem centro nem periferia, ligando comunicacionalmente, em tempo quase real, milhões e milhões de pessoas, estejam elas onde estiverem, em um mundo virtual no qual a distância deixou de existir (SANTAELLA, 2001, p. 14).

Diante do exposto, verificamos que as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais facilidades passam a exigir o desenvolvimento de distintas competências, conforme as diferentes habilidades utilizadas, criando uma nova área de estudo, relacionada com os diferentes tipos de letramentos – digital (uso das tecnologias

digitais); visual (uso das imagens); sonoro (uso de sons); informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos vigentes.

Nesse contexto sociotécnico a ambiência cultural dá origem ao que se denomina cibercultura (Lévy (2010), Lemos (2002), Santaella (2001)). Nesse contexto, Lemos (2002) assevera que o ciberespaço

[...] é o hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante; é o “ambiente de circulação de discussões pluralistas, reforçando competências diferenciadas e aproveitando o caldo de conhecimento que é gerado dos laços comunitários, podendo potencializar a troca de competências, gerando a coletivização dos saberes”; é o ambiente que não tem controle centralizado, multiplicando-se de forma anárquica e extensa, desordenadamente, a partir de conexões múltiplas e diferenciadas, permitindo agregações ordinárias, ponto a ponto, formando comunidades ordinárias (LEMOS, 2002, p. 131, 145 e 146).

Novos processos criativos podem ser potencializados pelos fluxos sociotécnicos de ambientes virtuais de aprendizagem que utilizam o digital como suporte, a exemplo do ciberespaço. Este, surge não só por conta da digitalização, evolução da informática e suas interfaces, própria dos computadores individuais, mas da interconexão mundial entre computadores, popularmente conhecida como internet. O ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. A rede é a palavra de ordem do ciberespaço. Consequentemente, tempo e espaço ganham novos contornos influenciando novas e distintas sociabilidades. Conforme Serres (2003), vivenciamos com a rede a espacialização do tempo e a sincronicidade do espaço e lugar:

Para que anfiteatros, classes, reuniões e colóquios em lugares determinados, até mesmo para que uma sede social, uma vez que cursos e encontros podem ser realizados a distância? Esses exemplos culminam no exemplo do endereço: no transcorrer dos tempos, o endereço se referia a um lugar, de moradia ou de trabalho; hoje os programas de educação a distância, ou o número do telefone celular não mais designam um lugar determinado: pura e simplesmente, um código ou um número são suficientes. Quando todos os pontos do mundo desfrutam de um tipo de equivalência, entra em crise a dupla aqui e agora. Quando Heidegger, o filósofo mais lido no mundo na atualidade, denomina a existência humana “ser-aí”, ele designa um modo de habitar ou de pensar em vias de desaparecimento. A noção teológica de ubiquidade – capacidade divina de estar em todos os lugares – descreve melhor nossas possibilidades do que esse fúnebre aqui-jaz (SERRES, 2003, p. 197).

Embora os espaços/lugares não tenham acabado e continuem cumprindo sua função social, cabe a reflexão sobre novas e possíveis formas de agenciarmos redes de comunicação

para além das convencionais relações espaciotemporais. As redes digitais permitem que estejamos concomitantemente em vários espaços, partilhando sentidos. A rede permite que cada idiossincrasia possa se conectar e emitir mensagens.

Para Brescia; Costa; Tufi (2013, p. 81) “o cenário atual brasileiro propicia a comunicação mediada pelas redes sociais e uma interligação entre as pessoas, sobretudo, os sujeitos denominados nativos digitais e em fase escolar”. Eles já conseguem ficar conectados *online*, a partir de ambientes diversos, servindo-se dos computadores e telefones móveis. Mesmo com toda essa facilidade de conexão, verificamos que esses usuários utilizam a rede diariamente e com autonomia, porém, desprovidos da orientação dos professores. Desse modo, alunos e educandos sofrem por não aproveitarem a conectividade existente entre pessoas distintas e em lugares os mais variados possíveis, para desenvolverem aprendizagens colaborativas revendo, com isso, o conceito de espaço escolar.

Lévy (1996) sublinha que os seres humanos jamais pensam sozinhos ou sem ferramentas. Para o filósofo, as instituições, as línguas, os signos, as técnicas de comunicação e de representação e registro fazem parte das atividades cognitivas dos indivíduos. E o desenvolvimento da comunicação mediada por computador e pelas redes digitais aparece como a “constituição deliberada de novas formas de inteligência coletiva, mais flexíveis, mais democráticas, fundadas sobre a reciprocidade e o respeito das singularidades” (LÉVY, 1996, p. 96). Assim, nesse cenário, é relevante que a escola valorize e se aproprie de ferramentas disponíveis e significativas como as redes sociais para mediar a configuração desse saber coletivo, realçado por Lévy (1996), que se faz por meio das interações sociais e culturais.

Quando os educandos estão estudando de maneira colaborativa, a reflexão brota como consequência do processo de aprendizagem. Ela requer a autorreflexão, que abrange tanto a aprendizagem quanto o conhecimento adquirido sobre o conteúdo; os estudantes também refletem como a aprendizagem acontece *online*, acerca da tecnologia em si e sobre como os sujeitos têm sido modificados depois de seus novos relacionamentos com a tecnologia, com o processo de aprendizagem e com os demais interactantes (PALLOFF; PRATT, 2015).

Ora, se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e de produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é necessário “tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia” (ROJO, 2013, p. 8).

Os estudantes necessitam de capacitação não apenas no que se refere ao gerenciamento que usarão para acessar os cursos, mas também em como se desenvolver no ambiente *online*. Caso a instituição ignore a necessidade desse treinamento ou não inclua essa demanda como uma parte de seus propósitos tecnológicos, então agregar dicas sobre como aprender *online* torna-se uma prerrogativa do instrutor. Como demonstram Palloff & Pratt (2015, p. 62), os professores podem fazer isso de vários modos, por exemplo:

*Realizar uma orientação presencial, se possível, para mostrar aos estudantes o *site* do curso e discutir a aprendizagem *on-line*.

*Fornecer uma orientação para o curso em algum local do *site* ou como um item de discussão inicial no curso.

*Fornecer aos estudantes uma lista de perguntas frequentes e respostas a essas perguntas.

*Colocar, na tela de boas-vindas ou na página inicial do curso, informações básicas sobre como navegar no *site* do curso, com a mensagem ‘comece aqui’.

*Enviar uma mensagem de *e-mail* contendo informações de orientação para cada estudante matriculado no curso.

*Criar vídeos curtos que mostrem o uso do *site*, o sistema de gerenciamento de cursos e o curso em si, que possam ser publicados no curso ou no *YouTube*.

Seja qual for o procedimento adotado para orientar os estudantes, ela necessita ser vista como um aspecto imprescindível no aperfeiçoamento do curso, mesmo assim, ela é sistematicamente ignorada. Incluir dados sobre isso na capacitação dos docentes pode levá-los a gerar consciência de como essa constatação é relevante.

As tecnologias digitais contemporâneas propiciam maiores possibilidades de interação. Isso pode repercutir em um maior incentivo aos discentes, já que poderão, pelo uso dos gêneros discursivos digitais, não só buscar novas informações, como também publicar suas pesquisas na grande rede. Dessa forma, esses gêneros podem ser valiosas ferramentas educacionais para o processo de ensino/aprendizagem. Isso porque, além de ser o local onde a língua efetivamente é empregada, os gêneros possibilitam um contato com as

Condições específicas e as finalidades de cada campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 263).

Assim, defende-se que, no atual cenário, o trabalho com os gêneros discursivos digitais é uma importante ação para o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos alunos. E essa competência pode ser fomentada com o auxílio do professor que, ao utilizar as ferramentas também estará imerso neste ambiente, podendo evidenciar alternativas e ensinar condutas que favoreçam um uso consciente e crítico dessas tecnologias.

Lévy (1996), ao analisar o conceito de virtualização do texto, afirma que , com a digitalização, o texto e a leitura receberam um novo impulso e uma transformação em direção, talvez, a uma futura ideografia dinâmica. Nega, por conseguinte, a probabilidade do fim da escrita, ratificando, ao contrário, que a virtualização pode vir até a desvelar a essencialidade do texto, seu devir, saindo de uma pré-história e alcançando, de fato, à verdadeira invenção da escrita. Neste contexto, Lévy (1996) assevera que:

A cultura do texto, com o que ela implica de diferido na expressão, de distância crítica na interpretação e de remissões cerradas no interior de um universo semântico de intertextualidade é, ao contrário, levada a um imenso desenvolvimento no novo espaço de comunicação das redes digitais. (LÉVY, 1996, p. 50).

Assim, de forma acentuada, reitera o poder do texto na sua configuração de escrita, reforçando a apologia ao verbal e evitando qualquer relação a outros tipos de linguagem, colocados num segundo plano, até mesmo em termos de seus desenvolvimentos futuros.

Após esse estudo sobre os aspectos das mídias digitais, no próximo item, abordaremos uma breve discussão acerca da importância do trabalho com gêneros discursivos/textuais no ambiente escolar e, em especial, daqueles que possuem a natureza argumentativa, com ênfase no debate oral e no artigo de opinião.

2.4 Gêneros discursivos/textuais e ensino

No ensino de gêneros discursivos/textuais há grande preocupação por parte dos teóricos com as condições de produção, circulação e recepção de textos. Essa preocupação caracteriza a abordagem sócio-histórica do ensino de língua proposto nos PCNs:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

[...] não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E o ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção (SEF, 1999, p. 24 e 25).

Os PCNs, além de serem uma diretriz para a construção de currículos adaptados e adequados para cada realidade escolar em todo o território nacional, também orientam os autores de livros didáticos e as editoras na produção de material de apoio ao professor de ensino fundamental, fazendo a transposição didática das teorias sobre gêneros textuais. Muitos desses livros já contemplam essa prática de ensino de linguagem, explorando os mais diversos gêneros discursivos/textuais, tais como: entrevistas, propagandas, notícias, contos, receitas, cartas, resenhas, histórias em quadrinhos, debates, artigos de opinião (objetos de nosso estudo), etc.

Conforme os PCNs, “ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados” (1999, p. 48). Logo, é possível focalizar nas situações de ensino o desenvolvimento de diversas capacidades no aluno pela especificidade de cada gênero. O documento aponta a necessidade de os professores de língua abandonarem a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros de circulação social (1999, p. 23-24).

Segundo Bakhtin (1997), cada esfera de atuação humana (familiar, jornalística, escolar, jurídica, artística, etc.) instaura determinadas formas de se comunicar, de acordo com as necessidades advindas das interações dos indivíduos que nela atuam. Ao serem construídas repetidamente, essas formas vão ganhando contornos relativamente estáveis e acabam por servir de paradigmas para a configuração dos textos necessários às interações que acontecem dentro das esferas. A essas formas mais ou menos estáveis de expressão verbal, a linguística tem denominado de gêneros discursivos/textuais. Assim, cada gênero tem forma composicional, tema (isto é, o que pode ser dito/escrito em cada gênero) e estilo (o tipo de linguagem que se utiliza) característicos, determinados pelo que estabelece dentro da esfera em que circula.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua

efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros discursivos*. (BAKHTIN, 1997, p.279).

Percebe-se, que a língua materna não chega ao conhecimento do falante a partir de dicionários e gramáticas, mas de gêneros que são ouvidos e reproduzidos na interação com o outro, porque aprender a falar é aprender a produzir gêneros e não orações ou palavras isoladas, já que eles organizam o discurso do falante quase da mesma forma que organizam as estruturas gramaticais. Evidenciando que se os gêneros não existissem e as pessoas não os dominassem, a comunicação seria quase impossível, “isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Ensinar linguagem sob a perspectiva de gênero não é o mesmo que ensinar tipos de texto, mas sim, trabalhar “com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições” “com as espécies de textos que uma pessoa num determinado papel [na sociedade] tende a produzir” (MASCUSCHI, 2005, p. 10-12).

Para Bronckart (2003, p. 12), os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões para cuja execução ele necessita ter competência; a primeira das decisões é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a aplicação que poderá acrescentar algo à forma sublinhada ou recriá-la.

Segundo Coscarelli (2016, p. 71), a familiaridade do escritor “com o gênero textual, sua organização, suas estruturas sintáticas, assim como o vocabulário, também são importantes”. Aspectos textuais muito complexos ou pouco familiares podem fazer com que o escritor tenha dificuldade para construir uma representação coerente do texto.

Os estudiosos Schneuwly, Dolz *et alii* (2004, p. 96-97) abordam a relevância de desenvolver com os alunos o funcionamento, a função, as condições de produção e a socialização dos textos nos mais variados gêneros e contextos em que estão circunscritos, pois sem considerar as condições de produção e leitura do texto, o trabalho com gêneros fica meramente conteudista. Seria como trabalhar literatura apenas ensinando aos alunos as características dos estilos de época. Saber listar as características de um romance como realista ou romântico, não faz com que o aluno seja um bom leitor desse texto. Saber distinguir um texto em prosa do texto em verso, contar e classificar os versos e as rimas usados em um poema também não vai fazer com que o aluno seja um bom leitor de poemas. São informações relevantes, mas não são a essência da leitura.

O trabalho do professor não pode parar aí. Ele precisa ajudar o aluno a construir sentido, a perceber o propósito do texto, a desvendar as escolhas linguísticas feitas pelo autor, a ter uma reação ao texto, fazendo com que se efetive assim uma situação em que a comunicação realmente acontece.

A recente entrada de gêneros discursivos textuais na sala de aula, considerando as variedades dos meios de circulação destes, traz aos docentes de ensino fundamental e médio novos desafios tanto nos objetos a serem ensinados como nos processos metodológicos a serem seguidos ao didatizarem aquelas ferramentas.

Compreender ou conhecer uma língua, mais especificamente a Língua Portuguesa, não se restringe ao conhecimento das regras ou mesmo da classificação de seus vocábulos. Aprender uma determinada língua e praticá-la condignamente é ter conhecimento dos seus recursos, da sua funcionalidade, das estratégias de que essa língua proporciona quando do seu uso em situações reais de utilização. Partindo de toda essa discussão, optamos em desenvolver a presente *WebQuest* intitulada **Cyberbullying** através de dois gêneros discursivos/textuais de natureza argumentativa, a saber: o Debate e o Artigo de Opinião. Vejamo-los, detalhadamente.

Constatamos durante a fase de anotações que há uma relativa desatenção com a prática oral em sala de aula, o que vem gerando vários problemas na formação dos alunos. Esses problemas podem ser de natureza linguística e social. Os da ordem linguística correspondem à falta de habilidade dos educandos em manifestar suas mundividências. Eles não conseguem servir-se da linguagem para argumentar em seu favor, defender ou retrucar ideias, tampouco para oferecer sugestões. O segundo problema, de ordem social, reside na situação que

acabamos de verificar, ou seja, se os educandos não conseguem concatenar sua fala para argumentar, opinar e sugerir, conseqüentemente, não conseguem participar proficuamente de determinadas práticas sociais, visto que não sabem outra variedade oral da língua que não a coloquial.

Os gêneros são modelos comunicativos, sendo assim com a utilização do gênero oral debate em sala de aula, não apenas prepara-se o aprendiz para a mais variada gama de circunstâncias de vida, nas quais ele tem que se posicionar e defender seu ponto de vista por meio de argumentos convincentes, bem estruturados, mas, além disso,

O debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade) (DOLZ;SCHNEUWLY, 2004, p. 248).

Diante do exposto, torna-se oportuno provocar a discussão do tema *cyberbullying* através de uma modalidade oral de gênero, cuja essência reside na capacidade de argumentar, de opinar, para que os alunos envolvidos na presente pesquisa se apropriem dessa forma linguística como prática social.

O debate, como recurso pedagógico, propicia uma atmosfera adequada para que os educandos aprendam a argumentar, ou seja, que se tornem capazes de discernir as afirmações contraditórias e aquelas que dão suporte às afirmações. Da mesma forma, é relevante que os alunos percebam que as ideias, quando debatidas coletivamente, podem ser reconstruídas por meio da interação com os colegas. A dinâmica da reciprocidade de ideias e da construção de conhecimentos é fortalecida no íterim de um debate, assim, os discentes têm a oportunidade de compreender melhor a essência desse gênero.

A pesquisa com a oralidade por meio do debate se faz necessário e mobilizador de saber, pois o gênero nos possibilita transversalmente de uma temática desenvolver as capacidades argumentativas dos alunos, assim como vislumbrar criticamente aquilo que será dialogado em sala de aula. O professor é mediador do trabalho, pois o educando necessita ser orientado sobre os contextos sociais de uso do debate a fim de que haja uma familiarização com o gênero.

Rangel e Garcia (2012,) sustentam que a prática do debate oral pode levar os estudantes a realizar movimentos importantes para reescrever o próprio texto: formular

expressamente polêmicas, avaliar os argumentos utilizados pelos oponentes, assim como os seus próprios, identificando aqueles que são fracos, duvidosos, raciocínios falsos e pressupostos questionáveis. Passando a perceber que o gênero artigo de opinião “não opera pela simples formulação de opiniões, mas pela fundamentação e negociação de posições” (p.118).

Segundo Chartier (1990, p. 17) “nenhum discurso é neutro”, por mais que se intente ser impessoal. Todo discurso é impregnado de intenções, que são identificadas pelas características linguísticas presentes nos enunciados. Essas marcas são implicações da escolha das palavras que compõem o enunciado, constituem efeitos de sentido e por isso são elementos importantes na manifestação de argumentos.

Quando configuramos um texto, devemos distribuir nossas ideias de modo que se tenha uma sequência, uma ligação entre as partes, instaurando um sentido geral no texto. A opção de certos termos não é aleatória. As conjunções, também conhecidas por conectivos, fazem essa tarefa de ligar, em um texto escrito, as partes entre si. Introduzir uma ideia, acrescentar argumentos novos, manifestar oposição a uma assertiva anterior, concluir, estas são algumas das funções dos conectivos.

Bräkling (2000, p. 226-227) define o artigo de opinião como um gênero discursivo no qual se busca “convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição, e de refutação de possíveis opiniões divergentes”. Para a pesquisadora, é um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações, realizada por meio de dados consistentes. Mesmo que o construtor do artigo se constitua numa autoridade para o que é dito, muitas vezes ele busca outras vozes para a ratificação de seu ponto de vista. Ancora-se, ainda, nas evidências dos fatos que solidificam a validade do que diz.

Já Kaufman e Rodriguez (1995, p. 27) asseveram que o artigo de opinião “possui relação direta com as estratégias discursivas usadas para persuadir o leitor e não só com a pertinência dos argumentos apresentados”. As autoras citam estratégias que podem ser usadas para fundamentar os argumentos: acusações claras aos oponentes, insinuações, digressões, apelações à sensibilidade ou tomada de distância através das construções impessoais para dar objetividade e consenso à análise desenvolvida, uso de recursos descritivos ou a especificação das diferentes fontes da informação. Não obstante, é a expressão do posicionamento crítico do autor que garante consistência ao artigo de opinião.

Bazerman (2006, p. 31) destaca que cabe ao professor, criativo e desejoso de ampliar a habilidade retórica e a flexibilidade comunicativa de seus alunos, identificar os enunciados que estão prontos para produzir, mediante o desafio de observar o que esses enunciados fazem e como eles fazem. Para o autor, a escolha estratégica de gêneros que são levados para a sala de aula pode ajudar a introduzir os estudantes em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos seus limites de fronteira linguística atual.

O trabalho com gêneros textuais permite a descoberta das capacidades que o estudante traz consigo advindas de suas experiências de mundo e de sociedade. Bronckart (2003, p. 103) afirma que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Acreditamos que as atividades de leitura e produção de textos na escola devem ser semelhantes às vivenciadas nos contextos extraescolares. Entretanto, não se pode ter a ilusão de que, ao se tratar de gêneros discursivos/textuais na escola, conseguiremos reproduzir dentro da sala de aula as práticas costumeiras de uso da linguagem. A situação escolar apresenta uma singularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento, que faz com que o gênero seja, no dizer de Dolz e Schneuwly (2004, p. 80) “um megainstrumento que serve tanto como suporte para a atividade nas situações de comunicação, como objeto de ensino-aprendizagem”.

Segundo Antunes (2006, p. 46), “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”. Nesse caso, na configuração do artigo, o autor pode escolher por uma linguagem comum ou refinada. Aquela emprega um conjunto de palavras, expressões e construções mais usuais, com uma sintaxe acessível ao leitor comum. Esta se vale de um vocabulário mais elaborado e raro, com uma sintaxe mais complexa que a comum. A escolha por um dos níveis depende do público a que se destina o texto. Com o propósito de manter a coerência temática e a coesão, o produtor vale-se de operadores argumentativos (elementos linguísticos que orientam a sequência do discurso: mas, entretanto, portanto, além disso, etc.) e dêiticos (este, agora, hoje, ultimamente, recentemente, antes de, de agora em diante).

Diante desse quadro, é necessário adquirir um posicionamento e situar como a leitura, a escrita, a análise linguística e a oralidade podem ser desenvolvidas numa perspectiva interativa atrelada aos gêneros discursivos/textuais. Portanto, as práticas de linguagem, quando proficuamente aplicadas a favor do ensino de um gênero, são imprescindíveis ao ensino.

O gênero discursivo/textual, então, pode ser utilizado como instrumento no processo de apropriação social do conhecimento. Constitui-se, portanto, numa ferramenta cultural na atividade humana, em especial, pelas práticas históricas e sociais em que se inscreve, estabelecendo interações efetivas ao longo da história da humanidade. Por isso, optamos por trabalhar, através da *WQ*, os gêneros discursivos/textuais debate oral e artigo de opinião. As bases metodológicas que orientam essa intervenção é o que apresentaremos a seguir.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nos capítulos anteriores, explicitamos os aportes teóricos que ancoraram o nosso estudo. Propomo-nos, agora, apresentar os percursos metodológicos a partir dos quais a realizamos. Para tanto, consideramos a classificação da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de coleta de dados (observação participante, entrevista do grupo focal e a individual semiestruturada), a coleta dos dados, os limites da pesquisa e os materiais utilizados, respectivamente.

3.1 Classificação da pesquisa

Na pesquisa qualitativa, com enfoque sócio-histórico, não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 16), correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico, isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

A pesquisa qualitativa envolve uma série de técnicas interpretativas a fim de descrever, traduzir e expressar os elementos de um sistema complexo de significados. Dar-se em um ambiente natural de origem dos dados com o propósito de minimizar a distância entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Necessário se faz, no caso desse projeto de pesquisa, situar e construir um dinamismo de aproximação do processo de aquisição do conhecimento na pesquisa escolar através da internet. Daí a opção de se realizar uma pesquisa-ação para a inserção da ferramenta *WebQuest* como objeto de aprendizagem.

O método de pesquisa-ação é autoavaliativo, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o *feedback* obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática. A referida pesquisa tem se destacado como um recurso metodológico capaz de equilibrar o rigor que caracteriza os procedimentos típicos de uma investigação acadêmica (dimensão formal) e o compromisso com a transformação da realidade (dimensão política).

Este método está fortemente associado à abordagem qualitativa, justamente àquela mais orientada pela realização de exercícios em que prevalecem os recursos da argumentação, da reflexão e da compreensão orientados para processos deliberados de intervenção frente a situações consideradas insatisfatórias, isto é, presta-se a alterar as condições percebidas como passíveis de transformação (CHIZZOTTI, 2003, p. 89). Dessa forma, o sujeito e o objeto da investigação assumem, espontaneamente, posições ativas no processo investigatório.

3.2 Sujeitos da pesquisa

A definição do campo desta pesquisa ocorreu através de uma análise preliminar, pela qual se objetivou chegar a uma escola definida pelos seguintes critérios: infraestrutura física e organização pedagógica da escola. A adoção desses critérios prendeu-se ao pressuposto de que houvesse acesso à internet e de que a escola atendesse a alunos de ensino fundamental do 6º a 9º anos e já fizesse uso do computador como recurso embasado em projetos pedagógicos. Devendo ser uma escola com experiência no seu ensino utilizando a internet como apoio pedagógico. Assim, optamos por uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Campina Grande, com 35 alunos, com faixa etária entre 13 e 15 anos de idade.

Sendo a *WebQuest* uma ferramenta que tem como propósito produzir aprendizagem significativa num contexto de trabalho cooperativo e de exploração das potencialidades das Tecnologias de Comunicação e Informação, e se considerarmos que toda a aprendizagem é um processo e como tal o aluno deverá possuir uma disposição para aprender significativamente, não faria sentido observar as implicações do uso desta ferramenta pedagógica, sem conhecer o perfil da professora da turma e sobretudo, do aluno envolvido nesta pesquisa.

Procuramos vislumbrar as mais variadas dimensões acerca da prática pedagógica da professora, tais como: os métodos e os dispositivos utilizados para ensinar, a forma de avaliar os alunos, a aplicação de recursos tecnológicos para otimização as aulas, etc. Quanto aos educandos, procuramos saber sobre o acesso à internet, o possível conhecimento sobre a utilização da WQ, o trabalho em equipe, etc.

3.3 Recursos de coleta de dados

Para a coleta dos dados, utilizou-se dos seguintes instrumentos: observação participante, entrevista de grupo focal com os alunos e entrevista semiestruturada com uma das pedagogas que acompanhou a aplicação da pesquisa. Apresentam-se os referidos instrumentos a seguir.

3.3.1 Observação Participante

A observação participante viabilizou a coleta de dados a cerca da utilização e da interação do aluno com a WQ, durante a realização de pesquisas escolares na internet. Na observação participante o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo; participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada. As pessoas agem e dão sentido ao seu mundo se apropriando de significados a partir do seu próprio ambiente. Assim, na observação participante o pesquisador deve se tornar parte de tal universo para melhor entender as ações daqueles que ocupam e produzem culturas, apreender seus aspectos simbólicos, que incluem costumes e linguagem.

3.3.2 Entrevista do grupo focal

O grupo focal pode ser utilizado em todas as fases de um trabalho de investigação; é uma técnica que privilegia o contato entre pessoas através do diálogo, no momento de falar e escutar o outro. “Quando exponho a minha opinião... recebo com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles... e pela reação do outro formo a representação que terei de mim mesmo”. (BAKHTIN, 1992, apud KRAMER, 2003, p. 66).

3.3.3. Entrevista individual semiestruturada

Apesar de este estudo focalizar educandos, realizou-se entrevista semiestruturada com a pedagoga da escola, visto que, ela participou ativamente, desde o início de toda a nossa proposta de intervenção pedagógica, daí o fato de utilizá-la como um instrumento complementar, com o objetivo de aprofundar e esclarecer pontos levantados (ver anexo E). A entrevista semiestruturada contribui para a delimitação do volume das informações,

proporcionando alcance dos objetivos de forma mais eficaz, ao mesmo tempo em que possibilita que a coleta de dados ocorra num clima semelhante ao de uma conversa informal. Assim, o sujeito a ser pesquisado terá liberdade para descrever realidades referentes ao seu cotidiano, bem como explicá-lo, situando-o dentro do contexto relacionado ao tema da pesquisa (BONI, 2005, p. 75).

A entrevista individual semiestruturada, baseia-se em um tópico guia a partir dos temas centrais e dos problemas de pesquisa. É um dos métodos mais ricos de coleta de informações, realizada através de um conjunto de perguntas abertas. Nem todas as perguntas elaboradas são utilizadas, durante a realização da entrevista, podem-se introduzir outras questões que surgem de acordo com o que acontece no processo em relação às informações que se deseja obter.

Alguns cuidados devem ser levados em consideração ao aplicar a técnica de entrevista em uma abordagem qualitativa: a necessidade de ouvir cuidadosamente; ser flexível ao emitir as perguntas, esclarecendo quando necessário; ter cuidado para não abusar da confiança do entrevistado; evitar emitir juízo de valor ao entrevistado e ao que ele declara; evitar modificar os pontos de vista do entrevistado; procurar deixar o entrevistado à vontade e estabelecer relação de confiança.

3.4 Coleta dos dados

O pesquisador elaborou e implantou uma WQ, que envolveu tema previsto no projeto político pedagógico da escola e no planejamento da professora da turma. Os alunos foram à sala de aula e ao laboratório de informática da escola em onze sessões de 45 minutos, durante dois meses e meio, (julho, agosto e setembro de 2016) para realização de pesquisa escolar orientada pela *WebQuest*. Os 35 estudantes realizaram as atividades em sete equipes (cada uma com cinco componentes), previamente agrupados pelo professor em sala. Todas as sessões foram observadas atentamente pelo pesquisador, que registrou no diário de campo, dados relacionados à navegação, utilização e interação dos alunos com a *WebQuest*. Nesse diário, fizemos, a cada sessão, breves relatórios descritivos da intervenção e da realidade pesquisada.

As anotações registradas no diário de campo refletiram os elementos observados e aquilo que o pesquisador compreendeu dos eventos estudados. As anotações preservaram a sequência em que as interações ocorreram e foram feitas imediatamente, evitando-se escrever

apenas com base em memória dos fatos observados. As notas relataram o máximo de observações possíveis como: aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem ocorreu, quem disse, o que foi dito e que mudanças ocorreram.

Ao final da realização da pesquisa proposta na WQ, realizou-se a entrevista de grupo focal com os discentes. A turma foi dividida em dois grupos de 17 e 18 alunos, para a realização da entrevista, possibilitando uma dinâmica que permitiu a todos os membros do grupo se exprimirem e interagirem entre si. O local escolhido para a realização do grupo focal foi a sala de leitura, tendo em vista a sua apazibilidade e o seu conforto. As discussões duraram cerca de quarenta minutos em cada grupo, e suscitaram-se a partir de um roteiro de entrevista que serviu como suporte para as discussões, com cinco questões abertas, de linguagem simples e clara a fim de responder os objetivos do estudo.

Após a entrevista com os estudantes, entrevistou-se uma das pedagogas que acompanhou a aplicação da pesquisa na turma do 8^o ano para analisar a percepção desta em relação à construção do conhecimento pelos alunos durante a utilização da WQ e a forma como os estudantes interagiram com a WQ e a motivação dos mesmos durante a atividade. A entrevista foi pré-estruturada com quatro perguntas guias (ver anexo D) relacionadas às questões de pesquisa, com o intuito de nortear a conversa entre o professor-pesquisador e a entrevistada. Ocorreu no laboratório de informática da escola com duração de aproximadamente cinquenta minutos, foi devidamente gravada pelo professor-pesquisador para a análise dos dados coletados.

3.5. Limites da pesquisa

Neste tipo de estudo – qualitativo, observou-se que as respostas obtidas na investigação foram aproximações da realidade pesquisada e não abrangeram todos os aspectos da estrutura educacional, pois, por mais eficiente que possa ser o método empregado, os resultados, por estarem sujeitos às interferências ambientais e às interpretações dos pesquisadores e dos respondentes da pesquisa, consistiram apenas numa representação do real e não o próprio real.

3.6 Descrição do estudo

Uma WQ bem elaborada, assim como uma aula, considera elementos como o que será aprendido, como incentivar e apoiar os estudantes, que materiais eles irão utilizar e como avaliar a aprendizagem. Além de ampliar os espaços de aprendizagem do aluno fora da sala

de aula, propicia a criação de abordagens interdisciplinares em colaboração com outros professores.

Em relação à duração e à dimensão da aprendizagem, a *WQ* pode ser dividida em dois tipos, *WQ* curta e *WQ* longa. A *WQ* curta tem a duração de uma a três aulas e seu objetivo é a aquisição e integração de conhecimentos. Para este estudo, optou-se por elaborar uma *WQ* longa, com onze sessões de 45 minutos, durante dois meses e meio.

Pelo menos dois aspectos são relevantes em investigações mais longas: que processos de pensamento são requeridos para criá-las, e que forma elas assumem uma vez criadas. Uma investigação *WebQuest* longa requer, entre outras, as seguintes habilidades de pensamento (cf. MARZANO, 1992: 69):

- a. **Comparar** – Identificar e articular similaridade entre as coisas.
- b. **Classificar** – Agrupar coisas em categorias definíveis com base em seus atributos.
- c. **Induzir** – Inferir generalizações ou princípios desconhecidos desde observações ou análises.
- d. **Deduzir** – Inferir consequências e condições não explicitadas desde dados princípios ou generalizações.
- e. **Construir Apoio** – Construir um sistema de apoio ou de prova para uma afirmação.
- f. **Abstrair** – Identificar e articular o tema ou padrão subjacente da informação.
- g. **Analisar Perspectivas** – Identificar e articular perspectivas pessoais sobre um assunto.

Não existe uma fórmula ou receita para a construção de uma *WQ*, entretanto, Dodge (1995) organizou um esboço de todos os elementos que ele acredita que devem haver em uma boa *WQ*, são eles: “a introdução, a tarefa, o processo, os recursos, a avaliação, a conclusão e os créditos”.

Muitos professores seguem esse esboço ou adaptam esse modelo para sua própria realidade. O modelo criado por Dodge (1995) permite alcançar os seguintes objetivos: utilizar com eficiência o tempo do aluno; trabalhar em equipe; o desenvolvimento intrínseco para o aluno aprender, proporcionando um ambiente de aprendizagem construtivista.

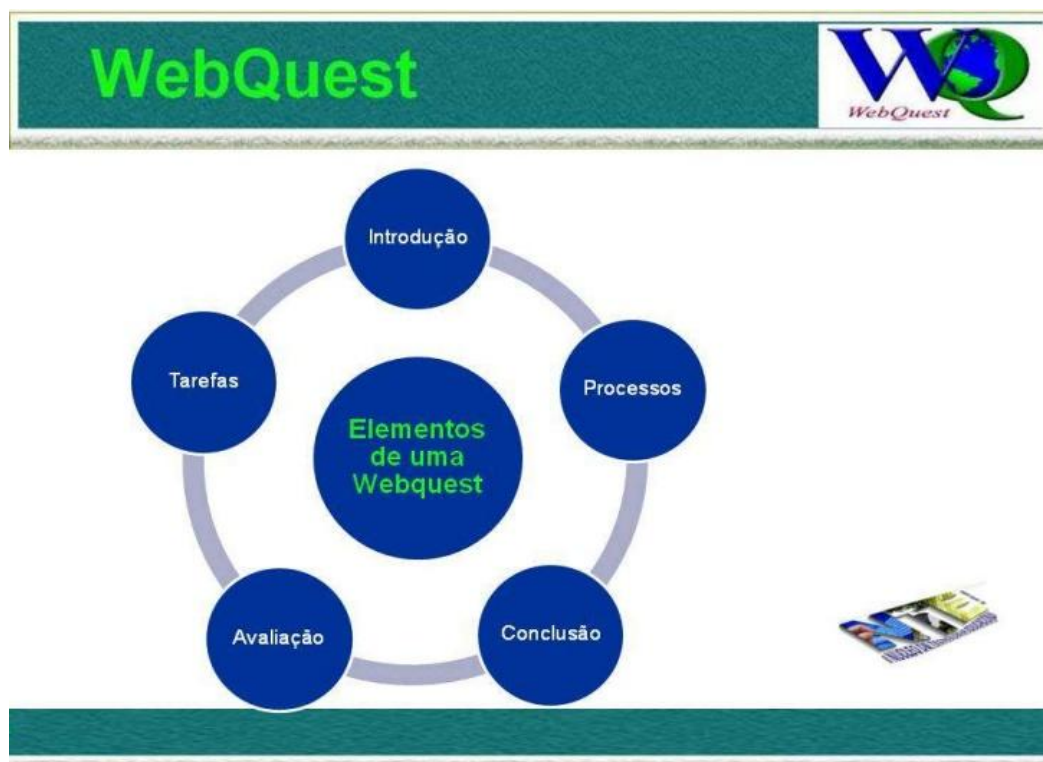


FIGURA 1 – Os elementos de uma WebQuest

Fonte: <http://pt.slideshare.net/>

Vejamos detalhadamente os elementos supracitados, segundo Dodge (1995):

A Introdução tem como função apresentar o tema que será abordado na WQ de forma provocante, que incentive o educando a realizar a pesquisa com grande interesse. Geralmente o tema parte de problemas mundiais trazidos para dentro da sala de aula ou algo que desafie o aluno a apresentar soluções viáveis.

A Tarefa é a proposta na qual o aluno deverá se engajar para solucionar a problemática da WQ. As perguntas devem ser formuladas de forma que provoque a imaginação do discente. A tarefa é o aspecto central da WQ. Diferentes objetivos de aprendizagem correspondem a tarefas distintas na sua complexidade e abrangência curricular. Portanto, a tarefa merece um detalhamento especial, já que Dodge (1995) propôs doze categorias para a apresentação das mesmas, através das quais todo o processo da WQ é encaminhado (GILIAN, 2005). Uma análise dessas categorias permite perceber o grande leque de possibilidades de desenvolvimento de capacidades e atitudes bem como a aquisição e a compreensão de conhecimentos, através de WQ's. Vejamos as categorias estabelecidas por Bernie Dodge (1995).

i. **Reconto** – pretende-se que o aluno reconte o que aprendeu de modo flexível, distinguindo o essencial do acessório. A apresentação deverá ser feita num formato diferente da representada nos recursos. Maneira de os alunos começarem a utilizar a *Web* como recurso, fazendo apelo à capacidade de interpretação e à criatividade.

ii. **Compilação** – neste tipo de tarefa torna-se necessário recolher e organizar a informação proveniente de recursos em múltiplos formatos, transformando-a, mas em que os alunos definem os seus próprios critérios de seleção e de organização da informação.

iii. **Mistério** – em um ambiente de mistério, recorrendo a um quebra-cabeça ou a uma história de detetives, os alunos são confrontados com uma investigação em que utilizam a informação recolhida nos diferentes recursos, na procura de soluções imaginativas.

iv. **Jornalísticas** – os alunos terão de reunir dados e organizá-los em textos jornalísticos, com rigor e isenção. Neste tipo de tarefa, os alunos poderão ver-se na situação de terem de incorporar opiniões divergentes das suas, tomar consciência dos seus próprios preconceitos e minimizá-los na escrita.

v. **Design** – requer que se crie um produto ou um plano de ação que satisfaça uma determinada finalidade, sem entrar no campo do ideal ou do imaginário, mas mantendo a situação tão real quanto possível.

vi. **Produtos criativos** – menos previsíveis do que as tarefas de design, dão grande ênfase à criatividade e à auto expressão. Nelas os estudantes assumem o papel de um artista, criando um produto dentro de condições reais.

vii. **Consenso** – neste tipo de tarefa, estimula-se a capacidade de resolver conflitos podendo, inclusive, expor os alunos a diferentes sistemas de valores. Espera-se que o aluno considere diferentes pontos de vista e os articule.

viii. **Persuasão** – os alunos deverão desenvolver e apresentar um caso de forma convincente, baseado no que aprenderam, desenvolvendo, assim, capacidades de persuasão.

ix. **Julgamento** – nesta situação, os alunos ordenam ou classificam itens que lhes são propostos ou tomam uma decisão fundamentada a partir de algumas opções. Também podem criar, explicar ou defender um sistema de avaliação.

x. **Analíticas** – requerem que os alunos procurem, num determinado tema, semelhanças e diferenças, bem como as suas implicações, podendo mesmo estabelecer relações de causa e efeito entre as variáveis e discutir o seu significado.

xi. **Autoconhecimento** – com este tipo de tarefa pretende-se que os alunos adquiram um maior conhecimento de si próprios, através de uma exploração orientada dos recursos e em que terão de responder a questões sobre si mesmos.

xii. **Científicas** – pretende-se ajudar os estudantes a compreender como a ciência funciona, permitindo-lhes formular a partir dos recursos, verificar hipóteses a partir de dados recolhidos e descrever os resultados e as implicações no formato de relatório científico.

É no Processo que o educador irá descrever de que forma essas tarefas devem ser desenvolvidas, como um guia com orientações passo a passo, estabelecendo prazos, designando papéis e estabelecendo estratégias. Os Recursos são estabelecidos para subsidiar a pesquisa do educando. É a oportunidade do educador pré-estabelecer onde seu aluno irá buscar as informações necessárias, estabelecer uma rota. Poderá citar textos, livros de referências, gravações em vídeos, lugares que podem ser visitados ou pessoas que podem ser entrevistadas para colher informações. Os *sites* disponíveis na internet formam o grande pano de fundo das pesquisas dos alunos. O professor deve disponibilizar uma lista concisa de *sites* relevantes e aceitáveis, com informações seguras e confiáveis avaliadas antecipadamente.

Através dessas etapas a WQ permite integrar as ferramentas e as informações disponíveis na internet com as atividades diárias de sala de aula para alcançar os objetivos curriculares e proporcionar oportunidades de aprendizagem aos estudantes (ADELL, 2004). O fato de se trabalhar em equipes ou em um único grande grupo, quando se trabalha em uma WQ, a faz incorporar um elemento de colaboração. A WQ engaja os alunos na aprendizagem através de situações cujas atividades são colaborativas. Os alunos devem ser capazes de visualizar problemas e soluções de diferentes perspectivas.

A WQ resulta em um produto final que pode ser relatório, apresentação multimídia, dramatização, criação de *site*, *Webfolder*, *blogger* ou criação e edição de CD-ROM com os resultados da pesquisa realizada. Através do produto final será Avaliada a aprendizagem alcançada pelos alunos. A Conclusão revisa o que foi aprendido e sugere uma ininterrupta reflexão pertinente ao tema estudado. Fase em que o professor recebe o *feedback* dos educandos. E, finalmente, os Créditos que informam as fontes de onde são retiradas as informações para montar a *Webquest*, quando página da *Web* coloca-se o *link*, quando material físico coloca-se a referência bibliográfica. É também o espaço de agradecimento às pessoas ou às instituições que tenham colaborado na elaboração.

Alguns outros atributos, não tão fundamentais como os sete anteriores, são:

As *WebQuests* são sobretudo atividades de grupos, embora possam ser imaginadas investigações individuais aplicáveis à educação a distância e ao ambiente de bibliotecas.

1. As *WebQuests* podem ser aperfeiçoadas com elementos motivacionais que envolvam a estrutura básica de investigação, dando aos aprendizes um papel a ser desempenhado (cientista, detetive e repórter, por exemplo), criando uma personalidade fictícia com a qual os participantes deverão interagir via *e-mail* e apresentado um cenário dentro do qual os partícipes irão trabalhar (o grupo, por exemplo, pode ter recebido uma solicitação do Secretário Geral da ONU sobre o que está acontecendo esta semana na região da Amazônia).
2. As *WebQuests* podem ser planejadas para uma disciplina ou podem abranger uma abordagem multidisciplinar. Uma vez que as abordagens multidisciplinares são um desafio maior que o trabalho em uma única área, talvez convenha começar por esta última alternativa até reunir mais experiência para trabalhos compreensivos.

Para a elaboração de uma *WQ*, pode-se utilizar o *software* livre *PHPWebquest*. Trata-se de um programa educativo criado pelo professor espanhol Antonio Temprano, para desenvolver *WebQuests*, *Miniquests* e *Caças ao Tesouro* sem necessidade de escrever código HTML ou utilizar programas de edição de páginas *web*. O usuário solicita uma conta através do site <http://www.phpwebquest.org/index.htm>, que será autorizada pelo gerente do *software* juntamente com uma senha que permitirá ao usuário criar e editar sua própria *WQ*. As instituições escolares podem instalar o programa no servidor de rede e proporcionar contas autorizadas para os seus professores.

O professor Ezequiel Menta traduziu o *software* para o português no site <http://www.escolabr.com> que funciona da mesma forma do *site* espanhol. O usuário com conta autorizada pode criar suas atividades e editá-las e, suas produções já ficam hospedadas no *site EscolaBR* gratuitamente, desde que tenha fins educacionais.

As *WebQuests* selecionadas, como proposta inicial para aplicar com os alunos, trabalham diferentes conteúdos da língua portuguesa. A *WebQuest* intitulada Ortografia, como o próprio nome indica, propõe uma discussão acerca das regras ortográficas do aumenta um ponto, uma de literatura chamada Romantismo em prosa e verso e uma de Gêneros

textuais A arte da propaganda, que trabalha o gênero propaganda. Tomando como parâmetro as definições de Bernie Dodge (1995), nossa análise procurou perceber como o professor de língua portuguesa está utilizando essa ferramenta e em que grau os recursos do suporte digital estão sendo aproveitados nas propostas de atividades construídas nas *WebQuests*. Nesta análise procuraremos observar também, se as tarefas sugeridas nas *WebQuests* apontaram para os respectivos objetivos educacionais propostos por Dodge.

Neste estudo, para a construção da *WQ*, optou-se, por utilizar o *software*: *Sites.google.com*, dado a sua facilidade de configuração, armazenamento, acesso e compartilhamento.

Concluimos o procedimento metodológico que seguimos para a realização da nossa intervenção. Os resultados que obtivemos, a partir da aplicação da *WebQuest Cyberbullying*, serão expostos e analisados no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos e analisamos os dados recolhidos em distintas fases. Inicialmente, abordamos a *WQ Cyberbullying* como objeto de aprendizagem, depois a estrutura do objeto, depois lançamos as bases da proposta, e finalmente, analisamos a *WQ* a partir das cinco categorias elencadas por Dodge (1995), a saber: a introdução, a tarefa, o processo, os recursos, a avaliação e a conclusão.

4.1 A *Webquest cyberbullying* como objeto de aprendizagem

A inclusão das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) em quase todos os ambientes na atualidade e a crescente e ininterrupta necessidade de aprimoramento profissional e atualização de metodologias, coloca-nos diante de um momento em que a informática e, sobretudo, a internet, configura-se numa realidade sem volta, reconfigurando nosso cotidiano.

Objetos de Aprendizagem são materiais educacionais que têm um objetivo pedagógico e que servem de apoio no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Tarouco *et al.* (2003), são recursos suplementares ao processo de aprendizagem, que têm como característica, entre outros aspectos, o reuso para apoio à aprendizagem comportando-se como blocos que são utilizados para construir o ambiente de aprendizagem.

Ao disponibilizar várias mídias digitais, os objetos educacionais apresentam a possibilidade de atender a distintas práticas pedagógicas, de forma que seus usuários possam constituí-lo como um ambiente rico em descobertas através da sua interatividade e na interação com seus pares (BEHAR *et al.* 2009). É necessário, ainda, que tanto educadores quanto alunos explorem todas as potencialidades oferecidas pelos objetos de aprendizagem e suas capacidades de integrar conceitos e conhecimentos.

A utilização de Objetos de Aprendizagem no Ensino Fundamental, Médio, ou em outro nível proporciona uma formação continuada de qualidade, no qual potencializa a aprendizagem significativa. Tão importante quanto o uso e a adequação desses objetos para o ensino/aprendizagem, são a escolha dos ambientes a serem utilizados e a forma de apoio dada aos educandos a serem capacitados.

A formação do professor para atuar neste novo contexto tem sido facilitada pela emergência de *software* que permite a criação de material educacional digital sem que o próprio professor seja um programador, usando estruturas e procedimentos já programados, reunindo-os, agregando conteúdo e forma de tratamentos aos dados que dependem de sua estratégia pedagógica. O fato de não precisar ser um programador ou um analista de sistemas não significa que se possa prescindir de uma cultura informática básica e de uma capacitação para o uso destas ferramentas. Destaque-se que a facilidade no manejo das diversas ferramentas de *software*, aliada à experiência docente autor enseja condições para que o resultado atenda mais especificamente os objetivos e anseios do professor em termos de uso das TICs como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem por ele desenvolvido.

É exatamente neste contexto que surge a necessidade de confeccionar uma *WebQuest* com o propósito de oferecer subsídios para que o professor otimize, de forma sistêmica e continuada, as suas aulas, quanto aos alunos, estes são beneficiados por serem inseridos em um ambiente, que lhe é extremamente familiar, visto que essa metodologia de estudo já faz parte de seu *Habitat*.

4.2 A estrutura do objeto

São considerados por Dodge (1997) como atributos essenciais de uma *WebQuest*:

1. **Uma introdução**, que fornece informações básicas para despertar o interesse dos educandos pela tarefa;
2. **Uma tarefa** factível e interessante;
3. Um conjunto de **fontes de informações** necessárias à execução da tarefa, também denominada de **recursos**. Muitos dos recursos, não necessariamente todos, estão embutidos no próprio documento da *WebQuest* como âncoras que indicam fontes de informação na *Internet*. As fontes de informação podem incluir documentos da *Web*, especialistas disponíveis via *e-mail* ou conferências em tempo real, base de dados pesquisáveis na rede e livros e documentos acessíveis no ambiente de aprendizagem ou trabalho dos alunos. Uma vez que a proposta inclui indicadores para os recursos, o educando não corre o risco de ficar “navegando” completamente sem rumo pela rede;
4. Uma descrição do **processo** que os alunos devem utilizar para efetuar a tarefa. O processo deve estar dividido em passos claramente descritos;

5. Alguma **orientação** sobre como organizar a informação adquirida. Isso pode parecer sob a forma de questões orientadoras ou como direções para completar quadros organizacionais no prazo, como mapas conceituais, por exemplo;
6. Uma **avaliação** que explica aos alunos como o trabalho a ser realizado por eles será avaliado. Esta avaliação é apresentada na forma de uma rubrica (grade) que estabelece os critérios de avaliação a serem utilizados, associando-os aos objetivos estabelecidos para a realização da tarefa ou na introdução;
7. Uma **conclusão** que encerre a investigação, mostre aos alunos o que eles aprenderam e, talvez, os estimule a levar a experiência para outros domínios do conhecimento.

4.3 A atividade proposta

No que se refere à atividade do aluno, o que propusemos aqui, na verdade, foi uma utilização da internet e da *WebQuest* ao serviço do que Monereo (2005) designa de competências sócio-cognitivas imprescindíveis para o indivíduo se desenvolver na sociedade do conhecimento, ou seja, *WebQuest* enquanto oportunidade para os alunos aprenderem:

1. A pesquisar informação;
2. A se comunicar com outras pessoas;
3. A colaborar dentro e fora da sala de aulas;
4. A participar socialmente.

Se pensarmos, por outro lado, no trabalho de organização e preparação que será exigido ao professor na concepção e desenvolvimento dessas atividades, compreender-se-á a relevância de, nesta reflexão, se considerarem também os desafios e as oportunidades que a *WebQuest* vem colocar ao próprio professor que opte por este tipo de estratégia de ensino/aprendizagem.

No que diz respeito à atividade do professor, o que sugerimos aqui, também, é o aproveitamento da *WebQuest* como oportunidade para os próprios professores desenvolverem algumas competências profissionais, denominadamente as que diretamente relacionadas com:

1. A concepção de materiais e a modelação da aprendizagem na internet;
2. A facilitação da comunicação interpessoal;

3. A organização, promoção e gestão do trabalho colaborativo;
4. A avaliação e divulgação das aprendizagens.

4.4 Uma análise do objeto de aprendizagem

4.4.1 As sessões da *WebQuest*

Nesta pesquisa optamos por converter as identidades reais dos educandos em identidades fictícias, correspondendo às equipes de trabalho (sete equipes com cinco componentes cada uma, doravante: ET1; ET2; ET3; ET4; ET5; ET6 e ET7) e ao respectivo papel desempenhado na *WebQuest*.

1. Sessão 1

Neste primeiro encontro, apresentamo-nos como pesquisador da Universidade Federal da Paraíba e que estávamos desenvolvendo um estudo sobre a *WebQuest* como ferramenta de aprendizagem no contexto escolar, em seguida passamos um questionário relativo à pesquisa para sabermos o grau de conhecimento dos alunos sobre o tema, ora em análise. Assim, com a pretensão de obtermos informações técnico-pedagógicas da professora da turma e de traçarmos um perfil dos alunos, sentimos a necessidade de aplicar questionários (ver apêndices A, B, C, D) que podem ser sintetizados através do seguinte gráfico:

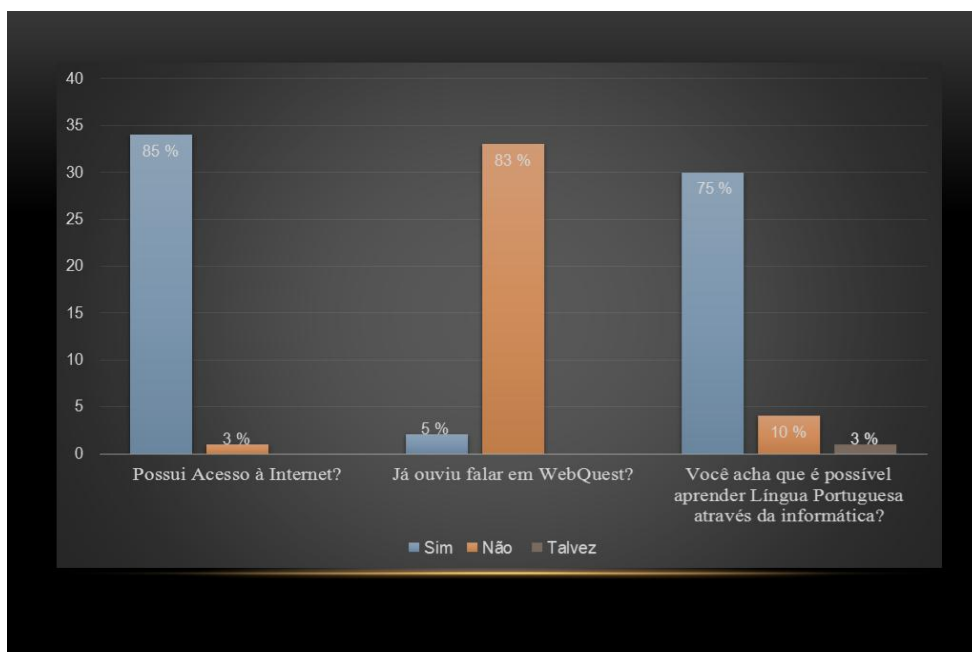


GRÁFICO 1 – Perfil Professor-Aluno

Fonte: Dados de pesquisa

Constatamos com a leitura do GRÁFICO 1 que a maioria dos alunos possui acesso à internet, esse fator é muito importante para o desenvolvimento do nosso projeto, pois facilita o acesso dos alunos e, ao mesmo tempo, estimula-os a interagir dentro do contexto pedagógico proposto. Os educandos também foram questionados sobre o conhecimento, que talvez tivessem, acerca da metodologia *WebQuest*, a maioria respondeu que não dispunha de tal conhecimento. Cabe-nos ressaltar, que os 5% dos alunos que alegaram conhecimento da WQ, na verdade, confundiram-na, com a *WebCam*. Essa constatação ratifica a nossa justificativa acerca da necessidade de proporcionar, ao universo pesquisado, um estudo significativo e, concomitantemente, próximo à sua realidade sócio-educacional. Por fim, perguntamos aos alunos, se é possível aprender a Língua Portuguesa através da informática (entenda-se informática como recurso tecnológico). Dentre os pesquisados, 10% responderam não e 3% talvez. Felizmente, ao final do estudo, verificamos que toda a turma (inclusive a professora) concluiu(iram) que é possível aprender, não apenas a Língua Portuguesa, mas qualquer outro idioma, através do auxílio das tecnologias.

2. Sessão 2

Diante dos resultados obtidos pelo questionário, resolvemos realizar uma oficina sobre **A Utilização de WebQuest** com a turma (posteriormente foi realizada uma oficina com os professores da escola) a fim de que eles conhecessem melhor a ferramenta, os seus objetivos e a sua funcionalidade (ver apêndice C).

3. Sessão 3

Nesta aula, demos continuidade à oficina a partir de uma *WebQuest* que discorria sobre a história da Língua Portuguesa, disponível em <http://tinyurl.com/linguaportuguesa>.

4. Sessão 4

Começamos então por proceder à formação das equipes de trabalho, diante de uma turma de 8^o ano constituída por 35 alunos, julgamos dividi-la em sete equipes, sendo cada equipe formada por cinco integrantes. Resolvido o problema da dimensão, colocava-se outra dificuldade, as possibilidades de constituição das equipes. Formar grupos ao acaso, deixar que fossem os alunos a fazer a escolha ou sermos nós a decidir? Interessava-nos garantir uma distribuição exequível de acordo com os seguintes fatores:

- Igualar o nível de competências linguísticas entre as equipes;
- Assegurar que a maioria dos integrantes tivesse acesso à internet;
- Minimizar o afastamento do local de residência entre os partícipes de cada equipe.

Embora os alunos já tivessem experienciado outras atividades em grupos de trabalho, a novidade agora estava em que a formação das equipes não foi uma escolha exclusiva deles e como tal a configuração a que estavam habituados iria se alterar. Se alguns alunos mantiveram uma associação que lhes era familiar, outros iriam trabalhar juntos pela primeira vez. A verdade é, que à proporção que eles fossem trabalhando juntos, as equipes iriam construindo suas próprias identidades.

5. Sessão 5

Levamos a turma ao laboratório de informática, lá apresentamos o tema da *WebQuest*, a saber: *Cyberbullying: como combatê-lo?* É o que está descrito, a seguir:



FIGURA 2 - Tela de apresentação da *WebQuest*

Fonte: <https://sites.google.com/site/cyberbullyingeducar/> - Criado por Robson J. G. Alves

A contextualização bem sucedida permite que o aprendente compreenda que o objetivo de aprendizagem é estreitamente relacionado com as práticas sociais e que o uso da linguagem ocorre dentro de determinada realidade social. Sendo assim, ele passa a vislumbrar alguma função para as atividades desenvolvidas em sala de aula, interessando-se mais em executá-las.

Na busca dessa contextualização, a referida *WebQuest* apresentou a seguinte característica:

- **Tema instigante:** tivemos a preocupação de verificar um assunto que se relacionasse com a realidade na qual os nossos alunos estavam circunscritos, o tema proposto atendeu às exigências deste público, pois, a prática do *Cyberbullying* está se tornando cada vez mais comum, daí a importância de provocarmos a ampla discussão do assunto.
- **Gêneros pertencentes ao cotidiano dos educandos:** tanto o gênero discursivo/textual Debate quanto o gênero Artigo de Opinião fazem parte da realidade educacional deles, visto que a todo instante, estamos tentando colonizar o outro, estamos defendendo um

ponto de vista ou adotando um posicionamento, ou refutando ou contra-argumentando algo ou alguém, quer através da modalidade oral, quer através da escrita da Língua.

- **Socialização das produções:** é extremamente importante que o conhecimento seja compartilhado, neste caso, os Debates sobre o tema ocorreram, tanto na sala de aula, quanto na quadra da escola, oportunizando a todos o direito de se expressar sobre o assunto. Quanto aos Artigos de Opinião, eles foram produzidos pelas equipes e publicados no mural da escola, no jornal da escola, e compartilhados no repositório <https://sites.google.com/>.

6. Sessão 6

A introdução da *WebQuest* descreve o seguinte:

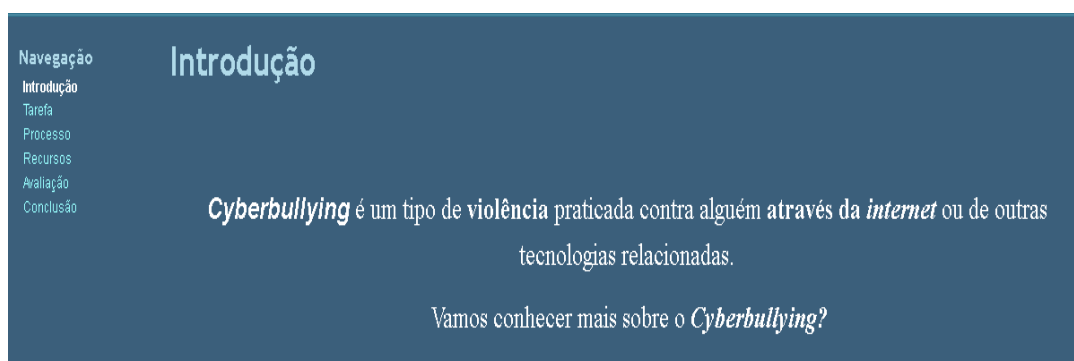


FIGURA 3 - Tela de introdução da *WebQuest*

Fonte: <http://sites.google.com/site/cyberbullyingeducar/>

Nesta aula, também no laboratório, apresentamos a definição do tema, disponibilizamos a nossa página no *Facebook* e o nosso *WhatsApp* como suportes ininterruptos de ajuda e já começamos a discutir com os alunos outras possíveis definições e/ou conceitos que tivessem alguma relação com o *Cyberbullying*, visto que questionamentos, a apresentação de um tema interessante, a interpelação direta ao leitor, o suspense em relação à tarefa a ser executada, a exposição dos benefícios que a *WQ* proporcionaria aos discentes, etc., tiveram o papel essencial de atrair o leitor para o trabalho que seria desenvolvido na *WebQuest*.

7. Sessão 7

Partindo desse encaminhamento, apresentamos então a tarefa:

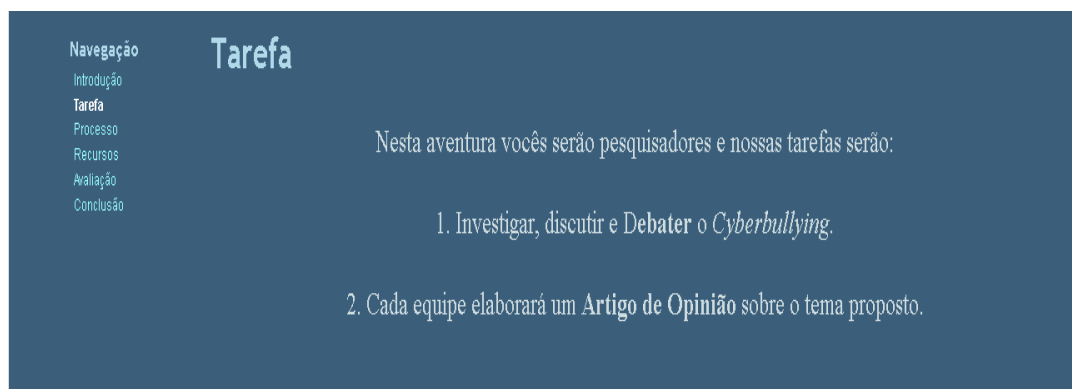


FIGURA 4 - Tela de tarefa da *WebQuest*

Fonte: <http://sites.google.com/site/cyberbullyingeducar/>

Nesta aula, os alunos já estavam com os seus *tablets*, fomos para a tela **Tarefa**, lá apresentamos as tarefas que as equipes iriam desenvolver. Aproveitamos, o momento, para relembrar aos alunos que a tarefa é o coração da WQ, é ela que define a dinâmica do trabalho a ser desenvolvido.

É extremamente relevante que o professor prepare os seus alunos para o uso dos mais variados gêneros discursivos/textuais existentes, tanto os da modalidade oral, que a propósito, são pouco explorados pelos livros didáticos, quanto os da modalidade escrita. Nesta aula e em mais outras conseqüentes, havíamos combinado com a turma que dedicaríamos esse tempo a falarmos sobre os gêneros aqui abordados, a fim de lembrá-los sobre as suas estruturas organizacionais e as suas funcionalidades, através de aspectos teórico-práticos. Na ocasião, eles puderam tirar várias de suas dúvidas, ler alguns exemplares, fazer alguns apontamentos e filosofarem entre si.

8. Sessão 8

O processo descrito na WQ encaminhou o educando a explorar informações sobre o assunto, assim, subdividido em passos ele descreve as orientações essenciais à execução da tarefa.

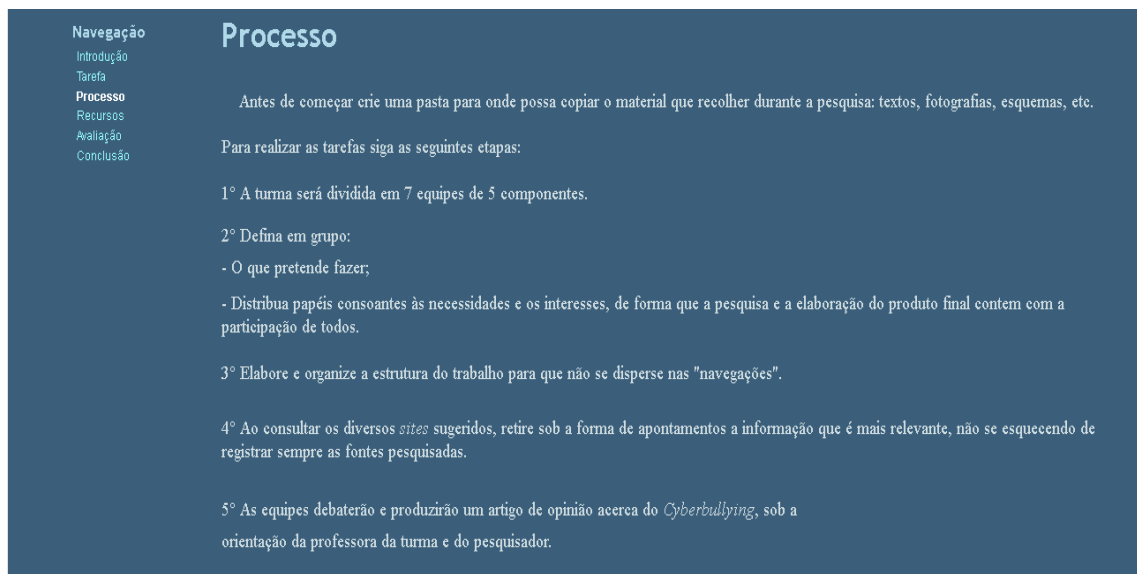


FIGURA 5 - Tela de processo da *WebQuest*

Fonte: <http://sites.google.com/site/cyberbullyingeducar/>

O processo é o responsável pelo encaminhamento do aluno frente à imensidão de informações que este encontra na internet. Sem esse rumo muito provavelmente o estudante se perderia no emaranhado de informações sem conseguir atingir o objetivo pretendido. Ressaltamos, ainda, que ao acompanharmos todo esse processo, verificamos que com a *WebQuest* os alunos se envolveram num trabalho de longa duração fazendo uso de processos cognitivos de nível superior que os levaram a pensar, refletir e relacionar fontes de informação selecionada e a construir, por si mesmos, conhecimentos singulares, que interligaram e utilizaram na resolução de um problema aberto, verossímil e impactante.

9. Sessão 9

A *WQ* de fato é uma ferramenta no processo de ensino/aprendizagem do aluno à proporção que, ao possibilitar o contato deste com as informações, ao mesmo tempo o desafia a analisá-la. Para isso delineia um processo de transformação da informação em conhecimento a fim de alcançar um objetivo previamente especificado.

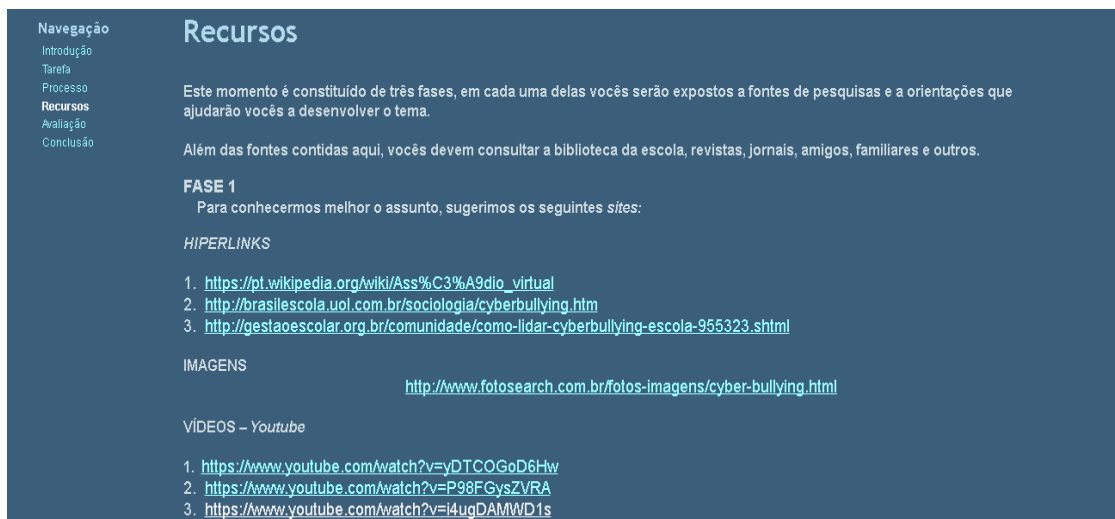


FIGURA 6 - Tela de recursos da *WebQuest* – Fase 1
 Fonte: <http://sites.google.com/site/cyberbullyingeducar/>

Esta sessão foi desenvolvida em três aulas, na primeira aula levamos os aprendizes para o laboratório de informática, lá comentamos a confiabilidade das fontes, os seus autores e as suas relações com a temática, ora em análise. Em seguida, as equipes começaram a passear pelos *links* sugeridos, a discutirem sobre as informações que iriam salvar em suas pastas, outros pegaram lápis e papel e anotaram dados importantes para construção do conhecimento sobre o assunto proposto e para as demais produções. Ressaltamos, ainda, que a escola dispõe de uma ampla biblioteca, de modo que não podemos omitir as ininterruptas visitas que os alunos fizeram para enriquecer as suas pesquisas, acrescentamos, também, que dado às implicações do tema, muitos alunos conversaram com colegas que já foram vítimas do *Cyberbullying* e em alguns casos, agressores, as pesquisas ocorreram também nas casas dos próprios alunos, assim, acreditamos que todas essas fontes serviram para que eles se apropriassem do tema com muito mais propriedade.

Vejamos agora as fases 2 e 3, respectivamente:



FIGURA 7 - Tela de recursos da *WebQuest* – Fases 2 e 3
 Fonte: <http://sites.google.com/site/cyberbullyingeducar/>

Na 2ª aula, também no laboratório de informática, iniciamos a segunda fase, na ocasião os alunos puderam acessar os endereços sugeridos para compreender melhor os gêneros discursivos/textuais propostos, a saber, o Debate e o Artigo de Opinião. Em seguida, eles discutiram os gêneros, fizeram mais apontamentos, tiraram dúvidas conosco (professora e pesquisador) e já começaram, manuscritamente, a redigir os seus textos, posicionando-se sobre a questão da necessidade de se combater o *Cyberbullying*. Para tanto, relembramos as condições de produção e recepção que já havia definido, quando apresentamos as propostas comunicativas.

A partir dessa construção textual, detectamos o conhecimento que eles tinham sobre o gênero artigo de opinião, adquiridos previamente ou após as explicações e orientações que apresentamos no íterim dos encontros descritos. A análise que fizemos também permitiu identificar os problemas que deveriam ser discutidos na próxima fase, a da revisão, a fim de instrumentalizarmos os aprendizes para a produção final.

Queremos lembrar que quando ministramos as aulas sobre os respectivos gêneros, dividimos a sala em grupos e sugerimos que os educandos trouxessem jornais, manuais de instruções, bulas de remédios e receitas culinárias para a sala de aula, pois, dessa forma, eles estariam relacionando teoria e prática, concomitantemente, pois tudo que foi sugerido faz parte do ambiente deles. Feito isso, solicitamos que eles percebessem a questão da estrutura textual, da linguagem e da intencionalidade discursiva, ou seja, para que propósito comunicativo o texto foi redigido. Na sequência, instauramos a aplicação da teoria e eles começaram a elaborar as produções iniciais (anexo A).

Em seguida, fomos para a fase três, que é dedicada à revisão e à reescritura dos textos. Esta etapa compreendeu dois dias (o equivalente a 5 aulas), nestas, possibilitamos aos alunos vários momentos em que eles puderam revisar os seus textos, rediscutir algumas informações postas, melhorar os seus argumentos, atentarem à Norma Culta da Língua, etc.

Dedicamos várias aulas a esta fase, pois acreditamos, indubitavelmente, que a revisão é um momento singular para a reflexão de aspectos linguísticos e discursivos que compõem os textos e a enunciação. Além disso, a revisão é uma prática colaborativa, em que o aluno – produtor de textos e de discursos – retextualiza a sua produção, tomando dizeres constitutivos

do discurso do outro, para reescrever o texto, de modo a torná-lo mais coerente (linguística e discursivamente) à situação sociocomunicativa em que o texto irá circular (anexo B).

Esse exercício dialógico permite que o aluno perceba em que medida sua intenção comunicativa foi efetivamente cristalizada no texto e em que pontos há problemas que exigem reestruturação. Esse discernimento é obtido de modo progressivo e gradual, é uma construção solidária efetivada por meio do diálogo, pois o papel do outro é propiciar e facilitar a reflexão, uma vez que a sua atuação se presta a apontar os pontos em que teve dificuldades de compreensão, ou seja, o outro atua como leitor colaborativo. Essa função do outro promove um deslocamento do produtor, o que o faz a projetar-se para o lugar do leitor. “É o parceiro com suas contribuições dialógicas, que ajuda a construir, em conjunto com o redator, uma nova visão dos elementos constituintes do texto e de seu funcionamento real”. (GARCEZ, 2010, p. 16)

10. Sessão 10

Nesta aula procuramos esclarecer aos alunos que a avaliação da tarefa não seria algo pontual, onde se consideraria o que é certo ou errado. Percebemos que ela vislumbra os avanços do educando no que diz respeito à tarefa proposta, visto que a WQ por si só já é uma prática de letramentos, mas o realce que damos a este Objeto de Aprendizagem advém das possibilidades de encaminhar a atividade de variadas práticas de eventos de letramentos a serem desenvolvidas pelos discentes a fim de acentuar o grau de letramento destes.

Navegação		Avaliação		
Introdução				
Tarefa				
Processo				
Recursos				
Avaliação				
Conclusão				

Para avaliação de vocês utilizaremos a <i>forma continuada</i> em que se observarão os seguintes critérios:				
		Autoavaliação	Avaliação das Equipes	Avaliação do pesquisador
	Organização	x		x
PROCESSO	Interação		x	x
	Comunicação		x	x
	Linguagem			x
PRODUTO	Letramentos (digitais)			x
	Acabamento da tarefa	x	x	x

FIGURA 8 - Tela de avaliação da *WebQuest*

Fonte: <http://sites.google.com/site/cyberbullyingeducar/> - Adaptado de Dudeney (2016, p. 315).

Agora veremos, mais detalhadamente, as avaliações proferidas pelo professor-pesquisador, as autoavaliações realizadas pelas próprias equipes e a avaliação feita pelas equipes em relação aos demais grupos, considerando os seguintes aspectos: **PROCESSO** (organização, interação e comunicação) e o **PRODUTO** (linguagem, letramentos (digitais) e acabamento das tarefas), a fim de compreendermos melhor os resultados obtidos desta intervenção pedagógica.

1. Equipe de Trabalho 1

a) Avaliação do professor-pesquisador

Inicialmente a equipe achou a proposta de trabalho complexa, mas aos poucos foi compreendendo e se empolgando e se estimulando a participar mais de todo o processo construtivo, participaram das reuniões, visitaram a biblioteca da escola e fizeram anotações e acessaram os sítios sugeridos para aprofundamento da pesquisa. Quanto ao debate, eles, timidamente, participaram da discussão sobre o tema proposto, expressaram de maneira simples as suas ideias e se posicionaram contra a prática do *cyberbullying*, na escrita, a equipe apresentou vários problemas de ortografia, sintaxe, coerência, mas como teve a oportunidade de revisar e reescrever o seu texto, conseguiu uma produção final que atendeu aos critérios acima elencados.

b) Autoavaliação da equipe

“Nós acreditamos que tivemos uma relativa organização na distribuição das funções, apesar de vermos que nem todos os componentes se empenharam, alguns demonstraram resistência no início e isso prejudicou um pouco o grupo, mas mesmo com esses problemas nós concluímos a tarefa.”

c) Avaliação pelas equipes

“A equipe não participou muito dos passos dados pelo professor, alguns componentes se envolveram no projeto e outros não participaram tanto, achamos que alguns não entenderam bem a proposta do projeto e isso deve ter atrapalhado um pouco, mas depois o professor explicou o projeto e eles começaram a participar mais e conseguiram terminar a tarefa, apesar dos problemas superaram o desafio.”

2. Equipe de Trabalho 2

a) Avaliação do professor-pesquisador

A equipe, por não está habituada a estudar em grupo, começou de forma dispersa e indiferente à proposta de trabalho, mas, paulatinamente, foi se envolvendo com as tarefas e com as aulas no laboratório de informática, alguns integrantes participaram mais ativamente do que outros, estes de uma certa forma foram incentivando e exigindo uma participação maior dos demais, o que de uma certa forma surtiu efeito, pois a EQ2 participou, com um certo entusiasmo do debate, apresentando o seu ponto de vista, isto é, sendo contra o *bullying* e o *cyberbullying*, no artigo de opinião, apresentou vários problemas de coesão e coerência textuais, entretanto, foi orientada pelos professores e após a revisão e reescritura conseguiu dar mais legibilidade à produção.

b) Autoavaliação da equipe

“Nós achamos que a nossa equipe não foi tão bem organizada, nós poderíamos ter estudado mais, ter se empolgado mais, a nossa tarefa não foi tão bem feita, alguns alunos da equipe se envolveram, outros não, foi necessário que os professores nos ajudassem para que pudessemos terminar a pesquisa, no fim com a ajuda deles nós conseguimos participar do debate e da produção do artigo de opinião.”

c) Avaliação pelas equipes

“A equipe poderia ter participado mais do projeto, faltou um pouco de diálogo entre eles, uma liderança para chamar a atenção daqueles que não queriam se envolver, esse projeto precisa da participação de todos para que se consiga desenvolver um bom trabalho, com a ajuda dos professores, a equipe conseguiu cumprir a tarefa e apresentá-lo ao público e isso foi positivo, apesar dos problemas, eles se superaram.”

3. Equipe de Trabalho 3

a) Avaliação do professor-pesquisador

Esta equipe teve uma participação bem ativa, acessou os *sites* sugeridos, discutiu com os componentes o tema proposto, criou uma pasta com as informações mais relevantes, participou do debate de maneira expressiva e convincente, deixou claro que era contra a prática do *bullying* virtual e falou da necessidade de se denunciar este tipo de agressão. Na produção do artigo de opinião, apresentaram alguns problemas de estruturação e de produção de sentido, mas ao participar da sala de revisão e reescrita textual, conseguiu melhorar substancialmente a referida produção.

b) Autoavaliação da equipe

“Nós conseguimos demonstrar uma boa organização, criamos uma pasta, conforme o professor orientou, os outros integrantes da equipe participaram bastante, isso contribuiu para que nós realizássemos um bom trabalho, aprendemos muito com essa pesquisa, principalmente com o tema do *cyberbullying*, muitos dos nossos amigos puderam aprender, tinham outros colegas nossos que não sabiam o que era, e nós explicamos a eles, produzimos textos e publicamos em vários locais da escola e fora da escola, porque o professor disse que o material produzido por nós, estaria no site para todas as pessoas acessarem.”

c) Avaliação pelas equipes

“A equipe participou do projeto, os componentes se envolveram na pesquisa, conseguiram atender as exigências dos professores na elaboração das atividades, conseguiram trabalhar em equipe, a equipe falou que tinha aprendido muito com esse projeto, o grupo

participou do debate e apresentou o seu ponto de vista contra a prática do *cyberbullying*, fizeram uma ótima apresentação no pátio, com certeza a equipe demonstrou que estudou muito para realizar o projeto, meus parabéns.”

4. Equipe de trabalho 4

a) Avaliação do professor-pesquisador

Esta equipe, também, participou ativamente do projeto, criou uma pasta para guardar as informações mais relevantes encontradas nos *sites* e nas revistas lidas na sala de leitura, visitou a nossa página do *Facebook* para tirar dúvidas, participou do debate com bastante expressividade, emitindo seu parecer contra a prática do *cyberbullying*, no que diz respeito ao artigo de opinião, apresentou problemas relativos à série em que se encontra (problemas de ortografia, concordância, coerência, etc.), conseqüentemente, foi orientada pelos professores a fazer uma revisão e reescritura do texto. Cabe-nos ressaltar, que a revisão e a reescrita do texto ocorreram em várias aulas do laboratório de informática, visto que apenas as primeiras produções foram manuscritas, as demais foram digitadas.

b) Autoavaliação da equipe

“Nós participamos muito do projeto, foi muito interessante, porque os outros participantes da equipe se interessaram, nós conseguimos organizar as funções que cada membro da equipe teria de fazer, assim todo mundo participou, ninguém esperou pelo colega, todos se envolveram, dessa forma ficou fácil realizar as tarefas que o professor havia colocado na *WebQuest*, dessa forma fica mais fácil aprender gramática, nós aprendemos mais quando vamos para o Laboratório de Informática, quando clicamos os endereços e os vídeos que nos ajudaram a produzir o texto.”

c) Avaliação pelas equipes

“A equipe participou bastante do projeto, eles foram estudar na sala de leitura e assistiram a vídeos que falavam sobre o *cyberbullying*, cada participante sabia a tarefa que iria fazer, eles falaram com o professor no *Facebook*, para pedir ajuda, isso é uma prova da participação do grupo, no final apresentaram muito bem as tarefas que o professor pediu para fazer, escreveram a redação sobre o tema do *bullying* na internet, que é uma prática que agride as pessoas e isso foi muito bom, eles fizeram um bom trabalho.”

5. Equipe de trabalho 5

a) Avaliação do professor-pesquisador

Esta equipe participou de todo o processo promovido pela nossa WQ, compreendeu os objetivos que deveria desenvolver, participou das discussões suscitadas em sala de aula, monitorou outras equipes que se encontravam com dúvidas na execução de suas tarefas, pediu o nosso auxílio através do *WhatsApp*, convidou integrantes de outras equipes para assistirem o filme *Cyberbullying* (produção de 2012), convidou alunos de outras séries para participarem do debate, na ocasião a ET5 manifestou sua opinião contrária contra o *cyberbullying*. Na construção do seu artigo de opinião, apesar do grupo ter sido orientado a revisar e reescrever o texto, não apresentou tantos problemas de coesão e coerência textuais.

b) Autoavaliação da equipe

“Nós participamos muito deste projeto, seria muito bom se tivessem outros projetos como esse, nós aprendemos português de maneira bem diferente, não foi preciso decorar nada, apesar de que tivemos de apertar o professor várias vezes no *FacebooK* para tirar algumas dúvidas, mas nós apresentamos o trabalho no pátio da escola e todos os nossos colegas e familiares puderam participar, foi muito bom.”

c) Avaliação pelas equipes

“A equipe participou muito do projeto, os participantes se envolveram ao estudar os assuntos dos sites, eles falaram que aprenderam muito com essa forma de ensinar, falaram que outros professores deveriam dar aulas assim, usando o celular, o tablete, o laboratório de informática, pois agente aprende mais, é muito legal, a equipe está de parabéns por realizar um ótimo trabalho.”

6. Equipe de trabalho 6

a) Avaliação do professor-pesquisador

Talvez a equipe que tenha solicitado mais a nossa ajuda, o que não vemos como um aspecto negativo, ao contrário, verificamos um grande esforço desta equipe em conseguir dar conta das tarefas, satisfatoriamente, solicitamos que eles explorassem ao máximo as nossas fontes e as que o grupo pudesse encontrar, que acessasse o nosso grupo nas redes sociais para ajudá-los a compreenderem melhor a nossa proposta de estudo. A ET6 participou do debate,

conseguiu emitir o seu ponto de vista acerca do tema abordado, ou seja, a equipe argumentou contra a prática do *cyberbullying*, no que se refere ao artigo de opinião, o grupo fez as revisões e as reescrituras sugeridas por nós a fim de desenvolver um texto consoante os critérios acima elencados.

b) Autoavaliação da equipe

“A gente não conseguiu organizar bem o trabalho, vários participantes do nosso grupo não se envolveu no início, depois o professor foi chegando junto e foi dando uma força aí as coisas começaram a melhorar, no final a gente apresentou os trabalhos na escola.”

c) Avaliação pelas equipes

“A equipe apresentou problemas na organização do grupo, não houve muita conversa entre eles, e quando se está fazendo um trabalho de equipe, todos têm que participar, todos têm de estudar o trabalho, mas com muita paciência do professor eles foram participando mais e as tarefas foram sendo realizadas, no final eles conseguiram apresentar o trabalho, conseguiram aprender sobre o *cyberbullying*, e isso foi o mais importante.”

7. Equipe de trabalho 7

a) Avaliação do professor-pesquisador

A ET7 foi muito receptiva com a proposta por nós apresentada, todos os integrantes participaram de todas as aulas, tiraram suas dúvidas tanto na sala de aula, quanto no laboratório de informática e nos nossos grupos nas redes sociais, acessaram os *hiperlinks*, imagens e vídeos sugeridos, além de outras fontes pesquisadas por eles, ajudaram outras equipes que se encontravam com dificuldades, no debate trouxeram colegas de outras salas para participarem da discussão, refutaram a prática agressiva do *cyberbullying*, alegaram a necessidade de se denunciar tal violência, elogiaram a nossa proposta de trabalho, alegando que tinham crescido no conhecimento da Língua e em outros assuntos, após a releitura do texto e da sua reescrituração, apresentaram uma clara e contundente produção textual.

b) Autoavaliação da equipe

“Nós conseguimos participar do projeto e envolver todos os integrantes do grupo, fizemos uma pasta para guardar as informações mais importantes que o professor havia

aconselhado, distribuímos as funções para todos participarem, estudamos e vimos os vídeos do site, foi muito legal estudar dessa forma, pena que nem todos os professores fazem isso, nós realizamos a tarefa, participamos do debate foi muito bom, fizemos a redação sobre o tema *cyberbullying* e divulgamos o trabalho no jornal da escola e divulgamos o trabalho no site do professor para que todos pudessem ver, foi muito legal, não vemos a hora de participarmos de outros.”

c) Avaliação pelas equipes

“A equipe teve uma ótima participação, muito bem organizada, todos os integrantes participaram do projeto, eles estudaram sobre o tema *cyberbullying*, apresentaram pra nós o tema, e todos nós com certeza aprendemos mais e eles também, eles falaram que se as atividades de casa fossem todas assim, eles não deixavam de fazer um, foi muito bom porque eles disseram que se estimularam mais em aprender um assunto usando o celular, eles usaram os tablets que a prefeitura deu, eles acessaram os endereços que o professor passou, aprenderam muito com os vídeos e os documentários e o filme que assistiram sobre o *cyberbullying*, parabéns para o grupo todo.”

11. Sessão 11

Nesta aula apresentamos as conclusões e fizemos os nossos agradecimentos!

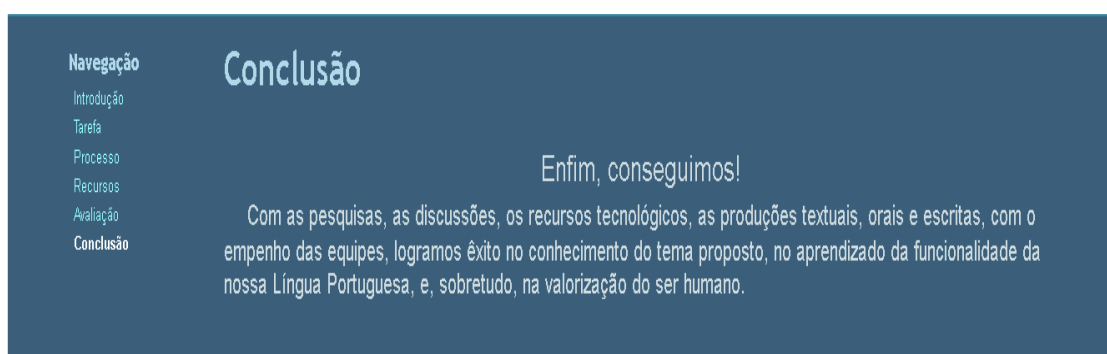


FIGURA 9 - Tela de conclusão da WebQuest

Fonte: <http://sites.google.com/site/cyberbullyingeducar/>

Enfim, verificamos que o dispositivo WQ propôs uma situação educativa que conduziu o aluno a sentir a necessidade de refletir sobre a tarefa proposta, haja vista que a própria situação requerida pela WQ remeteu a conhecimentos prévios, mas também envolveu novas habilidades, levando o sujeito a solucionar esta tarefa, refletindo sobre que saberes, que

posturas e que procedimentos necessitaria para resolvê-la, e assim fomentando seu conhecimento e sua competência. Neste sentido, o contexto de aprendizagem promovida pela referida WQ alude a práticas que põem o educando em contato com diversos saberes, dentro de atividades autênticas de uso da língua, que o fazem refletir e interagir com estes conteúdos, de modo a construir consigo e com os outros sua competência discursiva. Uma análise mais profunda das implicações dessa intervenção é o que avaliaremos no capítulo final deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, procuramos explicitar algumas considerações sobre os resultados obtidos, com a aplicação da *WebQuest*, intitulada *Cyberbullying*, com a intenção de enfatizar uma nova metodologia de ensino que tenha como pressuposto a cooperação e a participação intensa de todos os envolvidos. Que seja criada uma atmosfera de aprendizagem que envolva e motive os alunos para a expressão de suas opiniões. Um procedimento de ensino que se preocupe mais em fazer perguntas e deixar que os alunos as respondam livremente e cheguem aos seus resultados por muitos e diferenciados caminhos. Uma nova educação que proporcione ininterruptos desafios, que possam ser superados a partir do trabalho coletivo e da troca de informações e opiniões. Cabe-nos, ressaltar, que a presente pesquisa, apesar do rigor utilizado nas técnicas utilizadas, apresenta algumas limitações e somente será reproduzível para uma clientela com as mesmas características.

Inicialmente, podemos afirmar que os educandos envolvidos na investigação se tornaram mais colaborativos, críticos e pesquisadores e conseguiram produzir materiais pertinentes à proposta pedagógica adotada, objetivo principal da nossa pesquisa. Em uma perspectiva mais específica, também alcançamos os objetivos da nossa intervenção, quais foram: a) verificar o papel da *Webquest* como facilitadora no processo de pesquisa na internet por alunos do 8º ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Campina Grande, PB; b) aprimorar o letramento digital dos educandos participantes do estudo em tela; c) identificar se a utilização de *Webquests* proporciona o trabalho cooperativo e/ou colaborativo.

As formas autônomas e dinâmica de aprendizagem, especialmente partindo da necessidade de pesquisa e do confronto de ideias com os parceiros, foram motivantes para muitos alunos. Houve, entretanto, outros que elegeram esse aspecto como aquele que acarretou mais dificuldades e que exigiu mais dos alunos.

Os educandos, durante a realização de todas as etapas, discutiram bastante entre eles a fim de decidir o rumo do trabalho, as etapas que deveriam seguir, as estratégias para a execução de determinada Tarefa, os documentos a integrar os *slides* da apresentação, assim como, a compreensão de determinado conceito a aprender e as particularidades pertinentes ao tema a ser investigado.

Na elaboração deste objeto de aprendizagem, eclodiram algumas dificuldades técnicas, tais como na sua construção, da atualização da informação na *Web* e na estrutura da *WebQuest*. Reconhecemos que a *WebQuest* exige um certo cuidado em organizar os componentes que a compõem. Não chega saber trabalhar com programação, como também não chega escolher um tema com base na informação existente na *Web*. Há um duplo desafio que se coloca, quer aos alunos a quem se destina, quer aos professores que a elaboram. Poderemos dizer que é um desafio sempre aberto, ao discente, porque há múltiplas formas de aceder ao novo conhecimento, ao docente, porque a sua *WebQuest* é um produto inacabado, com a possibilidade de ser otimizada ao longo dos tempos.

A *WebQuest* proporcionou uma experiência de aprendizagem que desafiou os educandos a resolver os problemas propostos mediante investigação, analisando informação, sintetizando-a, fazendo juízos de valor e criando os produtos. Assim, utilizaram-se das tecnologias de uma forma acentuada, rica e provocadora, permitindo-os adquirir a informação de diversas fontes, distintas das usuais. Com estas experiências os aprendizes puderam realizar atividades que não eram possíveis fazer dentro da sala de aula tradicional, notadamente as investigações realizadas, mostrando-lhes uma ótica diferente da Língua Portuguesa e, dessa forma, segundo os próprios alunos, motivou-os para o estudo da disciplina.

A utilização de *WebQuest* em um contexto educativo é referida pelos sujeitos como sendo uma das formas de integrar as Novas Tecnologias na sala de aula, de dinamizar os processos de ensino/aprendizagem, e de elevar os índices de aprendizagem por parte dos educandos. Quanto ao aspecto da motivação, ressaltamos que a utilização dos recursos tecnológicos só fazem sentido se fizerem com que se acentue o estímulo dos alunos em aprender Língua Portuguesa, e não como endereços de práticas que não questionem o papel do aluno e do professor. Nessa perspectiva, o aprendiz deve ser um elemento mais colaborativo, servindo-se desses recursos como forma de se envolver proficuamente na aprendizagem, e o professor deve passar de mero transmissor de conhecimentos para dinamizador de tarefas, de orientador de processos e de mediador de discussões. Neste sentido, a *WebQuest* potencializa o trabalho de grupo, a dinamização de processos colaborativos entre os partícipes dos grupos e entre os alunos e o professor.

O modelo *WebQuest* atende a uma demanda por soluções que agreguem qualidade pedagógica ao uso da internet na sala de aula. Conforme visto nas considerações acerca do

uso da internet na sala de aula, precisamos de uma escola que possa prover professores e alunos de mecanismos que possibilitem a aprendizagem cooperativa/colaborativa; a busca e seleção de informações relevantes e a redefinição de papéis: professores e educandos como parceiros no processo de ensinar e aprender e a aprendizagem como foco do trabalho. A internet pode facilitar esse processo, desde que seja utilizada em uma proposta pedagógica voltada para a construção do conhecimento e não a partir da reprodução dele. Em contraponto, queremos ratificar que o uso do objeto *WebQuest* pode estimular o trabalho de autoria do professor, a aprendizagem cooperativa/colaborativa e a construção do conhecimento de forma flexível, desde que seja planejada criteriosamente para atender a este fim, com recursos e tarefas bem arquitetadas e aplicadas.

Percebemos nitidamente que o ambiente *WebQuest* constitui-se como adequado à formação do professor de Língua Portuguesa, uma vez que oferece múltiplas oportunidades de colaboração e de vivência *online* para o desenvolvimento das práticas sociais multiletradas da era cibernética. No processo de conhecer esses ambientes, o professor constrói conhecimento sobre o meio virtual e suas ferramentas para, então, criar suas próprias *WebQuests*, que podem se tornar recursos significativos para os alunos, participantes ativos da cultura cibernética. Entre o conhecer e o criar, como experimentado pelos participantes da investigação desenvolvida, o professor tem a oportunidade de refletir, problematizar, investigar, levantar questões, desenvolver práticas multiletradas e colaborar, para, assim, vivenciar o desafio de construir um ambiente multimodal de aprendizagem em consonância com os compromissos de uma educação transformadora.

Inegavelmente, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço, uma vez que se desenha uma nova configuração do espaço escolar e novas formas de se relacionar com esse espaço, além de novas formas de pensar as práticas educativas, as formas de relações, os discursos, as dinâmicas e o tempo escolar e suas possíveis variações estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente.

Finalmente, duas questões que nos provocam, particularmente, e que poderão constituir o passo seguinte deste primeiro estudo: Pode a *WebQuest* configurar um instrumento de avaliação substitutivo dos testes e/ou provas, na aula de Português? E será este um caminho possível para romper com a visão tradicional/ultrapassada, classificatória e hierarquizante, da avaliação, no sentido de uma escola verdadeiramente inclusiva, com uma avaliação dialógica e investigativa?

REFERÊNCIAS

ADELL, Jordi. Internet en el aula: las WebQuest. **Revista electronica de tecnología educative**, n^o17, 2004.

Disponível em: <http://www.cyta.com.ar/referente/mejora/mejora_archivos/edutec.htm>. Acesso em: 02 nov. 2016.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ARAÚJO, Júlio; DIEB, Messias. A web no letramento de crianças em língua materna. In: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (Orgs.). **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5^a ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7^a ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Alvão. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David & LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. HOFFNAGEL, Judit Chambliss e DIONÍSIO, A. Paiva (Orgs.). Trad. e Adaptação: HOFFNAGEL, J. Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.

BEHAR, Patricia Alejandra. Et al. Objetos de aprendizagem para educação à distância. In: BEHAR, P. Alejandra (Cols.). **Modelos pedagógicos em educação à distância**. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 66-92.

BLOOMFIELD, L. **Le langage**. Paris: Payot, 1970. [1. Edição: 1933].

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. Em **Tese – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em sociologia política da UFSC**. Vol. 2, nº 3, p. 68-80, jan./jul. de 2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 01 out. 2016.

BRAGGIO, Sílvia L. Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In. ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: EDUC, 2000. p. 221-247.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRESCIA, Amanda Tolomelli. COSTA, José Wilson da. TUFY, Sandra Pedrosa. Redes sociais e suas possibilidades de uso na educação. In: VALLE, Luiza E. L. R.; MATTOS, Maria José V. M.; COSTA, José W. (Orgs.). **Educação digital**: tecnologia a favor da inclusão. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRONCKART, Jean – Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Maria Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Col. Memória e sociedade).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHOMSKY, N. **Pensamento e linguagem**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1970.

_____. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo, SP, Cultrix, 1980.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA, J.W.; OLIVEIRA, M.A.M. (Org.). **Novas linguagens e novas tecnologias**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

CUBAN, L. **Teachers and machines**: The classroom use of technology since 1920. New York: Teachers College Press, 1986.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 1996. Coleção Perspectivas em Educação Matemática.

DEMO, P. **Aposta no professor**. Mediação, Porto Alegre: 2007.

DERRIDA, J. **Writing and difference**, translated by Alan Bass. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

DODGE, Bernie. **WebQuests**: a technique for internet – Based Learning. The Distance Educator, Tradução de Jarbas Novelino Barato.V.1, nº 2, SDSU,1995.

_____. **Some Thoughts about WebQuests**, 1997. Disponível em: <http://go.sdsu.edu/education/about_webquests.html>. Acesso em: 02 nov. 2016.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREITAS, Maria T. de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GABRIEL, Martha. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 2010.

GILIAN, C. Barros. **WebQuest**: metodologia que ultrapassa os limites no ciberespaço. Escola BR: Paraná, 2005. Disponível em: <<http://www.escolabr.com/>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

HARRIS, ROY. **Signs of writing**. London: Routledge, 1995.

HYMES, D. "On communicative competence". **Sociolinguistics**. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books, 1972. p.269-293.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KAUFMAN, A. M. & RODRIGUES, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-76.

LEMO, A. Ciberultura. **Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Ciberultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. M. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. e Org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. p. 09-13.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da Economia Política. Livro 1, Vol. 1, São Paulo: Nova Cultura Ltda., 1988.

MARZANO, R. J. **A different kind of classroom**: Teaching with dimension with dimensions of learning. Tradução de Jarbas Novelino Barato. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 1992.

MERCADO, L. P. L. **Práticas de formação de professores na Educação a Distância**. Maceió: UFAL, 2008.

MONEREO, C. Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. In: **Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender**. Barcelona: Graó, 2005, 5-26.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal**. São Paulo: Paulinas, 1998.

_____. Internet no ensino. **Comunicação & educação**. V (14): janeiro/abril, São Paulo: Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP 1999, p. 17-26

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PACHECO, Samuel Bueno. **Internet**: as relações de ensino-aprendizagem no hiperespaço. Tecnologia Educacional, v.25, n.136, 137, mai/jun/jul/ago. Rio de Janeiro, 1997.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Lições da sala de aula virtual**: as realidades do ensino on-line. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2015. 212p.

PAPERT, S. **A Máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Globalização & organização**: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

RAJAGOPALAN, K. “O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela”. In: T. GIMENEZ et alii (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês da escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005b, pp. 37-48.

RANGEL, Egon de Oliveira; GARCIA, Ana Luiza Marcondes. A Olimpíada de Língua Portuguesa e os caminhos da escrita na escola pública: uma introdução. **Cadernos Cenpec**, v. 2, n. 1, São Paulo, jul. 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas idéias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012. 136p.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROMISZOWSKI, A. **Design e desenvolvimento instrucional**: modelo sistêmico em quatro níveis (ajuda de trabalho TTS). Vol 2, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2001.

SERRES, Michel. **Hominescências**. O começo de uma outra humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo, SP, Cultrix/EDUSP, 1982.

SNYDER, I. (Ed.). **Silicon literacies**: Communication, Innovation, and Education in the Electronic Age. London: Routledge, 2002.

TAROUCO, L. M. R.; FABRE, M. J. M.; TAMUSIUNAS, F. R. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE**: revista novas tecnologias na educação. Porto Alegre: UFRGS, Centre Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, fev/ 2003.

VÁZQUEZ BERNAL, B. y JIMÉNEZ PÉREZ, R. **Las NTIC y la resolución de problemas escolares**. Una aproximación a través de las Webquest. Alambique, 50, 56-65, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semeno Vich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, Antônio C. Leitura, texto e hipertexto In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A C. (org) **Hipertexto e gêneros digitais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário do aluno

Nome: _____

1) Você possui acesso à internet?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, onde você tem acesso?

Casa ()

Escola ()

Casa de parentes ou amigos ()

Outros () _____

2) Nas aulas de Língua Portuguesa, já teve a oportunidade de realizar atividades no laboratório de informática?

Sim () Não ()

3) Você já ouviu falar de *Webquest*?

Sim () Não ()

4) Se você respondeu sim a pergunta anterior, você já usou uma *Webquest*?

Sim () Não () Se sim, onde?

5) Você acha que é possível aprender Língua Portuguesa utilizando recursos da informática, como a internet, por exemplo? Por quê?

APÊNDICE B - Questionário para os professores

Professor(a): _____

Prezado colega, o questionário abaixo visa coletar dados para a pesquisa da prática pedagógica do professor da rede pública municipal. Solicitamos a gentileza de nos ajudar neste trabalho, lembrando que todas as respostas aqui descritas serão de caráter sigiloso. Ficaremos agradecidos pela sua valiosa colaboração.

1) Sexo: () Feminino () Masculino

2) Experiência Profissional:

() até 5 anos de experiência profissional

() 6 a 12 anos de experiência profissional

() 13 anos de experiência ou mais

3) Quais dos métodos abaixo você utiliza normalmente durante as suas aulas:

() Aulas expositivas com ou sem auxílio de recursos audiovisuais.

() Leitura e discussão de textos.

() Realização de pesquisas em biblioteca.

() Aplicação e correção de exercícios.

() Aulas práticas / saídas em campo / visitas.

() Laboratório de informática.

4) Quais dos métodos abaixo você nunca utiliza ?

() Aulas expositivas com ou sem auxílio de recursos audiovisuais.

() Leitura e discussão de textos.

() Realização de pesquisas em biblioteca.

() Aplicação e correção de exercícios.

☐ Aulas práticas / saídas em campo / visitas.

☐ Laboratório de informática.

CASO VOCÊ NUNCA SOLICITE TRABALHOS DE PESQUISA COM O USO DA INTERNET VÁ PARA A PERGUNTA 09

5) Quando você faz um trabalho de pesquisa com os alunos você indica sites de busca como *Google* para auxiliá-los na pesquisa?

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Quase sempre

☐ Sempre

6) Quando você faz um trabalho de pesquisa com os alunos você indica sites que você conhece para auxiliá-los na pesquisa?

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Quase sempre

☐ Sempre

7) Os trabalhos de pesquisa na internet, quando solicitados por você, são realizados:

☐ Na sala de aula / laboratório, sob sua supervisão.

☐ Em casa, para ser posteriormente entregue ou apresentado em aula.

8) Quando solicito pesquisa na internet percebo que meus alunos:

☐ Trabalham colaborativamente, não apresentando problemas para o desenvolvimento da pesquisa.

☐ A maioria das tarefas retornam com textos copiados na íntegra de algum lugar.

☐ Os alunos tem dificuldade de selecionar o essencial.

☐ Os alunos não leem o que pesquisaram.

☐ Nunca solicito pesquisas com o uso da internet.

9) Quais os recursos que você recomenda que seus alunos utilizem como principal fonte de pesquisa escolar:

☐ Livros e enciclopédias

☐ Livros didáticos e apostilas

☐ Jornais e revistas

☐ Rádio e televisão

☐ CD-ROMs, filmes e DVDs

☐ Outros trabalhos publicados

☐ outros meios.

10) Na sua opinião, quais são os problemas encontrados frente ao uso da internet para a pesquisa escolar:

☐ Falta pessoa para me auxiliar com os computadores.

☐ No laboratório a aula vira uma bagunça.

☐ Não tenho conhecimento e domínio suficiente na área para trabalhar com os alunos.

☐ Não uso pelo risco que a internet passa para meus alunos de páginas e endereços impróprios.

☐ Os dados pesquisados nem sempre são seguros e verdadeiros.

☐ Deixa o aluno preguiçoso com as demais fontes de pesquisa, leem poucos livros.

☐ Os alunos não têm computador com internet em casa.

☐ Outros.

☐ Utilizo a internet como meio de pesquisa e não encontro problema.

APÊNDICE C – Questionário para alunos -

1. Para cada questão escolha a alternativa adequada, assinalando-a com um X :

a) Você gostou de realizar este trabalho?

☐ Gostei muito

☐ Gostei pouco

☐ Gostei

☐ Não gostei

b) O uso do computador no laboratório de Informática motivou você para a realização do trabalho?

☐ Sim, senti-me mais motivado pelo fato de usar o computador

☐ Não, preferia ter realizado o trabalho sem o computador

c) O tema *Cyberbullying* motivou você para a realização do trabalho?

☐ Sim, pois acho o tema interessante

☐ Sim, apesar de não gostar do tema tratado

☐ Não, gostei do trabalho mas preferia outro tema

d) O que mais chamou sua atenção neste estudo:

☐ Trabalhar no laboratório de Informática

☐ Pesquisar *sites* na Internet

☐ Realizar os desafios em grupos

e) Você sentiu dificuldade em entender as etapas a serem seguidas no trabalho?

☐ Sim, precisei da ajuda do professor

() Não, foi como se o professor estivesse falando.

2) Para cada uma das questões seguintes assinala com um X a opção que mais se adequa ao teu caso.

1. Você encontrou informação útil nas páginas *Web* consultadas?

Sempre ()

Nem sempre ()

Nunca ()

2. Você consultou outras páginas *Web* não selecionadas pelo pesquisador para esta *WebQuest*?

Sim ()

Não ()

3. Você consultou manuais escolares para obter informação que precisava?

Sim ()

Não ()

APÊNDICE D - Questionário para professores -

1. Para cada questão escolha a alternativa adequada, assinalando-a com um X ou escreva a sua resposta nas linhas ao lado de cada pergunta:

a) Você já conhecia a metodologia *Webquest*?

☐ Sim

☐ Não

b) Qual das etapas, você percebeu ser mais complexa para a compreensão dos alunos?

☐ Introdução ☐ Tarefas

☐ Processo ☐ Recursos

☐ Avaliação

c) O que mais chamou sua atenção na elaboração da *Webquest* pelo pesquisador?

☐ Sua estrutura ☐ Seu poder de incluir as TICs

☐ A diversidade das tarefas

☐ O trabalho autônomo do aluno

☐ O trabalho de pesquisa e tratamento da informação

d) Você acha viável esta metodologia em sua prática?

☐ Sim

☐ Não

Por quê?

e) Quais foram suas observações feitas com relação aos alunos durante a vivência da *Webquest*?

f) Quais as diferenças encontradas entre o planejamento elaborado para a *Webquest* e o planejamento para suas aulas cotidianas?

g) O resultado do trabalho realizado pelo pesquisador, pode ser considerado positivo?

Por quê?

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Esta pesquisa acerca de **A WebQuest como ferramenta de aprendizagem no contexto escolar** será desenvolvida por **Robson José Gomes Alves**, aluno do Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel.

Para que a internet seja vista como uma ferramenta útil no auxílio de pesquisas escolares deve-se colocar à disposição do aluno recursos que o orientem diante das inúmeras informações que podem, ao invés de facilitar, dificultar sua pesquisa. O presente estudo almeja a utilização da metodologia *Webquest* que funciona como um meio capaz de motivar a atividade escolar através da internet, com direcionamentos e orientações que instigam o aluno através de questionamentos com o objetivo de alcançar melhores resultados. Diante de tal contexto, decidiu-se realizar essa investigação, tomando como principal fonte, observações da utilização da *Webquest* pelos alunos e questionário de grupo. Como fonte complementar, o ponto de vista do(s) professor(es) sobre a aplicação e os resultados, visando favorecer à prática docente.

A finalidade desse trabalho são avaliar o nível de letramento digital, de leitura e produção textual do(a) aluno(a) do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Dr. João Pereira de Assis – Campina Grande-PB e as contribuições pedagógicas facilitadas por essa nova ferramenta educacional para a melhoria da proficiência leitora e escritora do estudante do 8º ano.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder o questionário proposto para tal fim, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de letras e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo, uma vez que no próprio questionário, objeto de estudo, não haverá identificação do participante. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa/ Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador Responsável: Robson José Gomes Alves – Escola Dr. João Pereira de Assis 987313395/986447220

Caso necessite de informações complementares sobre o presente estudo, favor ligar para Prof. Dr. **João Wandemberg Gonçalves Maciel**, coordenador da pesquisa.

Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba - Campus I (Departamento de Turismo e Hotelaria) Telefones: (83) 988203048.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE F – Carta de anuência

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral apresentar uma proposta de atividade didática voltada para a turma do IV ciclo a fim de melhorar a performance de leitura e de escrita, sobretudo, em ambientes digitais.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização de dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pelo pesquisador, e destruídos depois, decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por este projeto são: *Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel* (UFPB) joaowandemberg@gmail.com e o mestrando *Robson José Gomes Alves* (UFPB) robsonjga@bol.com.br

Campina Grande/PB, _____ de maio de 2016.

Nome da Instituição: ESCOLA MUNICIPAL DE E. F. JOÃO PEREIRA DE ASSIS

Responsável pela Instituição:

ANEXOS

ANEXO A – Produção inicial dos alunos

TEMA: O CYBERBULLYING: como combatê-lo?

Equipe de Trabalho 1: PRODUÇÃO INICIAL

Cyberbullying

O Cyberbullying é um bully na internet que tem sido de hoje e muito encontrado nas Rede social, na internet e realmente encontrado vários tipos de bully com as pessoas frequentes na internet. Essa é pior do que isso e quer independente de ser gay, Negro, O que seja, temer, que respeito por outras situações. Não são saberes que bully é Crime independente que respeito e ser respeitado tanto homens como mulheres somos todos iguais.

Conheço pessoas que já passaram e que passar por essas tipo de situações como ser chamado de Negro pela internet com apelidos e se a pessoa não sabe pode ser a perda dela e a sua vítima desse bully na internet. O sentimento dela ela supera o bully mas mesmo assim foram mandando mensagens pra ela mais ela não ligou mais depois excluiu todos os seus amigos e parou de frequentar a Escola e ficou muito por conta disso e uma prática habitual com as pessoas, termino esse texto dizendo somos todos iguais.

Fonte: Equipe de Trabalho 1.

Equipe de Trabalho 2: PRODUÇÃO INICIAL

O Cyberbullying

Cyberbullying é uma das formas de bullying, cyberbullying é a forma de xingamento pela internet quando alguém chama a outra de macaco, por causa da cor da pele, a maioria dos Bullying é por causa da cor da pele, do cabelo que não é liso e as vezes causa até agressão física no colegio, hoje em dia é por causa que é baixo, auto, magro, gordo, Branco, negro, As vezes causa até morte por causa do Bullying: o cyberbullying deve ser com batido.

Fonte: Equipe de Trabalho 2.

Equipe de Trabalho 3: PRODUÇÃO INICIAL

Diga Não ao Cyberbullying

Hoje em dia nós temos consciência de o que é bullying, encontraram uma forma de fazer bullying na internet, conhecido como Cyberbullying. Hoje em dia sites relacionais de pesquisa, podemos identificar o Cyberbullying, a prática violenta da atualidade. Um caso recente e amplamente divulgado de Cyberbullying ocorreu com a bela atriz Thaiz Araújo. Em sua Fanpage no Facebook, ela postou uma foto nova como capa e perfil e foi vítima de comentários racistas e insultuosos, vindos de perfis destituídos. A situação movimentou inúmeras pessoas que levantaram uma breve campanha entre as redes Twitter, Instagram e Facebook, através da utilização da HashTag "#Somos Todos ThaizAraújo". Nós devemos combater o "Cyberbullying", pois é uma causa despeitada que provoca depressão e até em alguns casos pessoas se suicidam pois foram vítimas do Cyberbullying, por isso devemos combater.

Fonte: Equipe de Trabalho 3.

Equipe de Trabalho 4: PRODUÇÃO INICIAL

Cyber bullying

Acontece varias vezes na Internet
o pessoalmente no Facebook ex: Uma
sirma foi mehem no seu face ai ela
vai e deixa o seu Facebook aberto, chega
uma pessoa e ver seu face e que meche,
começa a fala coisa com coisa ai as pessoas
começam os bullying, tem muitas pessoas que
fazem muitas vezes as pessoas fazem bully-
ing mas não sabem que está fazendo.

Em jornais e revistas as pessoas vem
ver muitos opinioes sobre o cyberbullying, mas
devemos combater esse cyberbullying porque
bullying pode se espalhar porra todo Brasil
E os que já tiver, já será tarde para
combater em uma escola já vi bullying
na aula de arte, um menino, a professora
estava perguntando quem acertitava em
deus, todo mundo levantou a mão e ele
ficou rindo. Dois meninos começou serri
com ele.

Fonte: Equipe de Trabalho 4.

Equipe de Trabalho 5: PRODUÇÃO INICIAL

contra o cyberbullying

Bem hoje em dia ocorre muito bullying nas sociedades brasileiras mas só no Brasil mas também em vários locais do mundo. Principalmente quando se trata de pessoas que usam óculos, que são pequenos ou grandes, que são negros ou que são gêmeos. Isso ocorre muito e não importa em pessoas de classe baixa ou classe média ou qualquer outro caso ocorre em todos os lugares com todos as pessoas.

O fato de uma pessoa ter alguma deficiência ou ser deficiente não lhe dá o direito de faltar, fazer piada ou praticar o bullying, eu discordo com isso muitas pessoas na frente de outros diz que é contra mas não podem ver uma pessoa que tem algum tipo de deficiência que de repente do nada está esmalhando as crianças.

- Faltou dia uma garota de 15 anos postou uma foto na rede social mas ela foi deformada por outra adolescente falando que: Parece dela muito branca também encontra com pessoas negras que são chamadas de Preto, de corvão de xita e vários outros apelidos.

Diga não ao Bullying. Ao racismo e vários outros tipos de difamação e diga sim ao respeito em todos os locais e com todos as pessoas. Ame ao próximo ao assim vamos mudar o Bullying.

Equipe de Trabalho 6: PRODUÇÃO INICIAL

O Cyberbullying

É o que ocorre nas redes sociais, isso acontece com muitas pessoas, pessoas ficam difamadas (falando uma coisa sem ver verdade) das outras pessoas por serem gordas, magras, negras, albinas, altas, baixas e etc. muitas pessoas se suicidam porque sofrem isso.

O Cyberbullying é muito grave, já vi acontecer isso com várias pessoas, isso na minha escola bastante, um colega meu por ele ser gordo várias pessoas apelida ele com nomes de animais, uma colega minha por ela ser negra. Várias pessoas também apelidam ela com apelidos constrangedores.

Temos que respeitar as pessoas apesar de tudo, ninguém quer ser difamado, todos nós temos defeitos.

Exemplos de Bullying

- Atingir verbalmente
- Atingir fisicamente alguém.
- Espalhar histórias que denigam a imagem da vítima.
- Atingir a vítima sem motivo.
- Obrigar a vítima a suas ordens e chantagens.

Fonte: Equipe de Trabalho 6.

Equipe de Trabalho 7: PRODUÇÃO INICIAL

Cyberbullying: A violência Virtual

O cyberbullying é um tipo de preconceito muito grave usado para ofender e difamar pessoas, sem ter a possibilidade ou capacidade de defender-se.

Esse tipo de Preconceito ocorre por meio de mídias sociais. Diariamente vemos exemplos de agressões literárias noticiadas em jornais, revistas, sites, etc.

O cyberbullying causa dor e angústia ocorrem casos onde as pessoas chegam a cometer suicídio por conta de uma grande pressão psicológica.

Temos como exemplo dessa agressão o cantor e compositor Liam Payne que em sua infância sofreu bullying por ser "gordo", Por essa estatura que possuía muitos de seus colegas o xingavam, dando-lhe apelidos obscenos. Em seu aniversário de 16 anos fez uma festa na qual nenhum de seus amigos conhecidos marcaram presença. Liam por sua vez não desanimou e sempre continuou firme e forte, ainda com 16 anos Liam foi à uma audição para um programa de TV (The X-Factor UK) onde sua vida passou a ter uma completa mudança.

Hoje Liam tem 23 anos faz parte da One Direction, uma banda conhecida mundialmente, recentemente está em trabalho solo.

O garoto que aos 16 anos ninguém foi em sua festa de aniversário, hoje lota estádios do mundo inteiro.

Assim como aconteceu com Liam acontece com várias pessoas tanto virtualmente como

Fisicamente.

Se você já sofreu ou sofre essa agressão não deixe que isso lhe atinja, pois assim como Liam e outras pessoas deram a volta por cima, você também pode, não deixe isso te fazer mal, mostre que não se importa pois esse é o único modo de "derrubar", as pessoas que praticam essa agressão.

Diga não ao cyberbullying e ao Bullying.

ANEXO B – Produção final dos alunos

TEMA: O *CYBERBULLYING*: como combatê-lo?

Equipe de Trabalho 1: PRODUÇÃO FINAL

AMEAÇAS NA INTERNET

Um dos maiores problemas hoje em dia, que se refere ao adolescente e jovem é o cyberbullying, ou seja, comportamento agressivo adotado por algumas pessoas que covardemente usam a Internet para humilhar, discriminar e nos casos mais graves, chegam a agredir fisicamente outras pessoas.

Segundo estudiosos do assunto, os agressores são apoiados pelos seus familiares. Dependendo do caso a causa é a falta de afeto, a falta de diálogo e as discussões constantes que revoltam os adolescentes a praticarem o cyberbullying, transferindo os acontecimentos de seus lares nas redes sociais. Porém, muita atenção e a falta de correção pelos pais também podem provocar o mesmo mal, pois os jovens confiam na proteção que recebem e deixam de sentir medo de punições.

Se houvesse um acompanhamento mais eficiente dos estudantes, por parte dos pais, professores e da sociedade e uma divulgação maior da mídia como no caso do uso do álcool e de drogas, essa violência absurda poderia pelo menos diminuir. Mas, o que ocorre é a sua ampliação para a internet, gerando o cyberbullying, em que ameaças ou xingamentos são lançados provocando um problema maior para a vítima.

Enfim, é importante que a mídia faça propagandas, campanhas e atividades que informem os adolescentes e jovens, além de orientações e punições mais duras aos agressores, para que dessa forma possamos viver em harmonia.

Equipe de Trabalho 2: PRODUÇÃO FINAL

CYBERBULLYING: RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA OU DA ESCOLA?

O ser humano é diferente dos animais justamente por sua capacidade de se organizar em sociedade, o que significa conviver com as diferenças e principalmente respeitar o outro. Porém, apesar de o ser humano ser dotado dessa capacidade mental, ainda se vê cometendo atos como o do cyberbullying, em que o outro indivíduo acaba tendo seus direitos desrespeitados.

Essa prática não está escolhendo ambiente para se espalhar. Mas é possível verificar que tem aumentado muito no contexto escolar, onde os estudantes além de participarem estão tendo a coragem de filmar e depois lançarem nas redes sociais. Ou seja, seus atos, apesar de vergonhosos, estão sendo expostos a milhares de jovens, servindo como meio para mais provocações às violências e o que deveria ser tido como impraticável para a ser considerado “normal”, o que é algo lamentável.

Diante de toda essa situação, nós perguntamos: de quem é a responsabilidade pela educação do jovem? A família diz que é da escola, que por sua vez se esconde da realidade e diz que a sua competência é apenas de preparar para o mercado de trabalho, assim ninguém sabe de quem é essa competência.

Acreditamos que a responsabilidade de educar a criança e o jovem para que não desrespeitem o outro cabe tanto à família, quanto à escola e também à sociedade. No momento em que família, escola e sociedade se conscientizarem de seus papéis, com certeza unirão forças para um mundo melhor e mais humano.

Equipe de Trabalho 3: PRODUÇÃO FINAL

COVARDIA ELETRÔNICA

O cyberbullying, segundo vários sites que estudamos, é um tipo de violência praticada contra alguém através da internet ou de outras tecnologias relacionadas, em que geralmente um grupo de jovens debocha de outro jovem, por sua aparência, jeito de ser, cor entre outras razões. Ato lamentável, motivado na maioria das vezes por busca de popularidade escolar.

Dois casos de cyberbullying que foram amplamente divulgados pela mídia, ocorreram com a atriz global Taís Araújo e a repórter do Jornal Nacional, Maria Júlia Coutinho, nos dois episódios, internautas anônimos fizeram comentários completamente preconceituosos com as vítimas, que por sua vez resolveram denunciar o caso à Delegacia de Repressão a Crimes de Informática.

Diante disso, é necessário o combate a esse tipo de comportamento, que também pode estar presente até mesmo dentro de casa, quando um irmão mais velho agride psicologicamente o mais novo. Neste caso, a família deve ensinar o respeito fraterno e a escola pode combater o cyberbullying através de campanhas na escola, de projetos interdisciplinares, como este do professor de Língua Portuguesa, estimulando as denúncias contra esses covardes, assim teremos uma juventude mais saudável e protegida dos agressores.

Equipe de Trabalho 4: PRODUÇÃO FINAL

BULLYING VIRTUAL

Com as novas tecnologias, outra forma de bullying está se popularizando. Os agressores mandam torpedos e e-mails ofensivos para a vítima, fazem trotes, colocam vídeos no YouTube com imagens dela sendo espancada na escola e lançam calúnias em blogs. Como não é fácil serem identificados, os agressores se sentem livres para praticar a crueldade online. Nos Estados Unidos, um projeto de lei da Califórnia prevê a expulsão dos alunos que praticarem o cyberbullying contra os colegas. No Brasil deveria ser assim também, as leis deveriam ser mais duras contra aqueles que praticam tais atos.

O cyberbullying é uma prática violenta e covarde em que um indivíduo usa a internet para difamar ou caluniar outra pessoa, é uma prática que está se tornando cada vez mais comum na nossa sociedade.

Enfim, a sociedade não pode ficar calada diante dessa situação, devemos lutar contra esses criminosos, devemos criar cartilhas para orientarmos os jovens, denunciar os agressores, respeitar o próximo para que vivamos em um mundo melhor.

Equipe de Trabalho 5: PRODUÇÃO FINAL

CYBERBULLYING: COMO COMBATÊ-LO

Atualmente está se tornando cada vez mais comum a prática do bullying e do cyberbullying, tanto na sociedade brasileira quanto nos outros lugares do mundo. O bullying é um ato de violência física ou psicológica e o cyberbullying é também um ato de violência, só que ocorre na internet.

O fato de uma pessoa ter algum problema físico, ou de ser obesa, ou usar óculos, ser de baixa estatura, não pode servir de justificativa para que pessoas covardes ofendam ou difamem os outros, pois só quem sofre o bullying ou cyberbullying, sabe o quanto as dores são reais, o quanto a vítima fica machucada emocionalmente, há vários casos noticiados acerca de pessoas que foram alvos dessas chacotas e, nos casos mais extremos, algumas delas morreram.

Conhecemos uma colega de 15 anos que postou uma foto nas redes sociais e, só porque ela tem uma pele muito clara, começaram a ofendê-la com expressões do tipo: “tomou banho de cal”; “branquela horrorosa”; “vela”, etc. Ela ficou chocada e muito triste com essa situação.

Portanto, devemos combater o bullying e o cyberbullying, a sociedade não pode ignorar essa triste realidade, é preciso que a família, a escola e a sociedade, envolvam-se nessa luta, para que esses criminosos percebam que nós não nos calaremos, pelo contrário, lutaremos até o fim.

Equipe de Trabalho 6: PRODUÇÃO FINAL

O CYBERBULLYING

O bullying virtual é um tipo de crime praticado na internet e que se caracteriza por ofender, zoar ou difamar alguém, conforme nós assistimos nos sites que o professor passou, as vítimas podem ser qualquer pessoa, de qualquer idade ou classe social, ou religião.

O cyberbullying é muito grave, é um crime, nós conhecemos amigos que sofreram bastante com essas ofensas, por exemplo, um amigo nosso de 14 anos, só porque ele é um pouco obeso, foi alvo, nas redes sociais, de ofensas do tipo: “baleia assassina”; “ botijão de gás” e de outras expressões constrangedoras, algumas de nós inclusive já fomos vítimas de bullying e cyberbullying.

Finalmente, temos de respeitar todo tipo de pessoa, seja ela obesa ou magra, alta ou baixinha, preta ou branca, rica ou pobre, os pais precisam cobrar mais da escola e das autoridades mais orientação para se proteger e leis que punam esses criminosos.

Equipe de Trabalho 7: PRODUÇÃO FINAL

CYBERBULLYING – A VIOLÊNCIA VIRTUAL

O cyberbullying é um tipo de agressão muito grave usado para ofender pessoas que não tem a possibilidade ou capacidade de se defender.

Esse tipo de crime ocorre por meio da internet, diariamente vemos notícias em jornais, revistas, sites, etc., de pessoas que foram alvo de calúnias e difamações.

O cyberbullying causa dor e angústia, ocorrem casos em que as pessoas chegam a cometer suicídio por causa desse comportamento doentio.

Temos como exemplo desse ato maldoso, o caso do cantor e compositor Liam Payne, que em sua adolescência sofreu cyberbullying por ser obeso. Hoje Liam tem 23 anos, faz parte da banda One Direction mundialmente conhecida e lota estádios no mundo inteiro. Assim, como aconteceu com Liam, muitas pessoas já foram vítimas dessa agressão virtual, mas conseguiram superá-las.

Portanto, se você já sofreu ou está sofrendo cyberbullying, não desanime, peça ajuda aos seus pais, aos seus professores, denuncie, não se cale, combata o cyberbullying até o fim.

ANEXO C – Oficina – WebQuest: Nova Tecnologia de Ensino de Língua Portuguesa –

Prof. Esp. Robson J. G. Alves

PÚBLICO-ALVO : Professores, alunos e funcionários.

EMENTA: Uso e manuseio de novas tecnologias aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa, a *WebQuest* como instrumento pedagógico do ensino de Língua Portuguesa, processos de criação e publicação de uma *WebQuest*.

OBJETIVO GERAL: Refletir o uso das novas tecnologias de ensino com foco na elaboração de uma *WebQuest* como ferramenta aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, tanto do ponto de vista de sua característica metodológica, quanto de sua concepção didático-pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS: Criar e publicar uma *WebQuest*.

ALUNOS: Socializar os elementos constitutivos de uma *WebQuest*

JUSTIFICATIVA: São muitos os meios pelos quais se pode elaborar uma aula de Língua Portuguesa, nesse contexto a internet tem se apresentado como uma nova ferramenta de coleta de dados, que nem sempre tem sido aproveitada condignamente. É nesse sentido que propomos essa oficina de orientações básicas para compreensão, elaboração e publicação de uma *WebQuest*, no qual os alunos se sintam estimulados para o processo de coleta de informações na internet. No ensino de Língua Portuguesa esse instrumento de aprendizagem, torna-se bastante profícuo, dado a quantidade e a complexidade de informações com que essa disciplina tem que lidar.

SITES INDICADOS:

<https://www.youtube.com/watch?v=xLRt0mvvpBk&gl=BR&hl=pt>

<http://www.escolabr.com/>

<http://www1.aprendaki.net/?kw=business+services>

<http://www.clubedoprofessor.com.br/webquest/>

<http://www.webquest.futuro.usp.br/principal.html>

ATIVIDADES PROPOSTAS:

PROFESSORES: Elaboração e publicação de uma *WebQuest*.

ALUNOS: Discussão sobre os elementos de uma *WebQuest*.

ANEXO D - ROTEIRO DAS PERGUNTAS

As perguntas foram direcionadas à Pedagoga e à turma do 8^o ano.

1. Estudar a Língua Portuguesa através da *WebQuest* é interessante?
2. Pesquisar pela internet, de forma orientada, é produtivo?
3. Usar os recursos tecnológicos, tais como: o *Tablet*, os *Smartphones*, o *Ipad* e outros, para aprender é viável?
4. Os professores deveriam utilizar mais esses recursos para ensinar aos seus alunos?

ANEXO E - Transcrição das Entrevistas

Entrevista semiestruturada – Pedagoga da escola

Dia 28/09/2016

1. Bom dia... nós vamos fazer aqui algumas perguntas pra você que faz parte do corpo técnico-pedagógico da nossa escola... pra nós ouvirmos a sua opinião sobre essas questões... tá certo? Então fique à vontade pra... responder aquilo que você achar pertinente. Primeira pergunta que nós gostaríamos de fazer é o seguinte... estudar língua portuguesa através da *webquest*... é algo interessante?

P. A língua portuguesa é uma das línguas mais difíceis de todo território... agente sabe... devido às regras... devido: ao acesso da leitura que as crianças não gostam... a maneira de como é trabalhado... essa é uma opção que vem AJUDAR e a FACILITAR a aprendizagem dessa criança... por que... porque a novidade hoje é a tecnologia... então agente tem que aproveitar esse mecanismo... pra que a criança aprenda com mais facilidade

2. A segunda questão é a seguinte... pesquisar pela internet de forma orientada é produtivo para o aluno?

P. Esse é o sonho de todos os pais e de todos os professores... porque como a internet chegô como o mecanismo da informática chegô... de REPENTE caiu de paraquedas na mão desses adolescentes... sem ORIENTAÇÃO... nós estamos vendo hoje... o caminho que eles estão seguindo... e se agente tem... uma orientação... devida... certa... bem pesada no momento certo pra esses meninos... é tudo que o pai e o professor queria... e a aprendizagem vai fluir...no caminho certo... ((ok))

3. Terceira questão é a seguinte usar os recursos tecnológicos tais como *tablet...smartphone...ipad* etc para aprender você acha que é viável usar esses recursos?

P. Nós temos que pegar esses recursos pra:: o benefício do aluno... pra o benefício da criança... se eles têm acesso a isso... nós temos que aproveitar... é o caminho mais fácil... mais rápido... e:: prazeroso pra ele... tem que ser um amigo... e não inimigo... tem que ser usado...corretamente... ((ok))

4. E por fim eu quero perguntar o seguinte os professores deveriam utilizar mais esses recursos para ensinar aos seus alunos?

P. Eu acho que deveria ter uma lei OBRIGANDO... os professores... a usar esses recursos... porque hoje em dia as escolas têm todo esse material... o aluno... em particular... tem esse material... e o professor não tá sabendo... colocar esse material em seu benefício... em benefício da aprendizagem... até porque é mais cômodo pra ele... usar os livros DIDÁTICOS... usar as coisas que tão em suas mãos mais fácil... eles têm que

fazerem cursos... eles têm que pesquisar... agora...que o professor deveria não... como OBRIGAÇÃO... usar esse material aqui em nossa escola ((obrigado))

Entrevista Grupo Focal - Educandos

Dia 28/09/2016

1. Bom dia pessoal... eu vou fazer aqui algumas perguntas simples pra vocês sobre o projeto que a gente desenvolveu... e aí fiquem à vontade... sejam sinceros nas suas respostas... certo? E:: vamos lá... vamos às questões... questão que eu queria perguntar a vocês é o seguinte... estudar língua portuguesa através da *webquest* vocês acham que é algo interessante?

E1. Sim... porque aprende português... é muito interessante... a pessoa aprende mais... e: outras coisas... que a pessoa nunca viu... que aparece em português... ((ok...ok))

2. A segunda questão que nós gostaríamos de fazer a vocês... é o seguinte...pesquisar pela internet... de forma o-ri-en-ta-da... vocês acham que... é uma pesquisa produtiva?

E2. Sim... porque fica mais fácil compreender as informações sobre o *cyberbullying*

E3. E:: com os *sites* etc... a gente aprendendo a entrar com os *sites*... podendo entrar nos *links*... a gente aprende mais sobre... essas informações do *cyberbullying*... e: o *cyberbullying* que é uma coisa importante... e que a gente deve aprender sempre...e que/ sempre devemos saber... e compreender o que tá informado lá no *site*

3. A questão é a seguinte... usar os recursos tecnológicos... tais como o *tablet*... *smartphone*...*ipad* e outros... para aprender... vocês acham que é algo interessante... é algo legal...que é viável... o que que vocês acham?

E4. Sim porque... isso estimula o aluno... a aprender cada vez mais...

E5. E: não só com a língua portuguesa... como em outras matérias... isso é muito importante... para o aluno se desenvolver...

4. A pergunta é a seguinte... vocês acham que os professores deveriam utilizar mais os recursos tecnológicos... para ensinar aos seus alunos?

E6. Sim... porque a gente de hoje em dia tem mais acesso à internet... é: um assunto que a gente de hoje entende... e é... um recurso muito fácil de usar...

E7. Sim também porque... a mistura dos dois... com o assunto do livro...dá pra explicar muito bem ao aluno... o tema que vai ser tratado ((ok))