



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS– LINGUÍSTICA

KEIFER ELEUTÉRIO RODRIGUES

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO
PORTUGUÊS: O PROCEDIMENTO WEBQUEST EM ANÁLISE**

Belém - Pa

2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS– LINGUÍSTICA

KEIFER ELEUTÉRIO RODRIGUES

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO
PORTUGUÊS: O PROCEDIMENTO WEBQUEST EM ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras (Linguística).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Myriam Crestian Chaves da Cunha

Belém - Pa

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Rodrigues, Keifer Eleutério, 1984-

A avaliação formativa no ensino-aprendizagem
do português: o procedimento webquest em análise
/ Keifer Eleutério Rodrigues. - 2012.

Orientadora: Myriam Crestian Cunha.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Letras e Comunicação,
Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém,
2012.

1. Língua materna - Estudo e ensino - Pará.
2. Ensino auxiliado por computador. 3. Análise
de interação em educação. 4. Internet na
educação. 5. Avaliação educacional. I. Título.

CDD 22. ed. 469.07

DEDICATÓRIA

Àquele ser supremo, que hesito em chamar de Deus, talvez por medo de ter “o passarinho engaiolado” pela religião que tolhe. Mas este Deus a cada dia me faz ver seu poder, pois até “nas leis do Universo se manifesta um Espírito sumamente superior ao do homem”.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que mesmo com minha incredulidade, me ama e me ajuda nos momentos difíceis, dando-me sabedoria e paciência.

A meus queridos e amados pais, João e Wilma, exemplos de vida e força, que me deram a estrutura moral e todo o apoio necessário para finalizar mais esta jornada. Meu eterno agradecimento pela criação, que me transformou no que sou hoje.

A meus irmãos Keila, Keite, Jackles, Jackson, Jefferson, Janaifferson, Kelen, Manuel e Keuri, companheiros de travessia, que me apoiam e me amam incondicionalmente.

Às minhas grandes amigas, conselheiras e fiéis, Brenda Maués, Gabriella Haber e Rosalina Albuquerque, que estão aí, “pro que der e vier”, dispostas a me ajudar, ouvir e dividir experiências e problemas. Pessoas que “brilham” em minha vida.

Aos meus colegas de curso, com os quais dividi momentos de desassossego, alegria e vitórias que, atenciosos, ofereciam ajuda nos momentos cruciais desta caminhada, tornando mais fácil o trajeto cheio de pedras no caminho.

Ao meu grande amor, Anderson Dantas, que paciente e compreensivo, me dá carinho, amor e diversos momentos de felicidade e descontração, além de auxílio e incentivo para que eu cresça academicamente, profissionalmente e pessoalmente.

À professora Dr.^a Marilúcia de Oliveira e ao professor Ms. Joaquim Maia, que me deram a oportunidade de participar do projeto GELTE, além de me incentivarem e orientarem na vida acadêmica e profissional.

Aos integrantes do grupo GELTE, que me acolheram e instruíram no caminho das novas tecnologias.

À minha orientadora, professora Dr.^a Myriam Cunha, pela sua paciência, dedicação e rigor na correção da dissertação. Agradeço também pelos ensinamentos e conselhos que servirão para a vida toda.

EPÍGRAFE

“Parece que, naquele tempo, as escolas estavam mais preocupadas em fazer com que os alunos decorassem palavras que com a realidade para a qual elas apontam. As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor”.

Rubem Alves

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A ABORDAGEM INTERACIONAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA	17
1.1 Concepções de língua/linguagem e ensino do Português	18
1.2 A abordagem interacional no ensino de língua materna	20
1.3 A abordagem interacional e os gêneros textuais	23
2. AVALIAÇÃO FORMATIVA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA	27
2.1 A interdependência dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação	28
2.2 Principais modalidades e funções avaliativas	30
2.2.1 A avaliação somativa	30
2.2.2 A avaliação formativa.....	32
3. TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E WEBQUEST	37
3.1 A Tecnologia Educacional	38
3.1.1 O computador e os processos de ensino e aprendizagem	39
3.1.2 A Tecnológica Educacional e o pensamento construtivista	41
3.2. O procedimento tecnológico Webquest	43
3.2.1 Objetivos de uma Webquest.....	44
3.2.2 Estrutura composicional da Webquest.....	45
3.2.3 Avaliação de uma Webquest	48
4. METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA	53
4.1 Tipo de pesquisa.....	53
4.2 Delimitação do corpus.....	53
4.3 Descrição do corpus	55
4.4 Parâmetros de análise do corpus.....	58
5. ANÁLISE DE WEBQUESTS DE LÍNGUA PORTUGUESA	62
5.1 As Webquests e seus objetivos.....	62
5.1.1 Os objetivos linguageiros.....	62
5.2.2 Os objetivos da busca orientada.....	68
5.2 As Webquests e a realização dos textos.....	72
5.2.1 Recursos para a produção escrita.....	72
5.2.2 Atividades para a produção dos textos.....	77
5.3 As Webquests e os processos formativos.....	81
CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS	96

LISTA DE QUADROS

QUADROS

Quadro 1 – Parâmetros para avaliação de uma Webquest.....	44
Quadro 2 – Cinco parâmetros para a construção de uma Webquest.....	51
Quadro 3 – Caracterização do corpus.....	56
Quadro 4 – Descrição da WQ 01/Política.....	57
Quadro 5 – Parâmetros de avaliação das Webquests da pesquisa.....	60
Quadro 6 – Elementos relacionados aos objetivos de aprendizagem nas WQs analisadas	64
Quadro 7 – Elementos das WQs que influem na produção textual requerida pesquisa.....	69
Quadro 8 – Proporção de sites confiáveis e inadequados nos links indicados.....	75
Quadro 9 – Análise dos elementos formativos nas WQs da pesquisa	85
Quadro 10 – Descrição da WQ 02/Profissão.....	104
Quadro 11 – Descrição da WQ 03/Propaganda.....	105
Quadro 12 – Descrição da WQ 04/Ficção.....	106
Quadro 13 – Descrição da WQ 05/Telejornal.....	107
Quadro 14 – Descrição da WQ 06/Paz.....	108
Quadro 15 – Descrição da WQ 07/Bullying.....	109

RESUMO

A presente dissertação aborda o tema da utilização da Internet no ensino/aprendizagem de língua materna, mais especificamente o uso do procedimento tecnológico Webquest, como recurso didático-pedagógico que auxilia tanto os processos de ensino e aprendizagem quanto os de avaliação e visa a otimizar a apropriação de competências linguageiras por parte do aluno. Para fundamentar a inserção das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino-aprendizagem da língua materna, realiza-se, a princípio, uma reflexão em torno do quadro teórico-metodológico que vem sendo proposto pelos estudiosos da Didática das Línguas e pelos PCNs para a língua materna. Nessa reflexão, enfocam-se os princípios da abordagem interacional de ensino-aprendizagem de línguas e da modalidade formativa de avaliação, mostrando sua relevância para um trabalho fecundo em sala de aula. Em seguida, unem-se a estes fundamentos, os estudos desenvolvidos pela Tecnologia Educacional, que tratam do uso do computador como recurso educativo, destacando-se o pensamento construtivista como base teórica que orienta esta prática. Neste contexto, define-se mais especificamente a metodologia de pesquisa Webquest, que pode se utilizar da Internet para favorecer a interação do aluno com variadas informações, pessoas e para lidar com a língua em seu uso real, contextualizado dentro das práticas sócio-comunicativas. Com base nesse tripé teórico, analisam-se sete Webquests produzidas por graduandos do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará, objetivando-se verificar se essa metodologia se coaduna com as concepções da abordagem interacional de ensino/aprendizagem da língua materna, bem como da avaliação formativa, favorecendo procedimentos (auto) avaliativos e de (auto) regulação da aprendizagem indispensáveis ao desenvolvimento das competências linguageiras na produção escrita. Nesta análise documental, realizada na perspectiva da pesquisa qualitativa, propõe-se, como objetivo principal, contribuir para a inserção do procedimento tecnológico Webquest em práticas produtivas de ensino-aprendizagem de língua materna, de forma a fundamentar o emprego deste instrumento, em princípios interacionais e formadores.

PALAVRAS-CHAVE: Webquest. Abordagem interacional. Avaliação formativa. Português Língua Materna.

ABSTRACT

This dissertation approaches the use of the Internet in the process of teaching / learning of mother language, more specifically the use of the Webquest technological procedure as a didactic and pedagogical tool which supports school teaching, learning and assessment processes, and consequently optimizes the development of language competences by the students. To support the inclusion of New Information Technologies and Communication in teaching and learning of mother language, at first a reflection will take place about the theoretical and methodological framework that has been proposed by recent studies of Languages Didactization and the PCNs to the mother language. In this reflection, focus on the principles of the teaching and learning interactional approach of languages and formative assessment, showing their relevance to a fruitful work in the classroom. Then join to these fundamentals, the studies developed by the Educational Technology, which deals with computer use as an educational resource, emphasizing the constructivist theory as a theoretical basis that guides this practice. In this context, is defined more specifically the Webquest research methodology, which can employ the Internet to support student interaction with diverse information, peoples and to deal with the real language use, within a contextualized environment in social and communicative practices. Based on this theoretical stand, I will analyze seven Webquests produced by the students of the Language Course at Federal University of Pará, aiming at verifying if this methodology if this methodology is consistent with the teaching and learning interactional approach of mother language and formative assessment favours learning (self) evaluative and (self) regulation procedures, indispensable for the development of the language competences on the written production. In this document analysis, performed from the perspective of qualitative research, it is proposed as the main objective is to contribute to the insertion of the Webquest technological procedure into productive practical learning and teaching practices of mother language, as a way of providing theoretical support for the use of this tool in interactional educational principles

Key words: Webquest, interactional approach, formative assessment. Portuguese Mother Language.

INTRODUÇÃO

Com o advento da revolução técnico-científico-informacional, a sociedade passou por inúmeras transformações, suscitando uma nova realidade, em que praticamente todas as esferas do cotidiano envolvem direta ou indiretamente as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs), dando origem a novos comportamentos e maneiras de se relacionar socialmente. Segundo Silva (1992), nesta nova era tecnológica, o homem passa a necessitar da máquina para realizar determinadas atividades e assim exercer seu papel de cidadão. Deste modo, as novas demandas sociais — tanto no âmbito estrito das relações pessoais, quanto no domínio amplo das redes institucionais — exigem dos sujeitos sua inclusão e adequação a este quadro sociotecnológico.

Os efeitos desta Revolução também repercutem na instituição Escola, de modo que surgem novas demandas, que a levam a redirecionar suas ações de acordo com os paradigmas, necessidades e exigências da contemporaneidade. Mason (1995, *apud* STAHL, 1997, p. 2) a sociedade está imersa em um mundo de tecnologias e informações, cujos reflexos ocorrem sob três formas significativas no ambiente escolar:

1. Com o aumento da disponibilidade de informações, o que impõe novas estratégias e metodologias de pesquisa;
2. Com a necessidade de integração da tecnologia no currículo escolar e, conseqüentemente, com práticas em sala de aula;
3. Com as novas habilidades metacognitivas, que são exigidas no processo de ensino-aprendizagem, para lidar com os recursos tecnológicos.

A instituição escolar precisa engajar-se neste movimento tecnológico e promover a inserção do aprendente nesta realidade, mediante a integração das NTICs em suas práticas de sala de aula. Como se constata nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs): “[...] As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar” (BRASIL, 1998, p. 11-12).

Diversos estudiosos ressaltam que a escola pode passar a usufruir de inúmeras vantagens por meio da inserção destes recursos tecnológicos em sua prática pedagógica, como por exemplo:

- A otimização do acesso do aluno a variados conhecimentos e processos, sendo este acesso mais simples, rico, rápido e igualitário (LOPES, 2008);

- A diversificação de contatos interpessoais e interculturais, de modo, que se abram novos horizontes e possibilidades para a reflexão e o crescimento pessoal do discente, pois com o auxílio destes instrumentos, a distância não é mais um obstáculo para a interação entre os sujeitos e os saberes (SAMPAIO; LEITE, 1999);

- O contato do aprendente com a língua em seu uso real, ou seja, com variados textos (e gêneros) do dia-a-dia, dentro de seus contextos (e suportes) autênticos de utilização. Deste modo, se enriquece a interação dialógica de sala de aula, trabalhando-se textos, situações e problemas do cotidiano do aluno, o que pode fazer com que este enxergue alguma função social para as atividades promovidas pelo docente.

Para desfrutar dos benéficos advindos da inserção das tecnologias na sala de aula, é preciso que o docente adquira consciência da sua verdadeira função, que não é a de preparar o aluno para uma prova. Como afirma Vasconcelos (1998, p. 97): “A preocupação do professor não é, pois, ‘como gerar nota’, mas, fundamentalmente, ‘como gerar aprendizagem’”. Preparar o aprendente para esta nova realidade tecnológica, significa capacitá-lo não somente em termos de domínio de ferramentas tecnológicas, mas também em relação a habilidades cognitivas, reflexão crítica e solução de problemas, haja vista que este aluno necessita aprender a dominar estes novos recursos para realizar, de maneira bem sucedida e autônoma, suas práticas sociais do dia-a-dia. Como frisa Stahl (1997, p. 2):

Precisamos dar aos alunos o acesso ao conhecimento, prepará-los para uma vida de aprendizagem e descoberta, com o domínio das habilidades e ferramentas de pesquisa como parte de sua educação básica, e para isso nós precisamos criar um ambiente de aprendizagem que integre ensino e pesquisa, onde os alunos exercitem constantemente a comunicação e a colaboração.

Para desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem por meio de instrumentos tecnológicos, os educadores necessitam primeiramente de uma melhor formação no que tange à Tecnologia Educacional¹ (SAMPAIO; LEITE, 1999), além de ter acesso a concepções atuais acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

A realidade, porém, parece ainda bastante distante desse quadro, pois geralmente nas escolas constatam-se práticas tradicionais, em que o único foco de estudos é a metalinguagem gramatical (GERALDI, 1984; ANTUNES, 2003, 2007). O mesmo observa-se nos livros

¹Pablo Pons (1994, *apud* TAJRA, 2007, p. 43) define tecnologia educacional da seguinte forma: “É uma maneira sistemática de elaborar, levar a cabo e avaliar todo o processo de aprendizagem em termos de objetivos específicos, baseados na investigação da aprendizagem e da comunicação humana, empregando uma combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais efetiva”.

didáticos, que são construídos a partir de conteúdos distantes da vivência do aluno, com frases descontextualizadas, ou textos fora de seus suportes autênticos, com exercícios mecânicos, onde só há lugar para respostas fechadas. Como constata tristemente Marcuschi (1996, p. 2): “a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão [...]”.

No que tange ao uso das tecnologias, o quadro dificilmente será diferente, já que o que conduz o trabalho do professor dentro da sala de aula é a abordagem metodológica e teórica que cada educador escolhe como mais pertinente, com base em suas crenças e suas experiências escolares e profissionais.

Considerando a estreita relação existente entre procedimentos e abordagens, pode-se afirmar que a inserção das ferramentas tecnológicas na sala de aula não se apresenta como uma “fórmula mágica” que supere todas as dificuldades presentes na prática pedagógica. Dito de outra forma, a tecnologia não basta, por si só, para resolver antigos problemas de base do ensino (RODRIGUES, 2011). Além do mais o uso dos recursos tecnológicos pode suscitar novos problemas no processo de ensino-aprendizagem. Ao escreverem sobre as possibilidades de se desenvolver atividades de avaliação formativa em meio digital, Almeida e Almeida (2005, p. 100) lembram que é preciso haver coerência entre o instrumento informático e a proposta didática: “[...] o meio em si não é suficiente, embora seja uma condição necessária. Um novo projeto educacional e uma nova condição de trabalho reconfiguram-se para dar conta dessas novas possibilidades de olhar a evolução cognitiva do aprendiz e dos procedimentos do professor”.

Sendo assim, o que irá determinar a produtividade do trabalho com as tecnologias no meio escolar é a escolha dos objetos de ensino e aprendizagem que cada docente realiza e a maneira como ele aborda esses objetos em sala de aula. Essas escolhas são reflexo de suas concepções de língua, linguagem, ensino, aprendizagem, avaliação e do modo como essas convicções se traduzem metodologicamente. Como alerta Stahl (1997, p. 7-8):

Não basta simplesmente transferir o processo ensino-aprendizagem, na forma em que ocorre na sala de aula, para uma nova tecnologia, dando ares de modernidade à escola, sem alterações em profundidade. É preciso que os professores estabeleçam o quê, como, onde, como, porquê, para quê [...] servem as novas tecnologias, e só então fazer uso delas, um uso consciente e responsável.

Pode-se supor que, caso o docente possua uma visão mais tradicional sobre a língua, como por exemplo, uma concepção de língua como expressão do pensamento (TRAVAGLIA,

1996), há maiores chances de ele trabalhar a língua como algo estático, refletindo assim em um ensino-aprendizagem automatizado e descontextualizado, com o foco no ensino da metalinguagem e com textos fora de seus contextos reais, sem promover qualquer reflexão do aluno sobre os usos da língua. Em contrapartida, se ele possuir uma noção de língua enquanto meio de ação e interação social², há maiores chances para que seu trabalho seja de cunho formador, de modo a ter a interação como eixo central em sua prática pedagógica (RODRIGUES, 2010). Neste último caso, o aluno passa a ter voz dentro da sala de aula, e assim tem participação efetiva junto ao professor em sua aprendizagem, passando a ter a possibilidade de se avaliar e se regular³ neste processo de maneira mais autônoma.

Dito resumidamente, o trabalho de um professor em sala de aula geralmente pode seguir um caminho que enfoque práticas descritivistas e prescritivistas da língua, ou então, seguir uma perspectiva de ensino formadora, que trabalhe a reflexão sobre a língua e a linguagem com base no uso em interações reais do cotidiano. Como já ressaltado anteriormente, esta escolha provavelmente refletirá diretamente no modo de utilização da ferramenta tecnológica. Essas considerações nos levam, portanto, a destacar o fato de que não há como abordar a problemática do uso das NTICs nas aulas de português sem passar por uma reflexão sobre o embasamento teórico e didático do próprio ensino/aprendizagem da língua.

Foi com base neste pressuposto de que a coerência teórico-metodológica é imprescindível para um trabalho eficiente com a língua, que nos voltamos para as abordagens teórico-metodológicas que orientam as NTICs no ensino/aprendizagem do Português como Língua Materna. Portanto, levando em consideração os atuais estudos acerca do ensino-aprendizagem de línguas, buscaremos analisar como as abordagens que subjazem a estes novos recursos didático-pedagógicos auxiliam os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, de modo a otimizar a apropriação de competências linguageiras por parte do aluno.

Para restringir o objeto de pesquisa e análise deste estudo, e assim afunilar o quadro complexo e variado de recursos tecnológicos existentes, selecionou-se a metodologia de pesquisa Webquest, que há algum tempo vem sendo abordada nos projetos de pesquisa e extensão do grupo de estudo GELTE⁴ da Universidade Federal do Pará.

² Concepção de língua interacional é aquela que enxerga a língua/linguagem como meio de interagir e atuar socialmente. Nesse sentido ressalta-se a importância das interações em sala de aula para o desenvolvimento humano, tanto linguageiro, quanto metalinguageiro (CUNHA, 2000).

³ Autoavaliação e autorregulação são procedimentos inerentes à avaliação formativa, na perspectiva francófona, que além destes abarca os conceitos de interação, de processos cognitivos e de regulação e avaliação do ensino e da aprendizagem (FERNANDES, 2006, p. 22).

⁴ O Grupo de Pesquisa GELTE (Grupo “Ensino de Línguas e Tecnologias Educacionais”), vinculado à Universidade Federal do Pará, é coordenado pela professora Dra. Marilúcia Barros de Oliveira, juntamente com o professor MS. Joaquim Maia de Lima. O grupo desenvolve trabalhos acerca do ensino-aprendizagem de

De modo sucinto, a Webquest, segundo Abar e Barbosa (2008), constitui uma atividade didática que procura envolver os educandos no desenvolvimento de uma tarefa de investigação, se utilizando principalmente de recursos oriundos da Internet. Esta tarefa, construída de antemão pelo professor, apresenta um conjunto de atividades educativas que se desenvolve dentro de uma situação a mais próxima possível da realidade do aprendente, buscando-se, assim, promover sua motivação e autonomia. Para a resolução da tarefa solicitada na Webquest, o aluno utiliza como base informações, processos e recursos disponíveis em sua maioria na internet.

Os criadores deste dispositivo de ensino/aprendizagem, Bernie Dogde e Tom March, buscaram promover, para qualquer disciplina escolar, um conjunto de atividades diferenciado, que superasse de algum modo o ensino artificial e mecânico. Para tanto, criaram um contexto significativo para a tarefa desenvolvida na Webquest. Por meio desse experimento, esses pesquisadores perceberam que o domínio dos conhecimentos por parte dos aprendentes era muito mais produtivo do que em atividades de ensino tradicionais, em que os discentes recebem os conteúdos prontos, sem precisar construí-los. Deste modo, estes aprendentes galgavam maior grau de autonomia em sua aprendizagem.

Como todo o recurso tecnológico, a Webquest tem suscitado interesse e até entusiasmo, mais ainda, talvez, por envolver as novas tecnologias. No entanto, seus autores não o pensaram de modo específico para o ensino de línguas, isto é, não elaboraram o procedimento visando o desenvolvimento de competências languageiras. Com base em nossa experiência pessoal de uso deste procedimento junto a professores de Português em formação, resolvemos analisá-lo tendo como foco central os seguintes questionamentos: Que abordagens teóricas e metodológicas orientam o professor na utilização do procedimento Webquest, no ensino-aprendizagem de Língua Materna? Como estão sendo relacionadas ou podem ser relacionadas novas tecnologias e ensino/aprendizagem da língua, nesse dispositivo? Que interesse ou dificuldades a utilização da Webquest apresenta como procedimento didático-pedagógico para se ensinar e aprender o Português, em particular ensinar e aprender a produzir textos? Pode ser considerado como um procedimento formativo, isto é, um procedimento capaz de fomentar as competências de autoavaliação e autorregulação indissociáveis das competências de produção textual?

A partir desses questionamentos, definimos, como **objetivo geral** deste trabalho, contribuir para a inserção produtiva do procedimento tecnológico Webquest em práticas de ensino-aprendizagem do Português Língua Materna. Nossos **objetivos específicos** são:

- Analisar o procedimento Webquest à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam um ensino-aprendizagem renovado de língua materna;
- Avaliar as possibilidades de desenvolvimento das competências de produção textual em uma Webquest, com especial atenção aos processos formativos da avaliação em língua;
- Apontar para pistas que permitam a efetivação de um trabalho com o procedimento Webquest fundamentado na abordagem interacional de ensino-aprendizagem de língua, articulada a uma concepção de avaliação formativa.

Para a realização deste estudo, propõe-se uma pesquisa de natureza qualitativa, em que são analisadas Webquests produzidas por estudantes do curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para a disciplina Recursos Tecnológicos, ofertada no último semestre do curso. A escolha deste corpus se justifica pelo fato de que estas produções certamente expressam as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação destes futuros professores, ou seja, dão uma indicação de como, provavelmente, se dará a futura atuação destes docentes em sala de aula ao utilizarem o recurso tecnológico Webquest ou outro recurso ligado às NTICs.

Para tanto, têm-se como base norteadora deste trabalho os pressupostos teóricos constituídos pelas pesquisas relativas às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e referentes à metodologia Webquest, fundadas principalmente nos trabalhos de Abar e Barbosa (2006), Dodge (2011, 2010) e Valente (1999); além de estudos sobre a abordagem interacional de ensino/aprendizagem da língua materna, tais como vêm sendo definidas ao longo das últimas décadas com base na crítica ao ensino dito tradicional da língua materna, em obras como as de Antunes (2003, 2007), Geraldi (1984) e Koch (2007). O estudo também se fundamenta na concepção formativa de avaliação das aprendizagens, representada sobretudo em obras de tradição francófona de investigação, como por exemplo: Bonniol e Vial (2001), Cardinet (1993) e Perrenoud (1999), concepção esta que se reveste de particular significado para o desenvolvimento das competências de produção textual em língua materna.

Este trabalho organiza-se em cinco capítulos que tratam dos seguintes conteúdos:

No primeiro e segundo capítulos são abordadas questões acerca do quadro de abordagens teórico-metodológicas que fundamentam o ensino-aprendizagem de língua materna nas escolas do país, pois o uso da ferramenta tecnológica em questão provavelmente

se pautará nestas abordagens. Deste modo, cria-se a base teórica que servirá para a análise das concepções subjacentes às Webquests que serão examinadas neste estudo. Para tanto, apresentam-se esses pressupostos, enfocando mais especificamente:

- A abordagem interacional de ensino-aprendizagem de língua, apresentada nos PCNs e oriunda dos estudos desenvolvidos nas Ciências da Linguagem, que define o quadro teórico no qual se pode pensar o ensino-aprendizagem de línguas hoje e no qual podem se inserir propostas metodológicas renovadoras. Esta contribui, por exemplo, com a noção de língua como meio de ação e interação social; com a definição dos objetivos de aprendizagem em termos de competência comunicativa ou interacional. Esta abordagem defende o trabalho com atividades de reflexão sobre os usos reais da língua, tendo como eixo a compreensão e a produção de textos que pertencem a gêneros textuais, objetos de ensino-aprendizagem.

- A perspectiva formativa, que procura favorecer a aprendizagem, de uma forma geral, e, no ensino-aprendizagem de línguas, visa à apropriação, pelo sujeito da aprendizagem, dos critérios de avaliação das suas atividades de linguagem. Na perspectiva formativa de origem francófona enfocam-se os procedimentos que otimizam os processos de (auto)avaliação e (auto)regulação do ensino e da aprendizagem. Essa concepção interessa tanto no plano da aprendizagem em geral quanto no plano mais específico da aprendizagem da língua e parece se coadunar com as propostas metodológicas da Webquest, como analisaremos no capítulo 3.

No terceiro capítulo definem-se, de forma mais detalhada, os procedimentos metodológicos da Webquest, discorrendo-se sobre sua origem, seus componentes, sua natureza, sua relevância e seus benefícios. Também, serão analisadas suas relações com as abordagens teóricas que irão guiar a sua construção pelos professores em formação.

No quarto capítulo, busca-se expor a metodologia adotada para a realização deste trabalho, além de descrever-se o corpus trabalhado e delinear-se os parâmetros utilizados em sua análise.

Finalmente, no quinto e último capítulo, analisam-se dez Webquests, produzidas por graduandos do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará para a consecução dos objetivos definidos neste estudo. Uma vez concluída a análise, busca-se enfatizar o potencial formativo/formador do procedimento Webquest. Para tanto, sugerem-se tanto atividades, como também pistas que permitam uma melhor exploração deste potencial.

A ABORDAGEM INTERACIONAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 22): “A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história”. Desta forma, como propõem os atuais estudos acerca do ensino-aprendizagem de língua materna, “somente uma concepção interacionista de linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode de forma ampla e legítima fundamentar o ensino da língua que seja individual e socialmente produtivo e relevante” (ANTUNES, 2003, p. 41). Esta concepção fundamenta, portanto, a adoção de uma abordagem que chamaremos de interacional⁵ como eixo central de organização das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação em língua materna.

Este capítulo aborda questões específicas relacionadas à abordagem interacional de ensino-aprendizagem, referente ao ensino de português como língua materna.

O primeiro subcapítulo trata da concepção interacional de língua/linguagem na perspectiva do ensino-aprendizagem de línguas, ressaltando-se a importância desta noção para estes processos educacionais. Ademais, destaca-se a relação de interdependência entre a concepção interacional de língua/linguagem e a abordagem interacional homônima de ensino/aprendizagem de línguas.

O segundo subcapítulo dedica-se mais exclusivamente à abordagem interacional, de forma que se expõem seus pressupostos teóricos e se examina sua interdependência com as concepções interacionais de ensino e aprendizagem.

Por último, aborda-se a relação estreita entre a noção de gênero textual e a abordagem interacional de ensino-aprendizagem de língua materna, demonstrando-se a interdependência entre ambas.

⁵ Utilizamos a denominação “abordagem interacional”, conforme Cunha (2000) em vez de “interacionista”, como o faz Antunes (2003), para melhor distinguir a abordagem de ensino-aprendizagem da teoria psicológica de mesmo nome.

1.1. Concepções de língua/linguagem e ensino do Português

Não é mais novidade afirmar que a maneira como cada profissional atua em sala de aula se fundamenta nos princípios, conhecimentos teórico-metodológicos, crenças e experiências que desenvolveu durante sua vida, além, é claro, daquilo que internalizou em sua vivência como aluno. No ensino/aprendizagem da língua materna, o modo como o docente concebe a língua/linguagem⁶, em particular, vai fundamentar sua prática pedagógica, influenciando no modo como ele entende o que é ensinar e aprender uma língua, bem como avaliar os resultados desta aprendizagem. Ligada a concepções pedagógicas e psicológicas, entre outras, essa concepção de língua/linguagem concretiza-se na escolha dos objetos de ensino⁷ e de aprendizagem⁸ e nas formas de intervenção adotadas pelo professor junto aos aprendentes, com escolha de determinados tipos de atividades. Assim, como sintetiza Travaglia (1996, p. 21), ao ressaltar a importância dessa concepção: “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”.

A língua/linguagem tem sido idealizada, no curso da História, de modos bastante diferentes, resumindo-se classicamente a três tipos: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como meio de comunicação e a que concebe a linguagem como forma de ação e lugar de interação social (KOCH, 2007). As duas primeiras, apesar de ainda serem muito encontradas em pesquisas e na prática pedagógica, são consideradas tradicionais e obsoletas por se fundamentarem em uma concepção monológica e imanente de linguagem (TRAVAGLIA, 1996).

Na primeira dessas concepções, a língua é vista como expressão do pensamento, ou seja, a palavra se constrói no interior da mente e sua exteriorização é sua tradução. Sendo assim, a linguagem é um ato individual que não sofre influência das circunstâncias e dos indivíduos envolvidos na situação de enunciação (TRAVAGLIA, 1996). Nesta concepção, enfatizam-se as formas corretas da língua, explicáveis por meio das categorias gramaticais, as quais nada mais são do que a descrição da própria estrutura do pensamento. Esta concepção orienta, portanto, as práticas pedagógicas pautadas no estudo da Gramática Normativa, nas

⁶ Língua e linguagem têm significações diferentes: a linguagem é a capacidade humana de comunicar-se e uma língua é uma das efetivações concretas dessa capacidade. Porém, esta diferença não altera os resultados e reflexos das concepções que se tem a seu respeito, dentro do ensino-aprendizagem; por isso serão usadas juntamente.

⁷ Aquilo sobre o que vai incidir a intervenção didática: são discursos, atividades e estratégias implementadas em sala de aula com o objetivo de favorecer a aprendizagem (CUNHA, 1998).

⁸ Aquilo que se visa, de fato, como devendo ser aprendido pelo aluno: saberes, competências etc. (CUNHA, 1998).

aulas de língua, com a justificativa de que o conhecimento dessas categorias levará a um uso correto da língua. Como resume, ainda, Travaglia (1996, p. 21): "Presume-se a existência de regras a serem seguidas para a organização do pensamento e, por conseguinte, da linguagem".

A segunda concepção surgiu com a divulgação, por Jakobson (1963 - *Essais de Linguistique générale*), do modelo da comunicação elaborado por Shannon e Weaver, em 1949, para a transmissão de sinais por máquinas (JAKOBSON, 2001). A sua aplicação para a comunicação entre seres humanos levou Jakobson a representar a linguagem humana como a transmissão de uma mensagem, relativa a um referente, entre um emissor e um receptor, por meio de um canal (sonoro/visual) e de um código (língua), esquema este a partir do qual passou a definir as funções da linguagem humana. Embora essa representação linear e unilateral da comunicação fosse bastante redutora para representar a comunicação humana (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990), confirmou por muito tempo os estudiosos de língua na ideia de que o conhecimento do código era a mola mestra da comunicação. Isso os levou, por conseguinte, a legitimar as práticas de análise descontextualizada do código que excluem todos os outros componentes da comunicação (contexto situacional e interlocutores). Tais práticas organizam o ensino em torno de objetos de ensino e aprendizagem demasiadamente restritos em sua natureza e, assim, reforçam o ensino-aprendizagem da língua como um processo mecânico, centralizado unicamente no conhecimento da metalinguagem (nomenclatura gramatical), já amplamente criticado (GERALDI, 1984).

Já a terceira concepção, oriunda dos estudos pragmáticos, é julgada pelos estudiosos da Didática das Línguas⁹ como sendo a mais produtiva para embasar propostas renovadoras para o ensino/aprendizagem de línguas (ver ANTUNES, 2003), conforme comentado na abertura deste capítulo em relação aos PCNs (BRASIL, 1998). Essa concepção leva em consideração os usos reais da língua, por intermédio da qual os homens comunicam e agem sobre si e sobre os outros, construindo a si e ao outro, como sujeitos inscritos em lugares sociais determinados (KOCH, 2007).

Com base nessa concepção, considera-se que o estudo da língua materna, na escola, deve ser abordado dentro de seus contextos de uso, pois de acordo com Bakhtin (1992), a interação social constitui a realidade fundamental da língua. O aluno vai à escola para ampliar seu domínio da língua, acrescentando a sua competência languageira, o domínio da variante

⁹ Disciplina também conhecida como Linguística Aplicada e que “constitui um campo de investigação autônomo capaz de produzir teorias, reflexões, modelos e pesquisas que recebe contribuições de diversos campos, como a própria Pedagogia, a Linguística, a Psicologia etc. Enquanto disciplina de ação e intervenção, a LA visa também produzir competências, isto é, elaborar um saber que propicie a transformação dos atos de ensino em atos de aprendizagem” (PEREIRA, 2006).

padrão oral e escrita, para poder se comunicar de modo adequado nas variadas situações sócio-comunicativas exigidas pelo mundo moderno. Não basta, por conseguinte, possuir somente um domínio metalinguístico, é preciso saber usar a língua nos diversos contextos reais de interação. Portanto, convém que as atividades escolares ampliem a capacidade do aluno no uso da linguagem, como também na reflexão sobre este uso em situações significativas de interlocução, o que é somente compatível com uma concepção interacional de língua/linguagem.

Essa concepção repercute na maneira como são realizadas as atividades de produção textual (oral ou escrita) em sala de aula, na medida em que se pretende levar os alunos a analisarem o contexto de produção dos textos com as circunstâncias situacionais e os interlocutores, que vão exercer influências diretas na produção e recepção dos efeitos de sentidos das enunciações.

Contudo, assumir uma concepção de língua/linguagem pragmática não é, como afirma Cunha (2000), uma senha mágica que possibilite a superação de todas as dificuldades oriundas dos processos de ensino-aprendizagem, pois é possível subscrever teoricamente a essa concepção sem renovar suas práticas. De fato, apesar do consenso sobre a adoção desta perspectiva, não se percebem mudanças significativas no quadro do ensino-aprendizagem de língua materna em nosso país. Como já mencionado anteriormente, as práticas de ensino/aprendizagem da língua materna são fundamentadas em uma concepção de língua/linguagem, mas também são influenciadas pelas concepções de ensino e de aprendizagem adotadas pelo professor. Por isso, é importante que as concepções relativas à língua/linguagem, a seus produtos (textos, discursos, interações) e processos integrem um conjunto mais vasto, que se articulem com outras concepções relativas a diversas dimensões (pedagógica, psicológica, sociológica, política etc.) do ensino e da aprendizagem de uma língua.

O conjunto teórico-metodológico assim formado permitirá a construção de objetos didáticos (objetos de ensino, aprendizagem e avaliação) e a elaboração de propostas de intervenção condizentes entre si (PEREIRA, 2001). É este papel que a abordagem interacional de ensino-aprendizagem de língua a ser apresentada a seguir, tenta cumprir.

1.2. A abordagem interacional no ensino de língua materna

O objetivo fundamental visado no processo de ensino-aprendizagem de língua materna é o desenvolvimento das competências interacionais dos discentes, possibilitando a estes produzirem textos, orais e escritos, adequados a cada situação comunicativa. Este objetivo encontra-se na base da abordagem interacional. O que chamaremos aqui de “competências interacionais” também é denominado de competência comunicativa, discursiva, comunicativo-discursiva etc. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, tais competências são formadas por *competências gerais* que se referem a saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender não específicos ao uso de uma língua, além de *competências comunicativas languageiras* constituídas por competências *lingüísticas*, competências *sociolingüísticas* e competências *pragmáticas* (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Essas competências também envolvem conteúdos conceituais, que se referem a fatos e princípios, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais¹⁰, que envolvem a abordagem e valores, normas e atitudes (BRASIL, 1997). Para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 33), que preferem denominar essas competências de “capacidades languageiras”, seu desenvolvimento “está ligado a uma aprendizagem social mais do que a um processo de aquisição ‘natural’ e é a este mecanismo de aprendizagem que deve se articular o ensino dos discursos”¹¹.

Segundo Cunha (2000), a abordagem interacional constitui-se em um conjunto de pressupostos teóricos relacionados às diversas dimensões do ensino e da aprendizagem de línguas (dimensões pedagógica, psicológica, sociológica, linguística etc.). Estes pressupostos se articulam entre si, buscando formar um agrupamento consistente, que oriente o professor na complexidade de saberes necessários para melhor estruturar e direcionar sua intervenção. Muitos desses princípios estão presentes nas orientações veiculadas pelos PCNs, que buscam gerar mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais, vigentes na atualidade.

Até este instante, já foram destacados dois destes princípios: a concepção de língua/linguagem que embasa a abordagem e os objetivos de aprendizagem visados no âmbito do ensino da língua materna. A ênfase na interação também caracteriza as concepções de

¹⁰ “Conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade [...] os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta [...] os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade” (BRASIL, 1997, p. 51-52).

¹¹ Tradução de Myriam C. Cunha.

aprendizagem e de ensino que integram o quadro teórico-metodológico da abordagem interacional.

Uma concepção interacional de aprendizagem considera as interações realizadas pelo aluno como fator primordial para a construção de seus conhecimentos, ou seja, a participação do aprendente em interações socialmente finalizadas é fundamental, haja vista, que é por meio desta que ele se constitui como sujeito cognitivo e falante, de modo que o docente:

- Enxergue o aluno também como alguém já munido de um determinado *savoir-faire*, detentor de conhecimentos, competências, valores, crenças etc., que já traz consigo quando ingressa na escola, e que servirão de alicerce para a ampliação de suas competências languageiras;

- Focalize o educando como o sujeito da aprendizagem, ou seja, é ele quem realiza na interação com o objeto da aprendizagem, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento. O docente, como mediador deste processo, cria situações de ensino que permitam ao discente entrar em contato com os instrumentos de reflexão sobre seus usos (ANTUNES, 2003).

Estes aspectos são ressaltados por Cunha (2000, p. 30), quando trata da ruptura com concepções tradicionais de ensino-aprendizagem, gerada pela adoção de uma abordagem interacional no ensino de língua:

Enfatizar a importância da interação na construção do sujeito cognitivo leva necessariamente a rejeitar uma concepção tradicional de ensino-aprendizagem fundada na transmissão verbal dos conhecimentos e que transforma o aluno em mero receptor de conhecimentos a serem “retidos”. Também elimina uma concepção comportamentalista que vê na aprendizagem a criação de hábitos através de condicionamentos. Aparece então claramente a necessidade de se associar uma concepção pragmática de linguagem a uma concepção cognitiva da aprendizagem que, por sua vez, repercute numa concepção de ensino em que o professor é responsável pela construção dos conhecimentos, das competências e atitudes, mas enquanto mediador. Em primeiro lugar, como mediador da atividade de linguagem, num circuito real de comunicação/interação entre alunos produtores e utilizadores reais de textos e destinatários não menos reais. Em seguida, como mediador da aprendizagem que ele procura favorecer através das situações e dos objetos propostos e através do trabalho de objetivação da linguagem. Enfim, segundo a expressão de Charaudeau (1981, p. 245), como “mediador de uma práxis em que interagem reflexão teorizante e prática pedagógica”, na medida em que ele precisa implementar situações e propor atividades coerentes, ao mesmo tempo, em relação àquilo que ele conhece das competências visadas e em relação àquilo que ele observa nos sujeitos com os quais ele interage.

Como antes citado, a abordagem interacional também articula atividades de uso da língua em situações finalizadas com atividades de objetivação deste uso, para fins de comunicação como para fins de aprendizagem. Em outras palavras, defende-se o trabalho com a língua em seu uso real em que produção e recepção textuais não são mais um fim em si, porém meios para realizar ações não languageiras, socialmente significativas. Nesse contexto, atividades de reflexão sobre os fenômenos linguísticos, textuais e discursivos assumem nova dimensão, na medida em que consistem tanto em aprender a dominar melhor os recursos da língua, quanto em resolver problemas reais no uso da língua.

Na perspectiva interacional, as atividades de ensino/aprendizagem têm como eixo central a compreensão e a produção de textos pertencentes a diversos gêneros textuais (formas de interagir socialmente). Os gêneros textuais assumem então um papel fundamental nas práticas de linguagem em sala de aula, como enfatizaremos agora.

1.3. A abordagem interacional e os gêneros textuais

As propostas de produção e recepção textual, na abordagem interacional, se voltam para a realidade dos gêneros textuais, pois os gêneros nada mais são do que a materialização das diversas interações do dia-a-dia, isto é, as variadas formas e formatos de texto¹², orais ou escritos, que os indivíduos utilizam para se comunicar diariamente em sociedade. Marcuschi (2002, p. 19) define o gênero do seguinte modo:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* [...] Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e quase ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

No campo de estudos da Didática das Línguas, os gêneros são abordados dentro da problemática da elaboração dos objetos de ensino e aprendizagem, pois como já frisado

¹² “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma 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” (BAKHTIN, 2003, p. 280).

anteriormente, por um lado, os gêneros espontâneos¹³ do dia-a-dia são, ao mesmo tempo, materialização de formas de comunicação, como também objeto de ensino e aprendizagem; e por outro lado, cumprindo este mesmo papel pedagógico, também são o meio pelo qual se efetuam os processos de ensino e aprendizagem, na forma de mediações (interações) realizadas nos momentos das aprendizagens (interações do aluno com o professor, com seus colegas, consigo próprio, com a comunidade etc.). Como explica Koch (2003, p.56): “A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero deixe de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”.

Para Rojo (2000), os gêneros textuais se subdividem em dois tipos, quanto ao ensino-aprendizagem: os chamados gêneros escolares, que são aqueles que funcionam exclusivamente no âmbito da instituição escolar; e os gêneros escolarizados, que são especificamente os gêneros do cotidiano transformados em objetos de ensino-aprendizagem.

Para os estudiosos do grupo de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ; 1999), o gênero constitui um “megainstrumento”, que permanece como gênero para comunicação, mas sofre certas variações para funcionar como objeto de ensino. Mesmo com estas alterações, os gêneros ainda se apresentam como uma ferramenta ampla, dinâmica, que é reflexo da realidade social.

Nos documentos oficiais – PCNs de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1998; 2000) – é enfatizada a ideia de que o gênero é instrumento produtivo no desenvolvimento das competências languageiras dos discentes. Afirma-se, nesses textos, a importância da utilização de variados gêneros nas salas de aula, como por exemplo: “[...] a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles” (BRASIL, 1998, p. 66) e “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem” (BRASIL, 2000, p.8).

A utilização deste instrumento como recurso didático-pedagógico pode permitir ao aluno refletir sobre o funcionamento dos diversos usos da língua, pois os gêneros são

¹³ Cunha (2000, p. 31) refere-se à distinção existente entre a interação em sala de aula e a que ocorre fora da situação pedagógica: “Na relação didática em sala em aula, porém, a situação de interação possui certas peculiaridades se comparadas com as trocas ordinárias. (...) a diferença essencial reside no fato de que a interação é inteiramente dirigida pelo professor, que distribui os turnos, e no fato de que a atenção se focaliza na própria interação, o que dá aos enunciados reparadores uma importância maior do que em outros tipos de troca verbal. No esquema assimétrico tradicional, o discurso pedagógico, que encena um agente que ‘fala de’, caracteriza-se até pela ausência de interlocução”.

exemplos autênticos de uso real da língua, que envolvem diversos fenômenos linguísticos, pertinentes para o desenvolvimento das competências linguageiras dos aprendentes. Como enfatiza Rojo (*apud* BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p. 155):

[...] quando falamos em tomar os gêneros como objetos de ensino, estamos apostando em um processo de ensino-aprendizagem de língua materna que permita ao sujeito-aluno utilizar atividades de linguagem que “envolvam tanto capacidades lingüísticas ou lingüístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto”.

Contudo, apesar de haver estes posicionamentos quanto à importância do uso dos gêneros em sala de aula, muitos docentes ainda deixam de lado a potencialidade deste instrumento, ignorando-o ou então utilizando-o apenas como pretexto ou pano de fundo para a efetivação, mais uma vez, de atividades tradicionais que focalizam unicamente a Gramática Normativa.

Segundo Schneuwly e Dolz (1999) existem três formas distintas de trabalho com o ensino da produção/recepção de gêneros textuais (orais e escritos) na escola:

- Os gêneros são trabalhados totalmente distantes de seus contextos de produção reais, de modo que as atividades escolares focam-se principalmente no ensino dos tipos textuais¹⁴;
- Os gêneros abordados junto aos alunos, são aqueles que funcionam somente dentro da escola (os gêneros escolares de Rojo, 2000), deste modo, estes são produzidos quase que automaticamente nas situações comunicativas da instituição;
- Os gêneros são explorados em suas formas legítimas, ou seja, dentro de seus contextos reais de interação e em sua diversidade de realizações, havendo uma continuidade entre o exterior e o interior da escola, assim, busca-se levar o aprendente a dominar o gênero na forma como este funciona na sociedade.

Ao se trabalhar este megainstrumento com os alunos, não se pode deixar fundamentalmente de levar em consideração três aspectos, que Bakhtin (1992) considera fundamentais em um gênero: seu conteúdo temático (o que se pode dizer com o gênero), sua forma composicional (como se estrutura este gênero) e seu estilo (modo de escrever de cada indivíduo), acrescentando-se a estes o fator contextual (suportes e situações em que o texto se encontra). Entretanto, estes elementos não devem ser explorados de uma maneira normativa,

¹⁴ “Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção” (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

com listas de características sendo passadas para os alunos decorarem, e sim se devem promover atividades que levem o aluno a descobrir estes componentes em diversos exemplares do gênero em foco, compreendendo suas funcionalidades e assim se apropriando destes, de modo a reconstruir seus conhecimentos sobre os mesmos e a desenvolver assim as competências linguageiras necessárias para a produção fértil de textos variados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Como se pode ver anteriormente, o potencial interacional do gênero pode ser esvaziado ao se trabalhar com este por meio de uma prática somente de cunho normativo. Contudo, já que o objetivo principal do professor de língua materna é fazer com que o aluno construa textos coerentes para cada situação sócio-comunicativa, pode-se dizer que esta orientação converge com os princípios da abordagem interacional, que atentam para a importância das interações por meio de gêneros na construção da competência interacional.

A escola poderia não só trabalhar com os gêneros (orais e escritos), como também apoiar esta prática nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem interacional, de modo a desenvolver atividades que gerem trocas (interações)¹⁵ e reflexões, que possibilitam a (auto) avaliação e a (auto) regulação dos atos de aprendizagem e ensino. De forma que as trocas possuem um papel fundamental no processo de regulação, pois é interagindo que os alunos em busca de um objetivo comum, negociam, argumentam, confrontam opiniões etc. e assim regulam suas aprendizagens.

Esta orientação converge para os princípios da atual avaliação formativa, que tem como eixo os processos de (auto) avaliação e (auto) regulação como forma de favorecer a aprendizagem. Este aspecto será tratado no capítulo a seguir.

¹⁵ Estas trocas (interações) se realizam por meio dos gêneros e ao mesmo tempo objetivam a aquisição destes.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

A modalidade de avaliação conhecida como formativa visa à melhoria da aprendizagem, pelo desenvolvimento de processos de avaliação e regulação pelos próprios aprendentes. Segundo Cunha (2000, p. 25), a avaliação: “enquanto atividade reguladora é constitutiva da atividade linguageira e, portanto, objeto de aprendizagem, e enquanto dispositivo de ensino-aprendizagem (na sua modalidade formativa) integra as problemáticas da intervenção e da apropriação”. Não é possível produzir um texto sem que, durante sua produção, ocorram diversos processos de avaliação do mesmo e regulação da escrita, processos esses que são dirigidos pelo próprio produtor do texto (PORTAL, 2008).

Além de possuir, por conseguinte, uma relação bastante estreita com a perspectiva interacional, esta modalidade de avaliação nos interessa, neste estudo, por sua ligação com as pedagogias ativas, centradas na atividade do aprendente, que se coadunam com propostas de fomento da autonomia como a da Webquest.

Neste capítulo, discorre-se acerca da avaliação formativa, ressaltando suas especificidades e seus vínculos com conceitos adjacentes, que de algum modo estabelecem relações estreitas com ela, assim, tendo-se em vista a otimização e o favorecimento dos processos avaliativos e de ensino e aprendizagem.

No primeiro subcapítulo aborda-se a interdependência existente entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, enfatizando-se a necessidade de uma prática que trabalhe de maneira integrada estes três processos nas salas de aula de nossas escolas.

No subcapítulo seguinte contrastam-se as duas principais variantes avaliativas em vigor na prática pedagógica da atualidade, isto é, as modalidades somativa e formativa, de modo a entender como se caracteriza um trabalho em sala de aula centrado principalmente na perspectiva avaliativa formativa, que objetive a melhoria do ensino-aprendizagem por meio da regulação dos mesmos.

2.1. A interdependência dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação

Contemporaneamente, considera-se a avaliação um ponto de partida privilegiado para o estudo do ensino e da aprendizagem de língua materna, pois as problemáticas que envolvem a avaliação estão intimamente ligadas com as questões fundamentais destes dois processos.

Estes três processos (ensino, aprendizagem e avaliação) são indissociáveis, já que, por um lado, a avaliação permite ao aluno autorregular sua aprendizagem, por meio da apropriação dos critérios de avaliação de suas atividades de linguagem, e autoavaliar suas produções, assim compreendendo seus erros e superando-os; por outro, esta permite também ao professor autoavaliar seu próprio trabalho e assim autorregular o ensino (SANMARTÍ, 2009). Sendo assim, a avaliação pode ser considerada, o motor do ensino-aprendizagem.

Deste modo, longe de ser uma questão acessória, a ser resolvida após os períodos de ensino/aprendizagem, a avaliação escolar somente adquire sentido quando articulada com um projeto de ensino e aprendizagem, isto é, quando a regulação é entendida como eixo central que apóia a realização destes processos. Essa interdependência é reforçada nos dizeres de Condemarín e Medina (2005, p. 13-14):

Esse enfoque implica que a avaliação não deve ser considerada como um processo separado das atividades diárias de ensino ou apenas como um conjunto de provas passadas ao aluno no final de uma unidade ou tema. A avaliação deve ser vista como uma parte natural do processo de ensino-aprendizagem, que ocorre toda vez que um aluno está em contato com a palavra, lê, ouve ou produz um texto, dentro do encadeamento de uma atividade determinada.

Perrenoud (1999) também opina sobre esta questão ao afirmar que a avaliação, ao mesmo tempo que possibilita a construção de um currículo escolar produtivo, também se encontra diretamente relacionada à gestão da aprendizagem dos discentes, pois é por intermédio da avaliação – detecção, análise e reflexão sobre os erros, desenvolvimento de instrumentos reguladores que busquem melhorar os processos de ensino-aprendizagem – que se pode regular o ensino e a aprendizagem, obtendo-se a superação das dificuldades. Para ele: “O êxito de uma metodologia de ensino e dos resultados obtidos pelos alunos se fundamenta não tanto na maneira como se dão a conhecer os novos conhecimentos, mas sim na avaliação [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 58).

No cotidiano escolar, o que se observa é, infelizmente, o oposto, ou seja, verifica-se rotineiramente a dissociação entre avaliação, ensino e aprendizagem, como, por exemplo, em atividades que “exercitam” os novos saberes, mas deixam de lado a regulação das

dificuldades que surgirão no uso desses “saberes” em atividades mais complexas. É nesse sentido que argumentam Jorba e Sanmartí (2003, p. 37):

Quando se planeja uma sequência, geralmente pensamos em quais conteúdos se pretende ensinar e nas atividades e nos exercícios que serão aplicados, mas se dedica muita pouca atenção para detectar as dificuldades dos alunos, para compreender suas possíveis causas e para pensar em como regulá-las.

Antunes (2003, p. 155) também discute a separação, quase que estanque, entre os processos de ensino e aprendizagem com a avaliação, na prática docente em sala de aula, o que, segundo a autora, gera inúmeras perdas e danos para a educação: “Na rotina de nossas atividades escolares, o fio dessa interdependência parece ter se rompido e, desse modo, avaliação e ensino nem sempre guardam essa reciprocidade. Com grandes prejuízos para o ensino [...]”.

Como ela mesma afirma, a avaliação não é um fim em si mesma, ela deve trabalhar em conjunto com o ensino e a aprendizagem, funcionar como um procedimento de melhoria dos mesmos, de modo que por meio da avaliação se identifiquem as dificuldades que surgem durante estes processos, buscando regulá-las. Sem os processos de regulação dentro da avaliação, torna-se quase que impraticável o ensino e a aprendizagem.

Este quadro intrincado provavelmente se explique pelo fato de que o professor concebe de maneira errônea o que é realmente avaliar, talvez por causa da diversidade de modalidades de avaliação existentes. Como alerta Fernandes (2006, p. 22): “Mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem”. Outra razão pela qual perdura a falta de integração entre os processos, possivelmente seja a complexidade das atividades de natureza formadora, que requer do docente um conhecimento teórico-metodológico mais amplo (PERRENOUD, 1999).

Enquanto as mudanças não se generalizam no sistema educacional, pode-se vislumbrar uma fase de transição em que a avaliação obedece principalmente a duas lógicas: a da avaliação tradicional, refletida, muitas vezes de forma equivocada, na concepção de **avaliação somativa**, e a lógica, mais interativa e complexa, da **avaliação de natureza formativa** (PERRENOUD, 1999). Por um lado, verifica-se ainda uma predominância das práticas avaliativas tradicionais em sala de aula, como relata Cunha (1998, p. 116):

Observa-se que o sistema educacional brasileiro está polarizado praticamente em uma única modalidade; a avaliação somativa [...]. Sua hipertrofia é tal que não só ela ocupa com quase exclusividade o espaço das

práticas avaliativas, como também acabou se transformando no verdadeiro fim do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, porém em frequência muito menor, observam-se trabalhos de educadores em uma perspectiva formadora, que objetivam a otimização dos processos de ensino e aprendizagem com base na avaliação. É esta concepção que se busca focalizar neste capítulo, que aqui chamamos de avaliação formativa.

2.2. Principais modalidades e funções avaliativas

Os termos avaliação somativa e avaliação formativa foram cunhados por Michael Scriven em 1967, ao formular a primeira tipologia de modalidades de avaliação referente ao currículo escolar (MELO, 2009).

Desenvolveram-se assim as duas grandes modalidades de avaliação: a somativa e a formativa, que estão em uso até hoje. Dito resumidamente, a primeira refere-se à medição ou verificação dos resultados obtidos pelos alunos em seu aprendizado, a fim de classificá-los, selecioná-los e orientá-los; enquanto que a segunda é utilizada para designar os procedimentos utilizados pelo professor para adaptar sua prática didática aos progressos e necessidades gerados em sala de aula por seus alunos (BALLESTER, 2003).

2.2.1. A avaliação somativa

A avaliação somativa também é conhecida como avaliação tradicional, devido ao fato de suas bases se encontrarem fundadas nos pressupostos da pedagogia tradicional¹⁶. Essa modalidade avaliativa efetiva-se por meio de testes e exames, que ocorrem em períodos demarcados, geralmente no final de uma unidade ou sequência de aprendizagem. Nestas provas verificam-se os resultados alcançados pelos alunos comparando-os uns com os outros, ou seja, certifica-se através destes exames o que supostamente foi aprendido pelos discentes, segundo os objetivos visados e a partir dos parâmetros de comparação do grupo em geral (MARCUSCHI, 2004).

¹⁶ Fase da pedagogia em que se cristalizou a organização escolar em disciplinas e estabeleceu-se uma dicotomia entre o controle do aluno por meio de exames e o processo de ensino-aprendizagem (MELO, 2009).

Estes resultados podem gerar dados que auxiliem na formulação de um currículo escolar ou na continuidade de uma sequência didática, além de que, através destes pode-se obter informações que permitam identificar problemas de ensino e aprendizagem. Cardinet (1993, p. 19) discute a questão da utilização da nota de uma forma mais produtiva, como, por exemplo, o uso dela para informar o estágio de aprendizagem do aluno, de modo a facilitar a regulação de suas escolhas e ações, para melhorar seu desempenho:

Todos os delegados reconheceram efeitos positivos no actual processo de atribuição de notas. Através da nota, o aluno é informado da qualidade do seu trabalho, tem a possibilidade de se situar em relação aos colegas e pode avaliar o esforço a despendido, para modificar essa posição relativa. As notas informam ainda os pais acerca das capacidades e dos resultados dos filhos.

No entanto, na realidade o que ocorre normalmente é que estes resultados, quantificados em forma de nota ou conceito, servem, em geral, unicamente para a classificação dos alunos, como proficientes ou não, em relação a um dado conteúdo ou conhecimento, com a posterior certificação destes saberes (obtenção de um título, emissão de certificado ou diploma etc.). A justificativa para este fato é de que falta tempo para se retomar os elementos que necessitam de ajustes, e assim deixa-se de refletir sobre o erro¹⁷, cuja existência é julgada como nefasta para o ensino e para a aprendizagem.

Os estudiosos concordam em considerar que a avaliação somativa atende a uma **finalidade socioinstitucional**, prestando contas socialmente dos resultados das aprendizagens dos alunos e regulando o funcionamento institucional. Como se pôde ver anteriormente, para se realizar esta tarefa, notam-se e certificam-se as competências do discente, por meio dos resultados obtidos e após as atividades avaliativas, que muitas vezes se refletem somente na forma de exames. Em seguida, classifica-se este estudante como qualificado ou não em relação a uma dada competência, e assim regula-se o ingresso e o fluxo deste no sistema escolar. Como é exposto no trecho a seguir:

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro (HAYDT, 1992, p. 18).

¹⁷O castigo é usado como forma punição pelos erros, de modo que se busca promover a correção dos mesmos por meio das penalidades (VASCONCELLOS, 1998). Luckesi (1995, p. 48) comenta o mesmo fenômeno: “A visão do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte da decisão”.

Este tipo de avaliação geralmente não está a serviço das aprendizagens, mas é construído visando-se à seleção. Desta forma, a avaliação passa a ser um fim em si mesma, não proporcionando ao aluno o conhecimento de seu percurso, seus progressos e desenvolvimento acerca das competências propostas, não permitindo assim que este reajuste seus próprios erros e compreenda que instrumentos necessita mobilizar para aprender, que estratégias e ferramentas deve utilizar em sala de aula para assim regular sua aprendizagem. Muito menos permite ao professor conhecer o trajeto realizado pelo aluno ou como se operam as aprendizagens, para que de tal modo este venha a regular o ensino.

2.2.2. A avaliação formativa

Diferentemente da avaliação somativa, a modalidade formativa¹⁸ não está focada na aferição dos resultados, na atribuição de notas ou na elaboração de provas ou de variados exercícios de verificação escolar, ela focaliza os significados e informações que emanam das atividades escolares, enquanto são realizadas, pois geram dados que permitem a regulação do ensino e da aprendizagem. Sua função primordial atende claramente a uma finalidade pedagógica, já que se trata de intervir durante o processo de aprendizagem de modo a favorecê-lo. Segundo Jorba e Sanmartí (2003, p. 30): “Esse tipo de avaliação tem, pois, como finalidade fundamental, uma função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes”.

A avaliação de natureza formativa fundamenta-se, portanto, nos conceitos da pedagogia diferenciada (PERRENOUD *apud* SILVA, 2004), na qual se procura flexibilizar o ensino, trabalhando de modo diferenciado com cada aluno, já que estes aprendem diferentemente uns dos outros, além do mais existem especificidades próprias de cada comunidade com as quais o professor se depara.

Nessa perspectiva de avaliação, alerta Marcuschi (2004, p. 11), o que interessa é:

[...] concretizar a premissa, segundo a qual a avaliação, além de estar a serviço das aprendizagens, deve ainda permitir a adaptação do processo de formação empreendido pelo docente, levando o máximo de alunos ao

¹⁸ A avaliação, chamada aqui de formativa, diferencia-se do conceito de avaliação formativa inicial, que se fundava nos pressupostos do neobehaviorismo. Nessa concepção inicial, concebia-se a regulação como um processo realizado e promovido única e exclusivamente pelo professor, que fazia isso por meio da eliminação dos erros e pelo reforço aos acertos. Sendo assim, atribuía-se ao professor o papel principal, enquanto o aluno permaneceria passível em relação a sua própria aprendizagem (CUNHA, 1992; 1998). Portanto, esta foi a expressão escolhida neste trabalho para referir-se à noção de avaliação formativa da atualidade, veiculada nos atuais estudos sobre avaliação educacional. Esta também é chamada de formadora pelos pesquisadores franceses.

conhecimento pretendido. Não se trata de verificar, através da avaliação, se o aluno está adaptado ao ensino que lhe foi propiciado no âmbito de um objetivo de orientação-seleção, mas trata-se de regular o ensino para adaptá-lo ao aluno e levá-lo a construir os conhecimentos pretendidos.

A regulação, portanto, se realiza tanto nas atividades de ensino, quanto nos processos de aprendizagem. De modo mais específico, no que se refere ao ensino, pode-se afirmar que quando o docente identifica um dado problema do aprendente, ele busca analisar/refletir sobre as causas desse problema, se ele foi gerado por brechas na metodologia de ensino ou por alguma lacuna do currículo etc., e assim age, alterando em sua prática pedagógica os elementos responsáveis por este erro, de modo a buscar retificar essa falha. As dificuldades encontradas pelos alunos levam-no à regulação didática das atividades em sala de aula: ao avaliar o discente, o docente também avalia sua prática, de certa forma, e projeta as maneiras de realizar um trabalho mais fecundo em sala de aula (ANTUNES, 2003).

No que diz respeito à aprendizagem, o quadro não é diferente, o aluno utiliza seu próprio erro para se autoavaliar e compreender que mecanismos e instrumentos ele necessita adquirir para dominar uma dada competência. No caso das atividades de produção textual, convém falar mais em dificuldades do que em erro, que remete a problemas de ordem gramatical. As dificuldades na produção, muito mais relacionadas a habilidades como, por exemplo, hierarquizar informações, estruturar relações temporais ou apresentar um personagem, colocam o aprendente diante de um problema que ele precisa resolver para ter êxito com seu texto. Tomar consciência do problema é o primeiro passo para buscar soluções mediante as atividades de observação de textos e construção dos critérios que o professor pode propor. A melhoria se torna visível, por exemplo, no ato da autocorreção dos erros por parte do aluno, quando a supressão do problema indica a apropriação dos critérios ou a assimilação das normas por parte do discente.

Na perspectiva formativa, o erro é concebido como uma espécie de fonte de dados para se entender os problemas de aprendizagem gerados durante a construção da competência, ou seja, é a partir das dificuldades que se pode inferir o trajeto percorrido pelo aluno, suas dúvidas e equívocos ou que se pode entrever melhor o funcionamento das aprendizagens e do ensino. Deste modo, subsídios são gerados para uma otimização do ensino e da aprendizagem e não se atribui um ônus negativo ao erro, pois ele permite a superação e a aprendizagem efetiva, além de sinalizar o percurso cognitivo realizado pelo aprendente. Como defende Marcuschi (2004, p.10): “Na avaliação formativa, o erro, tido como uma elaboração inadequada no respectivo contexto de produção, é observado a partir de seu aspecto positivo,

pois está potencialmente em condições de informar as hipóteses construídas pelo aprendiz sobre o conhecimento avaliado”.

Deste modo, o aprendente passa a ter um papel ativo e indispensável em sua própria aprendizagem e no auxílio à construção das atividades de ensino, pois somente ele é quem pode regular a sua ação e suas aprendizagens, tendo também o papel de gerar informações por meio das interações dele com o professor, que permitem a regulação do ensino.

Pode-se dizer que a avaliação formativa é um tipo de avaliação bem mais complexo, centrado nos mecanismos (meta) cognitivos de aprendizagem, associando estes aos processos de avaliação, regulação, autoavaliação e autorregulação do ensino e da aprendizagem (FERNANDES, 2006). Estes processos, ao mesmo tempo servem para intervenções didáticas, como permitem aos alunos se apropriar, mais autonomamente, dos parâmetros de avaliação de suas produções, para assim regular sua aprendizagem.

O potencial da avaliação formativa é tal que se transforma em verdadeiro dispositivo de ensino e de aprendizagem (o que faz com que muitos professores não entendam que ainda seja chamada de avaliação). Para Jorba e Sanmartí (2003, p. 44):

Mudar os pontos de vista sobre a avaliação implica mudar radicalmente muitas das percepções que temos sobre como ensinar para conseguir que os estudantes aprendam. Pensar na avaliação como eixo central do dispositivo pedagógico de um currículo é um ponto de vista nada habitual, mas é como acentuar um dos elementos curriculares que mais pode favorecer uma mudança na prática educativa dos professores e no êxito das aprendizagens.

Tentaremos analisar agora o que significa lançar mão da modalidade formativa no ensino/aprendizagem da língua materna.

No caso das atividades de linguagem, não é difícil entender o papel central que a avaliação exerce, na medida em que não há como se tornar um bom produtor de texto, escrito ou oral, sem ter se apropriado dos critérios segundo os quais se aprecia as qualidades que o texto deve ter na situação de comunicação para a qual foi elaborada.

No entanto, o que ocorre geralmente nos processos avaliativos de muitas escolas é uma espécie de avaliação “às escuras”, ou seja, o aluno supõe saber o que será cobrado dele e acaba seguindo caminhos individuais ao invés dos desejados pelo professor. Isto ocorre pelo fato de que na maior parte das vezes os docentes deixam implícitos os objetivos da avaliação e os critérios empregados para saber se um discente aprendeu dado conteúdo, e assim estas escolas caminham para mais reprovações, resultados insatisfatórios e déficits de aprendizagem.

Para que os educandos aprendam de modo mais produtivo, é necessário, antes de qualquer coisa, definir junto a eles quais os objetivos a serem alcançados, isto é, o que deve ser aprendido por eles e por quê, como reafirmam Jorba e Sanmartí (2003, p. 34): “[...] os alunos que aprendem de maneira mais significativa são os que reconhecem o que lhes pretende ensinar o professor”. Portanto, para se avaliar um produto é necessário antes de tudo estabelecer objetivos, detalhá-los utilizando-se uma linguagem acessível ao aprendente, pois estes objetivos formarão o conjunto de parâmetros de avaliação da produção deste aluno. De modo que é imprescindível que este compreenda perfeitamente estes critérios e formule uma representação do produto final esperado pelo docente, assim seguindo este modelo no decorrer de sua produção.

Contudo para se chegar a uma compreensão efetiva por parte do aprendente dos critérios de sua avaliação, somente a descrição destes critérios não seria suficiente, pois a visão do professor acerca destes critérios é bastante dispare se comparada à representação dos alunos. Então, o que deve fazer o docente para que promover concretamente a apropriação destes parâmetros pelo aluno?

É preciso que o educador utilize diferentes instrumentos de avaliação e promova diversas atividades de aprendizagem que paulatinamente contribuam para os critérios de avaliação sejam construídos pelos aprendentes. Exemplos destes tipos de atividades seriam: a coavaliação, pois nestas os alunos trocariam informações, de modo que o que compreendeu dado ponto explicaria com suas palavras (mais acessíveis) para o colega que não compreendeu, mas pode ter entendido outro ponto que o primeiro não entendeu e assim sucessivamente; outra atividade seria a construção destes critérios pelo próprio aluno (contrato de avaliação) (JORBA; SANMARTÍ, 2003), que juntamente com o professor formularia os objetivos e especificidades destes critérios, estabelecidos em linguagem mais inteligível e sendo reflexo das representações dos alunos, que claro serão construídas não intuitivamente, mas após análise e reflexão sobre os produtos, mediadas pelo professor.

Com a comunicação dos objetivos e a comprovação da compreensão dos parâmetros de avaliação pelos discentes, estes poderão planejar suas ações de modo a autoavaliar e autorregular suas produções, não só de maneira mais autônoma, mas sim irão finalmente aprender de modo produtivo, pois agirão sobre sua aprendizagem e formularão representações mais próximas possíveis das adequadas.

Então, conclui-se que segundo Jorba e Sanmartí (2003, p. 34) seria essencial a efetivação completa destes três aspectos:

- 1) A comunicação dos objetivos e a comprovação da representação que deles fazem os alunos.
- 2) O domínio, por parte do que aprende, das operações de antecipação e planejamento da ação.
- 3) A apropriação, por parte dos estudantes, dos critérios e instrumentos de avaliação dos professores.

Como foi dito anteriormente, essa efetivação só poderá ocorrer após uma sequência de atividades, para que as representações dos objetivos dos professores e dos alunos se coadunem, havendo a compreensão mútua e uma avaliação justa, que gerará uma aprendizagem fecunda.

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E WEBQUEST

De um modo geral e amplo, a tecnologia pode remeter a qualquer técnica, objeto, procedimento, etc. criado pelo homem com o intuito de facilitar alguma atividade desempenhada socialmente, ou simplesmente promover uma vida mais agradável e divertida. De forma mais restrita, a tecnologia é concebida como sendo fruto de um conhecimento científico de uma área específica, voltando-se para diversos fins e gerando transformações sociais (CHAVES, 2011).

Como já frisado na introdução deste estudo, o surgimento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação¹⁹, principalmente do computador e da Internet, acentuou fortemente a relação de interdependência da sociedade com a tecnologia em que quase todas as práticas e situações do cotidiano dependem das máquinas, para serem realizadas eficientemente ou de forma mais facilitada, deste modo, o homem depende fundamentalmente da tecnologia para exercer ativamente seus papéis sociais (SAMPAIO; LEITE, 1999).

A escola não poderia deixar de observar este aspecto e deixar o aluno à margem desta nova realidade tecnológica.

Este capítulo aborda a questão da utilização dos recursos tecnológicos dentro da sala de aula como meios otimizadores dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Trata mais especificamente do procedimento Webquest, suas especificidades e bases teóricas.

O primeiro subtópico dedica-se à relação estabelecida entre a tecnologia e a educação, de modo que se trabalha o conceito de Tecnologia Educacional.

Em seguida, no segundo subcapítulo, trata-se mais especificamente da tecnologia dentro dos processos de ensino e aprendizagem, a maneira como estes processos foram e vêm sendo trabalhados dentro do quadro das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, que abordagens teórico-metodológicas nortearam e norteiam até hoje a utilização da máquina em sala de aula. No terceiro subcapítulo, focalizam-se os princípios do pensamento construtivista, que atualmente são o principal fundamento teórico para o trabalho com os recursos tecnológicos dentro da sala de aula.

¹⁹As NTICs são representadas pelo conjunto dos novos recursos tecnológicos (Televisão, DVD, Computador, dentre outros meios), que objetivam não só a disseminação da informação, mas também a otimização de práticas sociais, como por exemplo, pagar uma conta, fazer uma inscrição, uma pesquisa acadêmica etc., o que gera também novas formas de agir e comunicar.

No subcapítulo seguinte, abordam-se questões acerca da metodologia Webquest: origem, partes, pressupostos teóricos que embasam o instrumento, relevância e benefícios, enfatizando-se a estruturação dos elementos estruturais e de conteúdo de uma Webquest. Estes são orientados por princípios norteadores, apresentados na próxima subseção.

3.1. A Tecnologia Educacional

Pode-se dizer que a escola também passa por evoluções tecnológicas, já que ela sofre consequências destes avanços, mudando suas práticas e metodologias. Um exemplo claro desse desenvolvimento tecnológico dentro da escola, foi o surgimento do livro didático, que até os dias de hoje, ocupa um lugar primordial na escola, sendo o recurso tecnológico²⁰ mais utilizado em sala de aula por professores e alunos. Contemporaneamente, dentre os recursos tecnológicos emergentes, os que se encontram mais em destaque, tanto no meio acadêmico, quanto em outras esferas institucionais, são o computador e a Internet. Estes dois têm grande importância no campo de estudos da Tecnologia Educacional.

O tema da tecnologia como recurso didático-pedagógico é estudado pela Tecnologia Educacional. Segundo Tajra (2007), a Tecnologia Educacional é uma disciplina voltada para a utilização controlável das ferramentas tecnológicas (tanto as novas, quanto as mais antigas²¹) como meio de promoção de atividades educacionais e sociais que permitam o desenvolvimento pleno do educando. Este campo recebe contributos teóricos de diversas áreas do saber, como da psicologia da aprendizagem, das teorias da comunicação e da teoria de sistemas, e assim aborda assuntos referentes às formas de aprendizagens, às fases de desenvolvimento infantil, aos diversos tipos/meios de comunicação, dentre outros.

Luckesi (1986, p. 56) define tecnologia educacional da seguinte forma: “[...] a forma sistemática de planejar, implementar e avaliar o processo total da aprendizagem e da instrução em termos de objetivos específicos, baseados nas pesquisas de aprendizagem humana e comunicação e materiais, de maneira a tornar a instrução mais efetiva”.

Contudo, o campo da Tecnologia Educacional trata quase que exclusivamente do uso das ferramentas, computador e internet, como auxiliadoras e otimizadoras dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Isto provavelmente se justifica pelo fato destas duas

²⁰ Pode-se até achar estranho referir o livro didático como um recurso tecnológico, pois este já se apresenta tão incorporado há anos na realidade da escola, que nem é mais percebido como resultado de uma técnica e um instrumento facilitador da prática pedagógica de ensino e aprendizagem.

²¹ Trata-se dos instrumentos usados no processo de ensino-aprendizagem, que não são oriundos da revolução técnico-científica-informacional, como por exemplo, o giz, a lousa, o livro etc.

ferramentas englobarem as demais (tanto as mais antigas, como as mais atuais). Ademais, estas outras ferramentas apresentam certas limitações de uso que, muitas vezes, não fazem parte da realidade do computador ou da internet. Por exemplo, o rádio ou a TV, ao serem trabalhados se limitam ao fator espaço-temporal, pois o aluno não poderá levar o programa gravado para analisar em casa e, assim, só poderá efetuar seus questionamentos no momento da aula. Talvez seja por estes motivos que, quando se fala em tecnologia, a palavra que imediatamente emerge do senso comum, é computador e Internet, ou seja, tecnologia e computador/internet são usados praticamente como sinônimos.

O computador juntamente com a internet são instrumentos que possibilitam a realização de inúmeras tarefas, processos e o contato do “internauta” com um diversificado e amplo mundo de conhecimentos, abrindo horizontes em que ele pode atuar e aprender. Sem dúvida, a escola, que tem o papel de formar cidadãos atuantes, precisa se engajar neste quadro e aproveitar a riqueza destes recursos.

3.1.1. O computador e os processos de ensino e aprendizagem

A utilização do computador na educação escolar teve início em meados dos anos 50, no mesmo período em que começaram a ser comercializados os primeiros computadores com capacidade de programação e armazenamento de informação. Mais especificamente como máquina auxiliadora do ensino-aprendizagem, foi usado pela primeira vez em 1958, no Centro de Pesquisa Watson da IBM e na Universidade de Illinois. Já em 1995 estes foram utilizados principalmente na resolução de problemas nos cursos de pós-graduação. (VALENTE, 1999).

Contudo, neste período, o emprego desta ferramenta era quase que exclusivamente realizada com base em pressupostos tradicionais, haja vista que se centralizava no armazenamento e transmissão de informações do docente para o discente²², por meio de “pacotes de conhecimentos” prontos, conteúdos conceituais repassados para os alunos decorarem, de modo que posteriormente pudessem reproduzir este “conhecimento” sem

²² Prática denominada de Instrucionismo, em que a instrução é repassada mecanicamente do professor para o aprendente, de modo que o estudante possui pouca ou nenhuma iniciativa e controle sobre suas aprendizagens (VALENTE, 1999).

qualquer tipo de reflexão sobre ele. Seria uma espécie de tentativa de implantação da chamada máquina de ensinar²³, idealizada por Skinner²⁴. Como resume Tajra (2007, p. 45):

O início do uso da Tecnologia Educacional teve um enfoque bastante tecnicista, prevalecendo sempre como mais importante a utilização em específico do instrumento sem a real avaliação do seu impacto no meio cognitivo e social. Inicialmente, a Tecnologia Educacional era caracterizada pela possibilidade de utilizar instrumentos sempre visando à racionalização dos recursos humanos e, de forma mais ampla, à prática educativa.

Nos anos 50, portanto, apesar do alto investimento no campo das Tecnologias educacionais, o foco estava apenas na ferramenta, deixando-se de lado as atividades cognitivas do aprendente. Foi somente a partir da década de 60 que alguns destes aspectos foram incorporados aos estudos da Tecnologia Educacional, sendo até hoje abordados como um dos eixos centrais desse campo.

Na atualidade, a utilização de computadores na Educação é muito mais diversificada, interessante e desafiadora, do que simplesmente a de transmitir informação ao aprendente. O computador pode ser também utilizado para enriquecer ambientes de aprendizagem e auxiliar o educando no processo de construção do seu próprio conhecimento. Sendo assim, passam a ser o foco, não mais o instrumento, mas o aluno e seus processos de aprendizagem. Deste modo, o ensino e a aprendizagem são concebidos como uma atividade de apropriação individual reflexiva, em que o discente busca a informação de maneira mais autônoma, sabendo selecioná-la produtivamente de acordo com suas necessidades de aprendizagem. Assim reformulam-se tanto os objetos de ensino e aprendizagem, quanto os processos de ensino e aprendizagem:

A introdução das novas tecnologias na educação não pode ser considerada apenas como uma mudança tecnológica, não é simplesmente a substituição do quadro negro ou do livro pelas novas tecnologias. A introdução das novas tecnologias na educação pode estar associada, segundo Teodoro (1991, p. 42), à mudança do modo como se aprende, mudanças das formas de interação – entre quem aprende e quem ensina, à mudança do modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento (MERCADO, 1999, p. 35).

Logo, “não basta trocar de suporte, sem trocar nossas práticas educativas, pois estaremos apenas apresentando uma fachada de modernidade, remodelando o ‘velho’ em

²³Quando o computador transmite informação para o aluno, o computador assume o papel de máquina de ensinar, que reforça o processo instrucionista. Esta abordagem tem suas raízes nos métodos tradicionais de ensino, contudo, em vez da folha de papel ou do livro didático, é usado o computador (VALENTE, 1999).

²⁴ Psicólogo comportamentalista, fundador dos pressupostos da perspectiva behaviorista. Segundo sua visão, determinado comportamento se justifica como sendo produto das pressões do ambiente, ou seja, um sistema de hábitos, gerado como resposta a estímulos e fixado pela repetição (MUSSALIM; BENTES, 2004).

novos artefatos” (CORRÊA, 2002, p. 44). Convém que o professor tenha em mente que a inserção da tecnologia em sala de aula não é uma questão de modismo, mas sim que estas ferramentas necessitam estar ancoradas a um quadro teórico atualizado aos novos estudos desenvolvidos pela Didática das Línguas e pela Tecnologia Educacional, para que venham a ser instrumentos didático-pedagógicos efetivamente produtivos. Caso contrário, o trabalho com a língua será ofuscado pelas novas tecnologias (RIOLFI, 2008), e estas passarão a ser um fim em si e não o meio (mediador) das práticas de linguagem.

A Tecnologia Educacional possui como base teórico-metodológica o pensamento construtivista. A vigilância, em relação à fundamentação teórica de propostas de uso das novas tecnologias, implica articular essa base com os pressupostos sobre ensino-aprendizagem de língua, o que examinaremos a seguir.

3.1.2. A Tecnologia Educacional e o pensamento construtivista

Conceber a ferramenta tecnológica por uma ótica construtivista significa entender que há novas maneiras de representar o conhecimento por meio do computador, o que provoca um redimensionamento dos conceitos, objetos e estratégias de ensino e aprendizagem, bem como dos papéis do professor e do aluno neste contexto (ABAR; BARBOSA, 2008).

Na psicologia, o pensamento construtivista está inserido nos chamados estudos cognitivistas, sendo uma das correntes teóricas que busca explicar como a inteligência humana se desenvolve. Esta vertente baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é construído pelo indivíduo por meio das diversas interações deste com o meio, com o qual interage, desenvolvendo suas capacidades cognitivas e metacognitivas (MORATO, 2004).

Sem entrar no detalhamento das diferentes correntes cognitivas, observa-se que estas, diferindo das teorias inatistas²⁵ que sustentam que o desenvolvimento da inteligência e o da linguagem, são independentes. O construtivismo acredita que a capacidade de linguagem humana se relaciona diretamente com os outros domínios cognitivos²⁶. Deste modo, o homem interagiria com o meio, agindo sobre este e, deste modo, construiria seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada (MARTELOTTA, 2008).

²⁵ Teorias que defendem a tese de que a criança já nasce com conhecimentos prévios.

²⁶ Os processos associados à capacidade de compreender, armazenar organizadamente na memória as informações dessa compreensão e transmiti-las aos nossos semelhantes na comunicação (funcionamento mental).

Há diversas variantes dentro da corrente construtivista, porém apesar de suas diferenças intrínsecas, existe um denominador comum que consiste na ênfase dada à atividade do sujeito como fator primordial para seu desenvolvimento²⁷. De fato, é reconhecida como fundamental a postura ativa do aprendente em seu processo de aprendizagem (SILVA; LAUTERT, 2001).

De modo geral, os princípios construtivistas refletem-se, no âmbito do ensino-aprendizagem da seguinte forma:

- Por meio de um ambiente educacional propiciando a partilha de instrumentos que permitam ao aluno compreender como se aprende, para desta forma, regular suas aprendizagens;

- Através de uma postura diferenciada por parte do professor, de modo que este venha a realizar não o papel de transmissor ou único detentor de conhecimentos, mas sim a função de mediador de saberes e competências;

- Por intermédio de uma maior atuação do discente em relação a sua aprendizagem, em que este age não como mero espectador, que recebe e assimila os conhecimentos, mas, de modo a construí-los ativamente.

Segundo Alencar *et al.* (2009, p. 154-5), as repercussões pedagógicas do construtivismo são óbvias. Falando da escola, declaram o seguinte:

[...] a essa instituição cabe organizar-se em torno de modelos de ensino que possibilitem ao educando a aprendizagem, vista como um processo de construção ativa (e não de retenção) do conhecimento. Essa construção se realiza por meio do desenvolvimento de relações sociais e pedagógicas, que se constituem a partir da interação entre os agentes do processo educativo, professores e alunos. [...] o trabalho didático deve ser organizado de forma a incentivar o raciocínio dos alunos, buscando estratégias desafiadoras (problemas que estimulem o desenvolvimento do pensamento), mas que estejam ao mesmo tempo dentro das possibilidades cognitivas da criança ou do adolescente, a fim de ajudá-los a superar as dificuldades em suas aprendizagens.

No que tange ao uso das tecnologias como otimizadoras do ensino e da aprendizagem, pode-se afirmar que elas permitem uma efetiva prática dos princípios construtivistas, pois, por meio dessas ferramentas podem-se promover situações educativas de engajamento do aluno, levando-o ao desenvolvimento de suas competências. São situações em que se busca levar o educando a sentir necessidade de conhecer, vivenciar uma experiência e refletir sobre ela, de forma a realizar interações com este objeto. Contudo, nem as atividades sugeridas, nem o

²⁷ Este denominador comum decorre da perspectiva construtivista piagetiana, por isso Jean Piaget é considerado um dos pais do Construtivismo (BIDARRA; FESTAS, 2005)

professor devem controlar a aprendizagem; cabe-lhes dar suporte e incentivo à atuação do aluno na construção de seu conhecimento.

Tais concepções se coadunam com a abordagem interacional de ensino/aprendizagem de línguas na medida em que esta também valoriza a atividade do aprendente no desenvolvimento de suas competências comunicativas, ao mesmo tempo como sujeito nas interações discursivas e sujeito da aprendizagem, que deve desenvolver suas capacidades avaliativas para se tornar um produtor de textos crítico. Portanto, a união das novas tecnologias (computador e internet) a uma prática de ensino fundamentada em pressupostos construtivistas, pode favorecer o alcance dos objetivos de ensino-aprendizagem almejados, ao proporcionar: situações reais de interação que se constituem em desafios, entre professores e professores, aluno e aluno e professor e aluno, alunos e “internauta”; acessibilidade a fontes inesgotáveis de pesquisa; processos valorizando a reflexão a respeito das atividades de linguagem e permitindo assim o desenvolvimento da autonomia do aluno; aprendizagem ativa e contextualizada, além de outras já citadas neste estudo (TAJRA, 2007).

Neste trabalho, como já anunciamos, nos interessa analisar a existência da articulação entre esses diferentes pressupostos na Webquest, procedimento tecnológico educacional que vem sendo bastante difundido no ensino/aprendizagem do Português e que será apresentado mais detalhadamente a seguir.

3.2. O procedimento tecnológico Webquest

A expressão Webquest (WQ daqui em diante), é formada pelas palavras “Web”, que designa a rede mundial de computadores, e “quest” que significa em português “busca” ou “pesquisa”. Então, esta seria um tipo de busca na Web ou pesquisa na Web.

Bernie Dodge, um de seus criadores, conceitua o dispositivo²⁸ Webquest, como sendo uma metodologia de pesquisa em que se promove uma investigação por parte do aluno, porém orientado pelo professor, de forma que algumas ou todas as informações com as quais o discente interage, no momento da realização da tarefa, sejam provenientes da internet (DODGE *apud* BOTTENTUIT JÚNIOR, 2009).

²⁸ Neste trabalho, escolhemos o termo “procedimento” para designar a WQ, usando-o algumas vezes como sinônimo de “dispositivo” de ensino, ou “metodologia de pesquisa”. De modo a não entrarmos na infundável discussão terminológica em torno das diferentes apelações possíveis dos elementos que participam da mediação entre o aprendente e os conteúdos. O procedimento tecnológico Webquest é colocado em análise, neste estudo, ao mesmo tempo como procedimento tecnológico e como procedimento didático-pedagógico para o ensino da língua materna.

Essa metodologia foi criada em 1995, nos Estados Unidos, por Bernie Dodge e Tom March²⁹, para potencializar o uso dos instrumentos computador e internet no ensino. Sua criação se deu durante um curso de capacitação de professores no Projeto EDTEC 596 na Universidade Estadual de San Diego. Nesse projeto se observou que a obtenção de informações na Internet por parte dos discentes, sem uma aplicação efetiva e prática das mesmas, não era suficiente, pois faltava ainda um contexto significativo que permitisse ao sujeito interagir ativamente e de maneira mais autônoma com os saberes, para assim dominá-los criticamente (ABAR; BARBOSA, 2008), o que a WQ se propôs a fazer. Os resultados obtidos no projeto de Dodge e March foram extremamente fecundos, pois os educandos alcançaram um domínio muito mais expressivo sobre os conteúdos, procedimentos e habilidades, do que o observado em situações convencionais de ensino.

3.2.1 Objetivos de uma Webquest

A WQ é, pois, fundamentalmente um procedimento para orientar pesquisas escolares, que permite ao discente aprender a selecionar informações e filtrá-las de modo mais produtivo, interagindo tanto com textos virtuais, quanto com o professor e com os recursos “cibernéticos”, para chegar a uma aprendizagem efetiva. Nela se propõe uma atividade educativa contextualizada, isto é, uma atividade em que se explora uma situação – a mais próxima possível da realidade – de modo que o discente precise atuar de modo reflexivo, pensando que instrumentos deve manejar e que atitudes necessita tomar para realizar a tarefa requerida. De um modo mais específico, a WQ consiste em uma metodologia de pesquisa, veiculada geralmente em uma página da Web, em que o professor formula uma tarefa que abarca várias atividades, que exigem a investigação do aluno sobre informações e procedimentos oriundos principalmente da internet, mas também de outros recursos como: livros, artigos, vídeos etc³⁰.

A pesquisa orientada da Webquest guia o aluno em um “mundo” de informações – nem todas confiáveis e verdadeiras – e o leva a refletir acerca da confiabilidade dos conteúdos e da

²⁹ Professores da disciplina “Tecnologia Educativa” na Universidade de San Diego, Califórnia, Estados Unidos, ambos PhD em Tecnologia Educacional (COSTA; SCHIMIGUEL, 2012).

³⁰ A Webquest nem sempre é veiculada/disponibilizada pelo computador ou pela internet, como ela pode se apresentar por meio de uma página impressa ou em uma apresentação em *Power Point*, ou até mesmo copiada na lousa. Contudo, a pesquisa requerida na atividade deve ser realizada utilizando os recursos oriundos da internet.

origem dessas informações, permitindo-lhe selecionar, transformar e aplicar³¹ informações de uma maneira mais autônoma e crítica. De fato, pesquisas não orientadas podem ser improdutivas, como relata Bagno (1998) ao denunciar a “pesquisa” sem propósito ou sem contexto, que é realizada mediante o mero “copiar” e “colar” (segundo o famoso “Ctrl c + Ctrl v”) de informações e entregue ao professor como trabalho de pesquisa, sem que tenha sido realizada qualquer reflexão sobre os conteúdos deste texto, ou seja, um tipo de atividade que em nada contribui para o aprendizado efetivo do discente.

Segundo Abar e Barbosa (2008), a orientação por parte do docente precisa ser realizada em todo o decorrer do processo, não só no monitoramento dos sites e conteúdos acessados pelos alunos, mas também na mediação das interações realizadas pelos alunos durante a realização da pesquisa. Desta forma, a Webquest é destinada principalmente para o ensino presencial. Todavia ela vem sendo usada em grande escala no Ensino a Distância.

Caberia neste acompanhamento feito pelo docente, visar aos problemas que surgirão durante o desenvolvimento da tarefa, de forma a promover situações de ensino que permitam ao educando ser ativo, cooperando e interagindo com o professor, com outros e com as informações e procedimentos contidos na Web, de modo a contribuir com suas experiências, conhecimentos e habilidades, elementos esses necessários para o sucesso do trabalho. Esta ferramenta leva o aluno a buscar soluções para um problema ou situação, assim aprendendo a selecionar informações e filtrá-las, transformando-as, refletindo sobre as mesmas, traçando objetivos, formulando hipóteses, o que requer esforço de pesquisa, análise e síntese. Todos estes processos são realizados na Webquest em suas diversas etapas, que apresentaremos a seguir.

3.2.2. Estrutura composicional da Webquest

Geralmente a Webquest é formada por sete seções, podendo-se incluir ou até excluir outras, caso necessário³², pois alterações podem ser feitas dependendo dos objetivos de cada

³¹ Dodge e colaboradores utilizaram a taxonomia de Bloom *et al.* para hierarquizar os diversos níveis do domínio cognitivo, pois segundo Abar e Barbosa (2008) a WQ envolve diversos níveis cognitivos, dos mais complexos aos menos: “o conhecimento é o nível cognitivo mais baixo, porque exige somente recursos de memorização, ou seja, abrange conhecimentos específicos, conhecimentos de processos para lidar com os conhecimentos específicos e abstrações ou generalidades. Os níveis seguintes são as habilidades cognitivas, pois exigem recursos cognitivos mais sofisticados, que vão desde a modificação da informação (compreensão), passando pelo uso da informação em situações concretas (aplicação), até a análise da informação (análise)” (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 85).

³² Contudo que estas alterações não influenciem nos objetivos educacionais visados pela ferramenta.

professor. Estas sete seções – Introdução, Tarefa, Processo, Fontes de Informação; Avaliação, Conclusão e Créditos – podem ser assim caracterizadas:

A **Introdução** é a primeira seção da Webquest, portanto, é o primeiro lugar onde se busca despertar o interesse do aprendente para o trabalho a ser desenvolvido na WQ. Isto deve ser feito, pois, de forma a convidar e motivar o aluno a participar da tarefa proposta posteriormente. Deste modo, expõem-se questionamentos interessantes a respeito do assunto a ser tratado. Algumas introduções antecipam sucintamente a tarefa que será executada mais a frente para, assim, chamar a atenção do aluno logo no início do processo.

A **Tarefa** é a seção onde se apresenta o produto final esperado no fim do trabalho, expondo-se a tarefa a ser realizada pelos alunos e buscando-se motivar o aluno a executá-la. É recomendável que a tarefa se enquadre em uma situação próxima da realidade do discente, como, por exemplo, a solução de um mistério, a promoção de um debate público, a formulação e defesa de uma opinião, ou qualquer atividade que permita aos alunos processar e transformar criticamente as informações obtidas na fase da pesquisa.

A tarefa é praticamente o componente mais importante, pois caso esta seja desinteressante ou não faça parte da realidade dos educandos, eles não irão enxergar qualquer sentido para as atividades desenvolvidas na Webquest e conseqüentemente não haverá o aprendizado de uma forma produtiva e, assim, a potencialidade da ferramenta será esvaziada, gerando-se uma Webquest sem alma³³. Abar e Barbosa (2008, p. 14) alertam para o fato de que “a tarefa proposta na Webquest não deve ser de natureza abstrata, artificial, acadêmica, e sim uma tarefa que alguém necessita fazer na vida real” (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 14). No caso do ensino/aprendizagem do Português, esse alerta pode ser traduzido da seguinte forma: uma Webquest produtiva necessita antes de tudo estar ligada ao uso da linguagem, trabalhando com um gênero que seja atrativo para o aluno e com uma tarefa que gere entusiasmo, mas que também proporcione o desenvolvimento de suas competências.

O **Processo** é uma espécie de detalhamento da tarefa, pois nesta seção explicam-se as diversas etapas (atividades) que devem ser desenvolvidas pelos aprendentes junto ao professor, para se chegar à realização da tarefa proposta. Neste sentido, expõe-se aos alunos como eles podem se organizar para as atividades, em grupo ou individualmente, quem é encarregado de tal atividade, quem realiza tal papel etc. Nesta seção geralmente também se apresentam claramente os propósitos e as especificidades do produto final, que será obtido no término da Webquest.

³³ “Alma” da Webquest é um termo utilizado por Jarbas Barato (s. d.) em seu artigo “*A alma da webquest*”.

A seção **Recursos** contém, na maioria das vezes, apenas um conjunto de fontes de informação (links de sites, vídeos, livros online etc.), que o professor já selecionou previamente, verificando sua autenticidade e relevância, dispondo esses para servirem de base para as atividades que serão desenvolvidas; ou então com menor frequência, os recursos apresentam instruções que irão orientar o aluno na busca por informações na internet. No primeiro caso, geralmente os professores buscam organizar esses links de modo a facilitar a consulta do discente. No segundo caso, o docente tenta expor/discutir com o aluno, os inúmeros “perigos” acerca da veracidade dos dados contidos na Internet, portanto, busca orientá-lo quanto à origem dos dados, se eles são provenientes de fontes com credibilidade e que fontes seriam as tidas como confiáveis.

A **Avaliação** é a seção que informa aos alunos como o seu desempenho será avaliado. Para isso, procura expor-lhes, por meio de uma linguagem acessível, os elementos e parâmetros que serão levados em consideração no momento da avaliação do produto final da Webquest. Estas diretrizes avaliativas podem se apresentar qualitativamente e quantitativamente e deste modo, permitir que os alunos possam avaliar a qualidade de seus trabalhos, e assim, rever suas ações e reconstruir o produto final, caso seja necessário, sendo orientados constantemente pelo professor na realização dessa autoavaliação.

Na **Conclusão**, busca-se resumir os assuntos abordados e as metas supostamente alcançadas. Esta também é lugar para mais questionamentos e links adicionais acerca da temática tratada, de modo a despertar ainda mais o interesse do aluno, procurando fazer com que continue a refletir e pesquisar sobre o assunto tratado.

A última seção é a dos **Créditos**, que é uma espécie de bibliografia virtual, onde se dispõem todos os links que foram usados como base para a construção da Webquest e como fonte de informação para a pesquisa dos alunos (Links de fotos, vídeos, músicas, textos etc.), além do nome e endereço de e-mail do professor autor da Webquest, pois caso um aluno queira tirar alguma dúvida quando estiver em sua casa ou outro educador queira usar a Webquest produzida, eles podem entrar em contato mais facilmente com o autor da mesma.

Segundo Abar e Barbosa (2008), há uma explicação coerente que justifica a organização estrutural das seções da Webquest. Esta possui características de um projeto, então não há nada mais sensato do que sua estrutura seja a mesma que a de um projeto. Na estrutura de um projeto, primeiro surge a ideia. Na Webquest, este elemento se apresenta na introdução. Posteriormente, no projeto, definem-se seus objetivos (seção Tarefa). Em seguida, planejam-se as ações e os instrumentos necessários para a execução das mesmas. Estes itens encontram-se nos componentes Processo e Recursos. Depois, realiza-se uma avaliação sobre o projeto,

representada pela seção Avaliação. Há também o registro dos resultados obtidos, presentes na Conclusão da Webquest. Por último as referências utilizadas na efetivação do projeto, que ficam a cargo dos Créditos.

Além de se respeitar sua estrutura composicional (elementos constitutivos), para se construir uma Webquest convém seguir alguns princípios norteadores referentes a certas exigências qualitativas, para que essa Webquest seja efetivamente bem sucedida em relação a seus objetivos educacionais. Apresentaremos a seguir esses parâmetros.

3.2.3. Avaliação de uma Webquest

Em relação à qualidade dos elementos de conteúdo e de estrutura da Webquest, Dodge (apud CARVALHO, 2010) pontua em um quadro (Quadro 1), alguns parâmetros que permitem a avaliação de uma Webquest produtiva (*A Rubric for Evaluating WebQuests*).

Ressalta-se que nem todas as categorias de análise do quadro original foram transcritas aqui, mas apenas as que são pertinentes para este estudo. De fato, algumas dimensões deste quadro foram eliminadas por não terem pertinência para as webquests da pesquisa. Um exemplo disso é o aspecto estético da WQ que, embora tenha sua importância por permitir ao usuário (aprendente) da página depreender os conteúdos com mais facilidade, foi eliminada do estudo, pois o site utilizado na construção das Webquests apresenta problemas de estruturação estéticos, sobre os quais o construtor da WQ não tem influência, como por exemplo: inúmeros anúncios comerciais, recursos de configuração de texto restritos etc. (ver ANEXO II – WQ04/ Ficção). Contudo, em se tratando dos sites usados como fonte/recurso de pesquisa nas Webquests, esse aspecto precisa ser levado em consideração.

Apresentam-se aqui, o Quadro 1 abaixo³⁴, em que cada sessão reserva uma pontuação para cada objetivo educacional.

³⁴ Visando-se este estudo, alterações foram feitas neste quadro, tanto em relação à tradução. Enquanto que no que se refere à retirada de elementos que não poderiam ser levados em consideração nas Webquests da pesquisa.

QUADRO 1
Parâmetros para avaliação de uma Webquest segundo Dodge

Quadro de avaliação da Webquest				
Categorias	Fase inicial	Em desenvolvimento	Finalizada	Pontos
Introdução				
Motivação temática	0 pontos	1 ponto	2 pontos	
	A introdução é puramente factual, sem apelar à relevância da temática ou à sua importância social.	A introdução relaciona-se com os interesses dos alunos e/ou descreve uma questão ou problema instigante.	A introdução atrai o aluno para a WQ ao relacionar-se com os interesses dos alunos e/ou ao descrever uma questão ou problema instigante ou envolvente.	
Motivação cognitiva	0 pontos	1 ponto	2 pontos	
	A introdução não prepara o leitor para o que se segue ou refere o que o aluno já sabe.	A introdução faz referência ao conhecimento prévio do aluno e indica o que vai ser a WQ.	A introdução parte dos conhecimentos prévios dos alunos e prepara o aluno para a temática da WQ sugerindo alguns aspectos que vão ser focados.	
Tarefa				
Relação da tarefa com o que é habitual	0 pontos	2 pontos	4 pontos	
	A tarefa não se relaciona com o que é habitual.	A tarefa relaciona-se com o que é habitual, mas não está diretamente relacionada com o que os alunos devem saber e com o que são capazes de fazer.	A tarefa relaciona-se com o que é habitual e está diretamente relacionada com o que os alunos devem saber e com o que são capazes de fazer.	
Nível cognitivo da tarefa	0 pontos	3 pontos	6 pontos	
	A tarefa requer simplesmente compreender ou contar a informação encontrada nas páginas da web e responder a questões factuais.	A tarefa é executável mas é pouco significativa para a vida dos alunos. Ela requer análise e/ou conjugar informação de diferentes fontes.	A tarefa é executável e envolvente, levando a uma reflexão que ultrapassa a compreensão. Requer a síntese de informação proveniente de diferentes fontes e/ou a tomada de posição e/ou fazer uma generalização ou um produto criativo.	
Processo				
Riqueza do processo	0 pontos	1 ponto	2 pontos	
	Poucas etapas, não atribuição de papéis específicos.	São atribuídos alguns papéis ou tarefas. São exigidas actividades mais complexas.	Diferentes papéis são explicitados para ajudar o aluno a compreender diferentes perspectivas e/ou a partilhar responsabilidade na execução das tarefas.	

Categorias	Fase inicial	Em desenvolvimento	Finalizada	Pontos
Recursos				
Quantidade dos recursos	0 pontos Os recursos não são suficientes para os alunos realizarem as tarefas. OU Há muitos recursos para os alunos verem em pouco tempo disponível.	2 pontos Há alguma relação entre os recursos e a informação necessária para os alunos completarem as tarefas. Alguns recursos não acrescentam nada de novo.	4 pontos Há uma clara e significativa relação entre todos os recursos e a informação necessária para os alunos completarem as tarefas. Cada recurso tem a sua importância.	
Qualidade dos recursos	0 pontos Os links conduzem os alunos à informação que se encontra numa enciclopédia.	2 pontos Alguns links conduzem à informação que não se encontra habitualmente numa aula.	4 pontos Os links tiram partido da qualidade que se pode encontrar na web. Fontes variadas proporcionam informação para os alunos aprenderem profundamente.	
Avaliação				
Clareza nos critérios de avaliação	0 pontos Os critérios de avaliação não estão explicitados.	3 pontos Os critérios estão pelo menos parcialmente descritos.	6 pontos Os critérios de avaliação estão perfeitamente descritos, incluindo indicadores qualitativos e quantitativos. O instrumento de avaliação mede o que os alunos devem saber e o que são capazes de fazer para cumprirem a tarefa.	
Total de Pontos				

Fonte: Retirada do site: <http://webs.ie.uminho.pt/aac/webquest/>, esta é versão traduzida do quadro de Dodge (2011)³⁵.

Em relação à construção de uma Webquest fecunda, Dodge (*apud* BOTTENTUIT JÚNIOR, 2009, p. 106) em seu artigo intitulado “*Five rules for writing great webQuest*” pontua cinco princípios gerais³⁶ que norteiam esta construção e que apresentamos por meio do Quadro 2. Esses princípios ficaram conhecidos pelo acrônimo *FOCUS*, recomendando que a construção da Webquest siga uma linha, isto é, um foco ou determinados focos. Estes cinco princípios se coadunam com alguns dos parâmetros de avaliação da Webquest, apresentados no Quadro 1.

³⁵ A versão em inglês, modificada por Bellofato, Bohl, Casey e Krill (2001), se encontra disponível em: <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>.

QUADRO 2

Cinco princípios para a construção de uma WQ – FOCUS	
F	1) Find great sites – Encontrar bons sites;
O	2) Orchestrate learners and resources – Organizar/orquestrar os recursos/fontes encontrados e as etapas a serem desenvolvidas pelos alunos;
C	3) Challenge your learners to think – Desafiar seus aprendizes a pensar.
U	4) Use the médium – Utilizar de modo produtivo a <i>web</i> , de forma que o trabalho não possa ser realizado sem o auxílio da mesma;
S	5) Scaffold high expectation – Sugerir tarefas e atividades que estejam acima das expectativas dos alunos.

Fonte: Versão traduzida das cinco regras de Dodge para construção de Wequests produtivas (BOTTENTUIT JÚNIOR, 2009, p. 106).

Em relação ao princípio 1 – encontrar bons sites – considera-se que a qualidade dos sites utilizados como fonte/recurso de pesquisa, pode se referir tanto ao seu conteúdo temático quanto ao estético, pois ambos possuem a sua importância, já que Dodge avalia os elementos estéticos e de conteúdo de uma Webquest (como no Quadro 1). Assim, na perspectiva estética devem-se descartar sites com “poluição visual”, isto é, com muitos links e propagandas. Tratando-se da qualidade de conteúdos, não se recomenda a indicação de sites de autores desconhecidos e de sites em que qualquer indivíduo possa editar as informações contidas, como por exemplo, sites do tipo Wiki, blogs ou fóruns.

O princípio 2 lembra bastante o elemento do Quadro 1, acerca da “Quantidade dos Recursos”, que considera que os recursos/fores devem ser tantos quanto forem necessários para a realização de cada etapa requerida na Webquest, de modo que estes abranjam todas as necessidades que provavelmente surgirão no decorrer da tarefa.

Os princípios 3 e 5 trazem à tona os elementos “Nível cognitivo da tarefa” e da “Riqueza do Processo” também pertencentes ao Quadro 1, que se coadunam com a ideia de promoção de atividades e estratégias de ensino e permite a superação de dificuldades de aprendizagem por parte do aluno.

Caso não sejam seguidas estas diretrizes e a WQ não seja avaliada antes de aplicada junto à turma, ela corre o risco de ser apenas pretexto para a inserção dos recursos tecnológicos, provavelmente de forma ineficiente. Contudo, se a produção da Webquest obedece a estes parâmetros, ela poderá satisfazer algumas das premissas da concepção construtivista da aprendizagem, pois: permitirá um grau elevado de interatividade, possibilitando a construção conjunta (entre professor e aluno) do conhecimento; possuirá

grande variedade de recursos e atividades, o que facilitará o processo de aprendizagem, já que os aprendentes possuem maneiras diferentes de aprender; colocará o estudante em contato com diversificadas situações da vida real, com textos reais dentro de seus contextos, o que implica na reflexão e aquisição sobre os conhecimentos em questão.

Desta forma, construída de modo coerente, a Webquest apresenta-se como um procedimento metodológico que utiliza a Tecnologia Educacional e permite a interação do aluno com variadas informações, pessoas e com a língua em seu uso real, contextualizado, dentro das práticas sócio-comunicativas, possibilitando uma postura mais autônoma do aprendente e assim se torna um instrumento pertinente para um trabalho eficaz dentro da escola.

METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

Neste capítulo expõe-se a metodologia usada para a efetivação deste estudo. Apresenta-se no primeiro subcapítulo, a conceituação do tipo de pesquisa empregado neste trabalho; no segundo, mostra-se como foi delimitado o corpus posteriormente analisado; em seguida, descreve-se mais detalhadamente do mesmo; e, por último, expõem-se os critérios utilizados como parâmetros de análise do corpus da pesquisa.

4.1. Tipo de pesquisa

Para a realização deste estudo, optou-se por uma pesquisa de natureza **qualitativa**, isto é, aquela que leva em consideração a qualidade dos dados e não a quantidade, pois se acredita que é mais importante compreender o objeto da pesquisa do que quantificá-lo, já que, segundo Silva e Menezes (2001, p. 20), há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser demonstrado por meio de números. Portanto, os sujeitos e dados envolvidos na pesquisa não são meramente reduzidos a variáveis numéricas, e sim interpretados em sua riqueza subjetiva.

Como os processos de ensino, aprendizagem e avaliação são bastante complexos, envolvendo aspectos cognitivos e metacognitivos, nada mais adequado do que trabalhar com uma metodologia que leve em conta esta complexidade.

No estudo emprega-se mais especificamente uma **pesquisa documental**, de cunho analítico, uma vez que se apreciaram documentos acadêmicos — Webquests produzidas por graduandos — que integraram o corpus de dados deste trabalho.

4.2. Delimitação do Corpus

O corpus de análise é constituído por sete Webquests produzidas, no último semestre de 2010, por professores em formação do Curso de Letras (Língua Portuguesa) da Universidade

Federal do Pará, na disciplina “Recursos Tecnológicos no Ensino do Português”³⁷. A disciplina, ministrada com uma carga horária de duas horas/aulas semanais, em um total de aproximadamente 68 horas/aula, é oferecida em final de formação, geralmente no 8º semestre da graduação. No semestre em que foram produzidas as Webquests aqui analisadas, a disciplina foi ministrada por um professor substituto, membro do grupo de estudos GELTE³⁸, o que nos facilitou o acesso aos trabalhos, já que a pesquisadora desta estudo também é integrante do referido grupo. Contudo, o número de Webquests a que tivemos acesso foi limitado, pois as Webquests de semestres anteriores foram bloqueadas³⁹ por seus autores.

A escolha de Webquests produzidas por professores no final de sua formação inicial se deu por duas razões: a primeira é que, por se tratar de um dispositivo relativamente desconhecido, não seria possível encontrar facilmente professores que se utilizassem dele em escolas e pudessem ceder Webquests construídas para fins de análise. A segunda é que, por serem de autoria de graduandos, as Webquests expressam concepções de ensino, aprendizagem e avaliação dos futuros professores. Assim, estas produções podem indicar o modo como provavelmente se efetivará a atuação profissional destes futuros docentes, tanto ao utilizarem este recurso tecnológico, quanto em outras atividades mais “tradicionais”. Deste modo, poderá se observar como este aluno transferiu para a prática, conceitos acerca de ensino-aprendizagem, construídos no decorrer do curso de graduação.

Como supracitado, durante o último semestre do ano letivo de 2010, o professor da referida disciplina solicitou de seus alunos, como uma das atividades avaliativas, a produção de Webquests. Para tanto, eles deveriam formar duplas que produziriam, cada uma, uma Webquest, que explorasse ou as competências languageiras em língua portuguesa ou as temáticas específicas de literatura. Também era preciso ter em vistas, como público alvo, alunos do ensino fundamental ou médio, mais especificamente de uma determinada turma destes níveis. Não foi imposto pelo docente nenhum assunto específico a ser tratado pelos discentes, junto a seus supostos alunos. Apenas, aconselhou-se aos graduandos que levassem

³⁷ “A referida disciplina é ofertada na Universidade Federal do Pará aos alunos do Curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa. Esta não tem um caráter prioritariamente técnico, embora este aspecto a integre. Nela não se focaliza o uso do recurso tecnológico em educação em geral, mas sim no ensino de língua portuguesa. Assim, seu caráter didático-pedagógico sobrepõe-se aos aspectos técnicos que são abordados durante a disciplina. Sendo assim, as ferramentas tecnológicas são entendidas como um meio para alcançar os objetivos de ensino”. (Texto de autoria desconhecida, retirado do site do grupo GELTE). Para mais informações sobre a disciplina ver Anexo I – Ementa.

³⁸ Ver nota 4.

³⁹ A opção “bloqueio de página” é um dos recursos presentes na plataforma de hospedagem das Webquests realizadas na UFPA. A descrição desta plataforma será feita/proposta mais adiante.

em consideração as discussões sobre ensino-aprendizagem do português, realizadas no decorrer da disciplina e do Curso.

As Webquests produzidas como atividade final da disciplina podiam, portanto, adotar temáticas variadas, por possuírem um caráter transdisciplinar, contudo, trabalhavam estes temas dentro da disciplina de Língua Portuguesa ou de Literatura. Para nossa pesquisa, resolvemos selecionar apenas trabalhos que estivessem voltados para o ensino-aprendizagem do português como língua materna e focalizassem, em seus objetivos, o ensino da competência comunicativa. Para proceder à seleção das Webquests que integrariam o corpus, analisamos o conteúdo de cada uma. Isso nos levou a descartar as Webquests de literatura que utilizam o gênero literário apenas como pretexto para despertar o interesse do aluno pela literatura, deixando de lado propósitos de desenvolvimento das competências linguageiras, em particular em produção.

Estes dados (Webquests) podem ser encontrados na rede mundial de computadores, em uma plataforma⁴⁰ de construção gratuita de *Websites*⁴¹. Elas são acessadas pelo professor e pelos graduandos por meio dos endereços eletrônicos⁴² de cada página.

A plataforma que hospeda estas Webquests é bastante usada por professores, pois além de ser gratuita, permite a construção de um conjunto de páginas por meio de edição, nas quais podem ser anexados textos, fotos, vídeos, e ainda possibilita a abertura de fóruns de discussão online e o uso de muitos outros recursos.

Estas páginas podem ser acessadas de qualquer lugar e a qualquer hora e podem ser editadas tanto pelo autor da Webquest, quanto por outro sujeito, caso lhe seja enviado um convite de editor.

4.3. Descrição do corpus

Todas as Webquests selecionadas são identificadas pelo nome que seus autores lhes deram e pelo endereço eletrônico que permite acessá-las na Internet. Para nos referirmos a elas, ao longo da análise, atribuímos a cada uma um número aleatório que usaremos ao lado

⁴⁰ Esta é conhecida pelo nome de Plataforma Wetpaint, cujo endereço eletrônico é o seguinte: www.wetpaintcentral.com. Trata-se de um website de tipo Wiki, isto é, de um website que permite aos usuários adicionar, remover, editar e modificar quase todos os conteúdos contidos nesta página.

⁴¹ A Webquest não é um *Website*, mas ela pode também ser disponibilizada por meio de uma página da Web ou, como já elucidado, pode se apresentar por meio de um programa do Windows, ou até na forma impressa em uma folha de papel.

⁴² Estes endereços foram disponibilizados à pesquisadora pelo professor da disciplina em questão.

da abreviação WQ. Assim WQ 01 será a Webquest de número 1 em nosso corpus e assim por diante.

O quadro 3, abaixo, sintetiza essas informações, além de indicar qual o tema principal abordado em cada WQ, a(s) tarefa(s) a ser(em) desenvolvida(s) pelos alunos na referida Webquest e o público alvo de cada uma.

QUADRO 3
Caracterização do corpus da pesquisa

Nº da WQ	Nome dado pelo(s) autor(es)	Tema central	Tarefa(s)	Endereço Eletrônico
WQ 01	d'Assis	Política	Escrever uma crônica-ensaio	http://dassis.wetpaint.com/
WQ 02	Educação para Todos	Profissão	Realizar uma exposição oral Produzir um mural Simular uma entrevista de trabalho	http://educacaoparatodos.wetpaint.com/
WQ 03	Portugues.com.literatura	Propaganda	Escrever um anúncio (propaganda) no jornal	http://portuguescomliteratura.wetpaint.com
WQ 04	Portugues.lit.net	Ficção	Reescrever uma estória de ficção já existente	http://portugueslitnet.wetpaint.com
WQ 05	Telejornalando	Telejornal	Produzir um telejornal	http://telejornalando.wetpaint.com/
WQ 06	Educacaoconsciente	Paz	Construir painéis Realizar uma exposição oral sobre o tema da WQ	http://educacaoconsciente.wetpaint.com/
WQ 07	Bullying	Bullying	Produzir folhetos sobre o assunto Produzir uma exposição oral	http://bullying-ead.wetpaint.com/

Observa-se que todas as Webquests do Quadro 3 visavam à produção de pelo menos um texto pertencente a um gênero da escrita ou da oralidade e, em alguns casos, até mais de um (mural, exposição oral e entrevista ou folheto e exposição oral, exceto a WQ 04/Ficção, que exigia apenas a reescrita de uma estória de ficção).

No Quadro acima todas as Webquests do corpus foram descritas de modo a apresentar sinteticamente o conteúdo desenvolvido em cada uma. A descrição destaca, nas primeiras linhas do Quadro, alguns aspectos julgados importantes para se ter maior clareza em relação ao teor das WQs, como o tema abordado, o gênero a ser produzido e a modalidade oral ou escrita predominante. Nas outras linhas a descrição segue as seções que compõem o procedimento, conforme descrito em 3.2.2 – *Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Avaliação, Conclusão, Créditos* – com uma ou outra seção acrescentada pelo autor da WQ.

Em cada quadro, os trechos entre aspas correspondem a textos transcritos dos próprios autores da WQ.

QUADRO 4
Descrição da WQ 01/Política

CATEGORIAS	CONTEÚDO
Tema	Política: a permanência do PT no poder com a primeira mulher presidente
Gênero	Crônica-ensaio
Modalidade	Escrita
Página de abertura	Traz o título – “D’Assis”, uma foto do escritor Machado de Assis e uma ficha indicando alguns dados biográficos do escritor.
Introdução	Traz uma caricatura do escritor e um texto na 1ª pessoa do singular, supostamente assinado por Machado de Assis (“autor-defunto”), dirigindo-se ao aluno para desvendar os propósitos da WQ: ajudá-lo a escrever como se fosse uma escrita psicografada.
Tarefa	“Caríssimo aluno, imagine que Machado de Assis incorporou em você e o tornou um grande escritor. Seus escritos são únicos e terão uma repercussão muito rápida no meio social. Pesquise sobre como se constrói uma crônica para poder publicá-la nos jornais de Belém do Pará. http://www.tvcultura.com.br/aloescola/literatura/cronicas/machadodeassis.htm ”
Processo	“Passo 1: Forme um trio de pesquisa e divida tarefas entre os componentes; Passo 2: Consulte diferentes crônicas em livros, revistas, jornais, sites da internet etc. ; Passo 3: Anote num caderno todas as dúvidas que tiver sobre a linguagem utilizada nas crônicas; Passo 4: Pesquise sobre o que é crônica e quais os tipos de crônica existentes; Passo 5: Investigue sobre como fazer, o que escrever, linguagem utilizada, técnicas de escrita em crônicas; Passo 6: Colete os dados da pesquisa, organize-os e registre-os; Passo 7: Produza, coletivamente com o trio, uma crônica-ensaio sobre a permanência do governo "petista" sob direção da primeira mulher presidente, no Brasil, Dilma Roussef.”
Recursos	Traz uma recomendação: “Além das informações contidas aqui, você deve pesquisar mais!” E a indicação dos seguintes links: “Dicionários virtuais”: 4 links remetem ao site de tradução Babylon; ao Dicionário Priberam da Língua Portuguesa; ao Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis; a uma página que dirige para diversos dicionários <i>on line</i> . “Sobre a crônica”: 8 links Os 6 primeiros, que estão atualmente desligados, são links da rubrica “Alô Escola” da Tv Cultura, que indicam em seus endereços tratarem dos seguintes assuntos ligados ao tema “Crônicas”: “origem”, “características”, “desvendando”, “faça sua crônica”, “saiba mais”, “galeria”. Os dois outros links, do site “Brasil Escola”, remetem a um texto curto indicando em poucas linhas uma classificação de tipos de crônicas, assinado por uma Especialista em LP e a uma página do site “Colégio Web” que descreve brevemente o gênero crônica. “Tipos de crônica”: 3 links O primeiro está desligado. O segundo (o blog de uma professora) e o terceiro (o site “Site do Escritor”) que caracterizam a crônica e apresentam uma tipologia de crônicas. “Técnica de escrita”: Os 5 links remetem a blogs e sites contendo “Dicas de redação” (como, por ex., “Dez dicas rápidas para fazer uma boa redação” ou “Dicas de redação jornalística na Web”). “Exemplos de crônicas”: 6 links Dois links estão desligados. Os 4 outros levam a crônicas de diversos tipos, sendo uma política.
Avaliação	“1. Relevância e organização das informações; 2. Clareza e objetividade da linguagem, o que abrange o uso adequado da linguagem, bem com o emprego da pontuação correta; 3. Capacidade de domínio do gênero crônica, para a circulação no meio de comunicação jornal; 4. Trabalho em equipe;

	5. Criatividade; 6. Capacidade crítica de construir a crônica-ensaio de acordo com o tema pedido”
Conclusão	“Na mesma proporção da leitura, devemos nos dedicar à produção textual. Há várias formas e essa webquest foi apenas umas das tentativas de estimular o aluno a produzir um gênero escrito embebido na crítica que ele, enquanto sujeito social que pensa e escreve sobre seu meio, pode fazer acerca da realidade em que vive no Brasil.”
Créditos	Traz um vídeo com o pronunciamento da Dilma Rousseff no dia de sua eleição;
Sessões complementares	A WQ traz outras abas como: - Autoria, com o nome da estudante de graduação autora da WQ; - Fórum de discussão “Caro aluno, utilize o fórum de discussão como uma eficaz ferramenta na produção da sua crônica! Basta apenas clicar em "Discussions" para tirar todas suas dúvidas webquestianas. Será um prazer esclarecê-lo!”

O conteúdo de cada WQ do corpus foi sistematizado em quadros. Contudo, apresentamos aqui apenas a descrição da primeira – a WQ 01/Política – a título de exemplo (ver acima Quadro 4). Para facilitar o acompanhamento da análise, o conjunto dos sete quadros de descritivos foi inserido no Apêndice I deste trabalho.

As WQs do corpus também podem ser visualizadas na rede de Internet. Todavia, tanto a WQ 01/Política descrita aqui como as demais encontram-se com algumas de seus recursos/fontes (links) fora do ar, pois as páginas em que estes recursos se encontravam publicadas foram desvinculadas da Web. Entretanto, a maioria destes ainda permanece ativa, permitindo a depreensão dos conteúdos para sua posterior análise, como se pode ver no Quadro 4.

4.4. Parâmetros de análise do corpus

O nosso corpus foi analisado com base em parâmetros elaborados a partir de dois tipos de perspectiva: a primeira é a das concepções acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação discutidos nos capítulos teóricos deste trabalho (capítulos 1 e 2); a segunda diz respeito aos elementos de avaliação apontados pelos autores do dispositivo Webquest (capítulo 3). Os parâmetros escolhidos, portanto, remetem todos ao tripé teórico que apoia este estudo. Tais parâmetros foram listados no Quadro 5 a seguir, que confronta esses parâmetros com os do Quadro 1, referente aos Parâmetros de Avaliação de uma Webquest segundo Dodge, e os do Quadro 2, que resume os cinco princípios para a construção de uma Webquest produtiva.

QUADRO 5

Parâmetros de avaliação das Webquests da pesquisa

OBJETO DE ANÁLISE	ASPECTOS ANALISADOS EM RELAÇÃO AO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS	PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE UMA WQ SEGUNDO DODGE
Objetivos	a. Qual o objetivo principal da WQ em termos de ensino-aprendizagem de língua?	<ul style="list-style-type: none"> • A função da WQ, de metodologia de pesquisa, está sendo cumprida produtivamente?
Estrutura geral	b. A estruturação da WQ favorece o alcance do objetivo geral?	<ul style="list-style-type: none"> • A WQ é estruturada conforme o modelo de Dodge, em sete sessões?
Tarefa	c. A tarefa é contextualizada em uma situação de comunicação significativa? d. A tarefa proposta envolve a produção/recepção de variados textos orais e escritos, pertencentes a gêneros públicos, nos seus suportes autênticos e dinâmicos? e. A tarefa possibilita que o aluno mobilize diversos saberes e competências?	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação temática: A introdução atrai o aluno para a WQ ao relacionar-se com seus interesses e/ou ao descrever uma questão ou problema instigante ou envolvente. • Motivação cognitiva: A introdução parte dos conhecimentos prévios dos alunos e os prepara para a temática da WQ sugerindo alguns aspectos que vão ser focados. • Relação da tarefa com o que é habitual: A tarefa relaciona-se com o que é habitual e está diretamente relacionada com o que os alunos devem saber e com o que são capazes de fazer.
Atividades e conteúdos	f. Qual a natureza dos objetos didáticos (objeto de ensino, de aprendizagem e de avaliação) com os quais se trabalha? g. As atividades possibilitam situações de reflexão sobre os usos da língua? h. A WQ propõe bons modelos para a produção?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orchestrate learners and resources</i> – Organizar/orquestrar os recursos/fontes encontrados e as etapas a serem desenvolvidas pelos alunos. • <i>Challenge your learners to think</i> – Desafiar seus aprendizes a pensar. • <i>Use the médium</i> – Utilizar de modo produtivo a <i>web</i>, de forma que o trabalho não possa ser realizado sem o auxílio da mesma.
Avaliação formativa e somativa	i. Instrumentos de autoavaliação e de autorregulação são propostos? Há atividades de promoção da reescrita, revisão, reestruturação (reformulação)? j. O que é avaliado em termos somativos ? [o que foi objeto de aprendizagem na WQ? Se os objetivos foram alcançados?]	<ul style="list-style-type: none"> • Clareza nos critérios de avaliação: Os critérios de avaliação estão perfeitamente descritos, incluindo indicadores qualitativos e quantitativos. O instrumento de avaliação mede o que os alunos devem saber e o que são capazes de fazer para cumprirem a tarefa.

OBJETO DE ANÁLISE	ASPECTOS ANALISADOS EM RELAÇÃO AO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS	PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE UMA WQ SEGUNDO DODGE
Atuação do professor	k. O processo de produção é guiado? l. As explicações e diretrizes deixadas por escrito são claras e corretas? m. As atividades solicitadas permitem uma interação com o professor ao longo da WQ?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Scaffold high expectation</i> – Sugerir tarefas e atividades que estejam acima das expectativas dos alunos. • Nível cognitivo da tarefa: A tarefa é executável e envolvente, levando a uma reflexão que ultrapassa a compreensão. Requer a síntese de informação proveniente de diferentes fontes e/ou a tomada de posição e/ou fazer uma generalização ou um produto criativo.
Atuação dos aprendentes	n. Os aprendentes têm uma participação ativa na construção das competências, na busca de informações, no tratamento dessa informação; na escolha e negociação de papéis.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Challenge your learners to think</i> – Desafiar seus aprendizes a pensar. • Riqueza do processo: Diferentes papéis são explicitados para ajudar o aluno a compreender diferentes perspectivas e/ou a partilhar responsabilidade na execução das tarefas.
Recursos	o. A WQ promove atividades que relacionem cada recurso/fonte com as atividades desenvolvidas? Os recursos são adequados/suficientes aos objetivos pretendidos? p. Solicita-se uma busca de outros recursos?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Find great sites</i> – Encontrar bons sites. • <i>Use the médium</i> – Utilizar de modo produtivo a <i>web</i>, de forma que o trabalho não possa ser realizado sem o auxílio da mesma. • Quantidade dos recursos: Há uma clara e significativa relação entre todos os recursos e a informação necessária para os alunos completarem as tarefas. Cada recurso tem a sua importância. • Qualidade dos recursos: Os links tiram partido da qualidade que se pode encontrar na <i>web</i>. Fontes variadas proporcionam informação para os alunos aprenderem profundamente.

Com base no Quadro 5, realizamos uma análise preliminar de cada uma das WQs do corpus, tentando responder uma a uma as perguntas do Quadro, nos apoiando nos princípios teóricos expostos nos três capítulos iniciais deste trabalho. Posteriormente, reorganizamos as observações decorrentes desta análise preliminar, de modo a atender mais especificamente os objetivos definidos para nossa pesquisa.

Em consonância com esses objetivos, elegemos três eixos de análise principais que agrupam os diversos parâmetros do Quadro 5, de modo a aproximar os que apresentam uma relação mais forte entre si, embora, no fundo, todos estejam obviamente interligados.

No primeiro eixo – *as WQs e seus objetivos* – procuramos ver que objetivos de ensino/aprendizagem do Português as WQs do corpus adotam, analisando se estes objetivos se coadunam com os objetivos específicos de uma WQ.

No segundo eixo – *as WQs e a produção textual* – tentamos verificar em que medida o procedimento é adequado à produção de textos em Português Língua Materna.

No último eixo – *as WQs e os processos formativos* – nos interessamos pelo desenvolvimento das competências de autoavaliação e autorregulação, tentando identificar em que medida a Webquest favorece este desenvolvimento indispensável para a produção autônoma de textos.

ANÁLISE DAS WEBQUESTS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme anunciado no capítulo precedente, a análise das sete Webquests do nosso corpus focalizou três eixos principais. No primeiro nos voltamos para a análise dos objetivos das WQs, incluindo observações relativas a sua estrutura e ao modo como essa estrutura é suscetível de apoiar a realização dos objetivos previstos.

No segundo eixo, em que privilegiamos o processo de produção textual em si, agrupamos análises relativas às tarefas solicitadas em cada uma das WQs e aos tipos de atividades, de objetos didáticos e de recursos nelas propostos.

No último, são estudados os processos formativos nas WQs, com base no papel atribuído ao professor e aos aprendentes, no tipo de situações de reflexão e de construção do conhecimento implementadas, no modo como os recursos participam desse processo e no uso dos critérios de avaliação.

Ressalta-se que os múltiplos questionamentos que orientaram nossa análise preliminar dificilmente ficam relacionados a apenas um desses eixos, uma vez que as diversas dimensões analisadas estão inter-relacionadas. Porém, tentaremos na medida do possível, focalizar aspectos diferentes em cada um dos eixos propostos.

5.1 As Webquests e seus objetivos

Nesta seção, analisaremos os objetivos das WQs do corpus de um duplo ponto de vista: o dos objetivos languageiros, objetivos de ensino-aprendizagem do Português e, por outro, o dos objetivos de desenvolvimento da autonomia dos aprendentes, objetivos do próprio procedimento, procurando ver em que medida se coadunam.

O Quadro 6 (ver p. 65) sintetiza as informações que podem ser depreendidas dos documentos analisados, em relação a estes dois aspectos em cada WQ.

5.1.1 Os objetivos languageiros

Como vimos na seção 1.2 deste estudo, em uma abordagem interacional o objetivo fundamental visado no processo de ensino-aprendizagem de língua materna é o

desenvolvimento das competências interacionais dos aprendentes, possibilitando-lhes produzir e compreender textos, orais e escritos, adequados a cada situação comunicativa. Como se pode ver por meio da segunda coluna do Quadro 6, todas as WQs do corpus trabalham ora com produção de textos escritos, como é o caso das WQs 01/Política, 03/Propaganda e 04/Ficção, ora com produção oral, como as WQs 02/Profissão e 06/Paz (que focam em tarefas da fala formal, trabalhando os gêneros exposição oral e entrevista de emprego) ou com ambos, como é o caso das WQs 05/Telejornal e 07/Bullying.

Esta última explicita que objetivos se pretende alcançar, em termos de aprendizagem, inserindo os objetivos languageiros entre outros:

WQ 07/Bullying – Página de entrada “Home”⁴³

O que você poderá aprender com esta WebQuest:

Refletir sobre as diferenças entre as pessoas;

Debater o tema proposto;

Desenvolver habilidade de expressar opinião [os grifos são nossos];

Ampliar a discussão para toda a escola;

Realizar com as outras disciplinas uma campanha contra o bullying na escola.

Em todos os casos, trata-se de produzir textos, orais e/ou escritos, caracterizados pelo gênero ao qual pertence: crônica, entrevista, propaganda, exposição oral, panfleto, fanfiction (gênero que consiste na reformulação de alguns elementos do enredo de uma ficção já existente) e outros. Todas objetivam, portanto, fundamentalmente o desenvolvimento de competências de produção textual, em consonância com propósitos de domínio efetivo da escrita padrão e da modalidade oral formal.

⁴³ Neste capítulo, as citações extraídas das WQs serão apresentadas em caixa de textos com identificação sistemática da WQ e da seção na qual se encontra o excerto. Os textos são copiados e colados sem modificação, preservando-se a grafia utilizada pelos autores e, na medida do possível, a formatação original também.

QUADRO 6
Elementos relacionados aos objetivos de aprendizagem nas WQs analisadas

Identificação da WQ	Objetivo principal declarado	Situação de contextualização da tarefa	Situação de uso do texto produzido
WQ 01/ Política	- Produção escrita de uma crônica-ensaio.	Simula-se uma situação fictícia de interação com Machado de Assis, o qual convida o aprendente a procurar um terreiro “afro-religioso ou um centro espírita”, para incorporar o espírito do escritor e possa “psicografar” textos de sua autoria.	Publicação fictícia em um jornal local.
WQ 02/ Profissão	- Produção de painéis sobre profissões. - Preparação da exposição oral dos painéis. - Realização de uma entrevista de emprego. - Reflexão a respeito da escolha da futura profissão.	Expõem-se dificuldades enfrentadas pelos jovens na hora de escolherem sua futura profissão. Propõe-se auxiliar os jovens nessa escolha, para que vivenciem uma situação fictícia de entrevista de emprego.	- Exposição oral de apresentação dos painéis na escola. - Realização fictícia da entrevista de emprego em sala de aula.
WQ 03/ Propaganda	- Produção escrita de um anúncio publicitário.	Apresentam-se considerações sobre o espaço ocupado pelos anúncios nos jornais. Situação fictícia de encomenda de um anúncio publicitário para uma grife de roupa.	- Publicação fictícia do anúncio na 1ª página de um jornal local.
WQ 04/ Ficção	- Produção escrita de uma fanfiction.	Propõe-se uma aula diferente e pergunta-se aos aprendentes quantos livros e quadrinhos leram, quantos filmes e novelas assistiram e, finalmente, como poderiam moldar o final dessas histórias a seu gosto.	- Publicação da fanfiction produzida em um site da internet, ao qual é preciso se cadastrar
WQ 05/ Telejornal	Produção do vídeo de um telejornal.	Interpela-se o aprendente como se estivesse bruscamente diante de uma câmara de televisão. Convida-se o mesmo a entrar no incrível mundo do telejornalismo, prometendo-se lhe muita diversão.	- Apresentação do vídeo com o telejornal na escola.
WQ 06/ Paz	- Produção de painéis e cartazes para uma campanha promovendo a paz na escola. - Preparação de exposição oral sobre o tema violência.	Convida-se o aluno a associar-se a um movimento pela paz na escola.	- Apresentação dos painéis na escola e afixação dos cartazes na escola.
WQ 07/ Bullying	Produção de uma exposição oral sobre bullying. - Preparação de um folheto sobre bullying.	Expõem-se os objetivos da WQ. Interroga-se o aluno sobre seus conhecimentos a respeito do bullying. Propõe-se uma escola sem bullying.	- Exposição oral a ser feita na escola. - Distribuição dos folhetos na escola.

Há uma WQ que possui outro objetivo concomitantemente ao do desenvolvimento da competência comunicativa: é a WQ 02/Profissão. Nesta trabalha-se o tema da escolha da profissão pelo jovem que, segundo esta WQ, é um problema recorrente na vida dos alunos. Como se vê no excerto abaixo, na referida WQ pretende-se preparar o discente não só para esta escolha, mas também para as dificuldades que este enfrentará no concorrido mercado de trabalho.

WQ 02/Profissão – Seção Conclusão
--

No entanto, o nosso objetivo é fazê-lo [o aluno] refletir na decisão de sua futura profissão auxiliando a redução das chances de escolhas errôneas.

Ao final da tarefa, o docente espera que cada aluno já tenha em vista sua futura profissão. Com este propósito, a WQ propõe a simulação de uma entrevista de emprego pelos educandos, buscando-se desenvolver sua competência interacional, de modo que este sujeito possa se expressar adequadamente em uma entrevista de emprego quando houver de realizá-la. Em nossa avaliação, há certa confusão, aqui, entre os objetivos de aprendizagem visados e a contextualização do trabalho proposto, já que, o tema da escolha profissional pode ser um meio de relacionar o estudo da língua às preocupações dos estudantes, mas não um objetivo da WQ. De fato, objetivos como o de habilitar alunos para a escolha de sua profissão não entram diretamente nas finalidades do ensino do Português.

Para que uma WQ alcance seus objetivos, os criadores do procedimento recomendam uma “motivação temática”, com a realização de uma atividade diferenciada, que apresente um contexto significativo, onde se desenvolverá a tarefa, ou seja, uma situação, a mais próxima possível da real, em que o aluno atua utilizando criticamente os conhecimentos adquiridos durante a fase de pesquisa. Destaca-se o papel da *Introdução* que, na estrutura da WQ, é o momento em que essa motivação temática deve ser criada. Do mesmo modo, na perspectiva interacional de aprendizagem do Português, a contextualização das atividades de produção textual em situações de interação social é considerada primordial para motivar a própria produção e as aprendizagens que exige.

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 se dá dentro de determinada realidade social. Sendo assim, ele passa a enxergar

alguma função para as atividades desenvolvidas em sala de aula, interessando-se mais em realizá-las.

Na busca dessa contextualização, praticamente todas WQs apresentam as seguintes características:

- *Temas instigantes*: escolheram-se temas que fazem parte do contexto social dos aprendentes, como mercado profissional (WQ 02/Profissão), publicidade (WQ 03/Propaganda), personagens literários ou cinematográficos conhecidos (WQ 04/Ficção), noticiários televisivos (WQ 05/Telejornal), violência (WQ 06/Paz) e bullying (WQ 07/Bullying) Na WQ 01/Política a escolha de um tema político, com referência a um partido político específico, é mais discutível;

- *Gêneros pertencentes ao cotidiano dos discentes*: é o caso do anúncio publicitário (WQ 03/Propaganda), do telejornal (WQ 05/Telejornal), das exposições orais (WQs 02/Profissão, 06/Paz e 07/Bullying) ou de painéis (WQ 02/Profissão e 06/Paz), ambos gêneros de uso frequente na escola. No caso da crônica (WQ 01/Política), o gênero literário não é necessariamente muito conhecido dos alunos, mas pelas suas características temáticas poderia estar relacionado a seu cotidiano, não fosse o fechamento na temática política. O gênero fanfiction (WQ 04/Ficção) em si não é muito conhecido, mas trabalha geralmente a partir de obras bem conhecidas dos jovens;

- *Socialização das produções*: em algumas WQs, a circulação dos textos produzidos restringe-se à sala de aula (como na WQ 02/Profissão), pois se solicita a produção e apresentação de gêneros (exposição oral, painel e entrevista de emprego) se limite à turma. Outras, como vimos, propõem uma destinação social aos textos produzidos e sua veiculação em suportes mais amplos.

Percebe-se, na última coluna do Quadro 6, que todas as WQs do corpus preveem a circulação do texto oral ou escrito produzido em situações de uso que podem ser classificadas de diferentes maneiras: há situações totalmente autênticas, como a da WQ 04/Ficção, que exige que o texto seja postado, após realização do devido cadastro, em um site de fanfiction. Também é o caso das exposições orais, afixação de cartazes e distribuição de folhetos das WQs 06/Paz e 07/Bullying. Para que a apresentação do telejornal na escola (WQ 05/Telejornal) não fosse artificial, seria preciso haver um contexto habitual de realização de jornal ou telejornal naquela escola. Já as outras propostas envolvem meras simulações que tornam o uso dos textos muito mais artificial. É o caso das WQs 01/Política, 02/Profissão, 03/Propaganda.

Parece-nos necessário acrescentar uma característica a essa lista de características positivas, que é a de buscar inserir o educando na situação promovida na WQ de diversas maneiras, tentando fazer dele um sujeito nessa interlocução, possivelmente para aumentar sua motivação. Em termos enunciativos, observa-se que o autor da WQ tenta captar a atenção do aprendente, dirigindo-se rapidamente a ele (em geral, desde a Página de entrada), interpelando-o muitas vezes com perguntas, como é o caso da WQ 01/Política que em sua *Introdução* simula a fala do “autor- defunto” Machado de Assis com o aluno⁴⁴:

WQ 01/Política – Seção *Introdução*

Meus cumprimentos, caro leitor! Recordas-tes da minha figura, não? Sou idêntico a caricatura. Não! Não faça essa cara de pasmado por ler as palavras de um autor defunto e, ao mesmo tempo, defunto autor que te escreve (estou morto, elogie-me à vontade!).

Ou ainda nas WQ 04 e WQ 05, abaixo, onde o tom criado é de parceria, com algumas promessas de que o trabalho será mais divertido, diferente e próximo da realidade do aluno:

WQ 04/Ficção – Seção *Introdução*

Vocês naturalmente já se questionaram a respeito do final das histórias que chegam até vocês??? Quem não queria que Romeu e Julieta ficassem juntos, quem não quis que o bonitão da história ficasse com a "pistoleira" ao invés da mocinha??? Vocês acham que existe alguma forma para reconstruir essas histórias e moldá-las a nosso jeito? É CLARO QUE SIM.

WQ 05/Telejornal – Página de entrada “Home”

Um minuto por favor! E sorria para a camera! Siga nosso site e conheça o incrível mundo do telejornalismo! Aqui você vai se divertir ao aprender como tudo funciona por tras dos bastidores!” [texto colocado junto a uma foto de uma jornalista e um câmera filmando, voltados para o aluno, como se estivessem o entrevistando].

Questionamentos, apresentação de um tema instigante, interpelação direta ao leitor, suspense em relação à tarefa a ser executada, exposição dos benefícios que a WQ proporcionará aos educandos etc. têm o papel fundamental de atrair o leitor para o trabalho que será desenvolvido na WQ.

⁴⁴ Nessa WQ, a *Introdução* traz uma abordagem discutível, tanto do ponto de vista da representação do trabalho da escrita (um dom emprestado, aqui), quanto do ponto de vista da situação fictícia de escrita: de fato, propor uma pseudo “escrita psicografada” não é muito recomendado em contexto escolar, por trazer à tona crenças religiosas.

De um modo geral, as WQs do nosso corpus, ainda que de forma relativamente tímida nos casos em que preferem simular a interação, trabalham com propostas que podem ser significativas para os alunos. Todavia, entendemos que a motivação criada por esses diversos elementos precisa ser amparada por um trabalho sistemático, no qual os aprendentes passem a se apropriar dos meios para realizar os objetivos propostos. É o que analisaremos mais especificamente na seção 5.2 reservada às condições do desenvolvimento das competências de produção textual.

Ao lado dos objetivos languageiros, analisamos como é realizado, em nosso corpus, o objetivo do próprio dispositivo Webquest.

5.1.2 Os objetivos de busca orientada

Como já exposto anteriormente, o procedimento WQ, também chamado de “busca orientada”, foi criado com o intuito de auxiliar o educando a aprender a pesquisar e tratar a informação de modo autônomo e produtivo, utilizando a ferramenta de pesquisa do computador. Todas as WQs do corpus atendem a esse objetivo, incentivando a busca por informações em duas modalidades: a pesquisa pré-selecionada pelo professor ou a pesquisa solo.

A primeira é aquela em que os recursos (links de sites) para a pesquisa foram selecionados previamente pelo docente e dispostos na seção *Recursos* das WQs. Todas as WQs do corpus praticam essa modalidade, conforme se pode verificar no Quadro 7.

QUADRO 7
Elementos das WQs que influem na produção textual requerida

Identificação da WQ	Modalidade de pesquisa	Natureza dos recursos indicados		Informações relativas ao conteúdo temático	Informações acerca do gênero a ser produzido	Orientação quanto à produção textual em si
		Recursos digitais	Recursos não digitais			
WQ 01/ Política	- Pré-selecionada pelo professor. - Pesquisa solo sugerida, mas sem orientação. - Pesquisa a variados meios.	- Blogs de professores desconhecidos - Sites de instituições como a TV Cultura, Brasil Escola e Academia Brasileira de Letras - Sites utilitários de dicionário virtual - Links com crônicas de diversos tipos	Há indicação de pesquisa em outros meios: livros, revistas e jornais.	Não há nenhum site acerca do conteúdo temático. No final da WQ há um vídeo de Dilma Rouseff finalizando um discurso, contudo nesse vídeo ela apenas se despede e finaliza um discurso.	- 22 links sobre as características do gênero crônica-ensaio	“Passo 5: Investigue sobre como fazer, o que escrever, linguagem utilizada, técnicas de escrita em crônicas”
WQ 02/ Profissão	- Pré-selecionada pelo professor. - Pesquisa solo sugerida, mas sem orientação. - Pesquisa a variados meios.	- Vídeo produzido por um telejornal de renome - Blogs de autores desconhecidos. - 1 link oferecendo um modelo de entrevista de emprego.	Há indicação de pesquisa em outros meios: revistas, jornais, com amigos e familiares.	4 links sobre conteúdo profissão/ mercado de trabalho	Apenas um vídeo acerca da estrutura de uma entrevista de emprego.	Tenta guiar a produção de uma entrevista de emprego por meio de um vídeo-modelo e com alguns textos sobre o conteúdo do gênero.
WQ 03/ Propaganda	- Pré-selecionada pelo professor. - Pesquisa solo sugerida, mas sem orientação. - Pesquisa a variados meios.	- Links de universidades contendo artigos acadêmicos - Site utilitário de enciclopédia virtual - Blog do UOL	Há indicação de pesquisa em outros meios: biblioteca da escola e livros didáticos.	1 link que indica figuras para serem usadas na propaganda.	6 links sobre as características e a estruturação do anúncio publicitário.	“Para produzir uma boa propaganda para agradar seu cliente e chamar a atenção das pessoas que lêem o jornal, você vai precisar primeiramente criar sua agência de publicidade. [...] Para ajudá-los indicamos abaixo alguns links”
WQ 04/ Ficção	- Pré-selecionada pelo professor; - Pesquisa solo sugerida e sem	- Links de narrativas de estórias de jogos de vídeo game, - sites utilitários de e-mail	Não há indicação de pesquisa em outros meios	7 links acerca do conteúdo das fanfictions.	5 links sobre a estrutura da mesma,	“Como forma de ajudar vocês iremos oferecer sites importantes”. [aos alunos]

	orientação. - Pesquisa restrita a internet.	- Vídeos da TV Cultura - 1 link para fanfics veiculadas na Internet - 1 utilitário (e-mail)				
WQ 05/ Telejornal	- Pré-selecionada pelo professor. - Pesquisa restrita a internet.	- Sites de telejornais - Blogs de professores desconhecidos.	Não há indicação de pesquisa em outros meios	Não há nenhum site acerca do conteúdo temático.	5 links sobre a estrutura composicional de um telejornal	“Trabalhem a partir das aulas ministradas de ‘como fazer um telejornal’ [...]”
WQ 06/ Paz	- Pré-selecionada pelo professor. - Pesquisa restrita a internet.	- Site de uma Instituição Religiosa - fóruns de perguntas-respostas, - Site de uma ONG - Site do Brasil Escola.	Não há indicação de pesquisa em outros meios	- 10 links em relação ao conteúdo da exposição oral	2 links acerca da estrutura de painéis.	Tenta guiar a produção por meio de seus diversos textos e vídeos sobre a estrutura e o conteúdo dos gêneros exposição oral e painel. “Por isso, aqui vão abaixo os links referentes a cada atividade. Mãos à obra!!!!”
WQ 07/ Bullying	- Pré-selecionada pelo professor. - Pesquisa restrita a internet.	- Vídeo em inglês sobre o Bullying, - Vídeos do <i>Youtube</i> com palestra sobre a estrutura do gênero palestra. - Sites do governo.	Não há indicação de pesquisa em outros meios	Não há nenhum site acerca do conteúdo temático.	9 sites sobre a estrutura dos gêneros palestra e cartilha.	Tenta guiar a produção por meio de seus diversos textos sobre a estrutura dos gêneros exposição oral e panfleto.

O fato de o docente fornecer ele mesmo recursos que podem ser pesquisados pelos alunos não favorece uma reflexão a respeito de questões como: Que ferramentas de pesquisa utilizar? Como se usa de modo mais eficiente estas ferramentas? Que sites pesquisar? Que sites seriam os mais adequados? Qual a credibilidade das informações recolhidas nestes sites? Este tipo de pesquisa, quando usado de forma exclusiva, tolhe tanto a autonomia do aluno na busca e no tratamento de informações, quanto sua aprendizagem acerca da ferramenta de pesquisa pelo computador. Embora o aluno possa procurar sozinho outros sites, sua tendência é certamente a de se conformar à escolha do professor.

A pesquisa solo, em que o aprendente é estimulado a empreender livremente suas próprias buscas de material, somente é promovida nas WQs 01/Política, 02/Profissão, 03/Propaganda e 04/Ficção. Mas, como se vê nos excertos abaixo, o incentivo não é acompanhado por nenhuma orientação:

WQ 01/Política – Seção Recursos
Além das informações contidas aqui, você deve pesquisar mais!
WQ 02/Profissão – Seção Recursos
Pesquisar em revistas, jornais, com amigos, familiares os diferentes tipos de profissões e suas características.
WQ 03/Propaganda – Seção Recursos
[...] você também poderá consultar a biblioteca da escola e livros didáticos que trabalhem com o tema. BOA SORTE!!!
WQ 04/Ficção – Seção Recursos
[...] não fiquem limitados apenas a nossas sugestões, procurem mais para enriquecer ainda mais seus textos.

Além de não ser dada uma instrução mais específica (como e o que pesquisar, que aspectos e elementos precisam ser levados em consideração nesta pesquisa, que conteúdos devem ser focados na pesquisa: o gênero, o tema, os suporte?), não há, nas WQs atividades previstas para promover uma discussão ou oferecer uma orientação acerca da qualidade dos sites e dos conteúdos dos mesmos. Logo, corre-se o risco de que os sites e conteúdos obtidos nesta pesquisa solo sejam inadequados, tenham origem e credibilidade duvidosa, e acabem não proporcionando um trabalho produtivo, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento de competências e a realização da tarefa de produção textual.

Um exemplo, da falta de orientação em uma pesquisa solo, está na WQ 04/Ficção quando esta sugere que os discentes realizem uma pesquisa sobre “Relacionamentos: quais são os tipos de relacionamentos, como eles se desenvolvem”. Além de este tema ser bastante amplo, o conteúdo semântico da palavra pode confundir o aluno e levá-lo a pesquisar tipos de relacionamento que não têm relação alguma com a tarefa em questão (produção de uma fanfiction). Neste contexto, ele pode ler textos que o farão tender ao erro.

Essas constatações indicam que a função de metodologia de pesquisa da WQ foi esvaziada nas WQs analisadas, na medida em que o aluno não tem uma participação ativa na aprendizagem da busca de recursos, não interagindo com os saberes, nem desenvolvendo a autonomia visada.

Na continuação de nossa análise, ainda nos dedicaremos aos recursos disponibilizados, conforme aparecem no Quadro 7, mas, desta vez, para apreciar sua natureza e relacioná-los com as tarefas efetivamente solicitadas na produção dos textos.

5.2 As Webquests e a produção dos textos

Analizamos, na seção anterior, as características das WQs do corpus que contribuem para tornar as tarefas de produção significativas para os alunos e motivar a aprendizagem. Veremos aqui como são encaminhadas, em cada uma delas, as atividades de escrita ou de produção oral, observando mais especificamente que recursos são utilizados, em um primeiro momento, e que atividades são solicitadas em seguida.

5.2.1 Recursos para a produção escrita

Os autores do procedimento WQ consideram importante avaliar a qualidade dos recursos/fontes contidos na WQ, referindo-se tanto ao seu conteúdo temático quanto ao estético, pois a qualidade dos recursos pode influir na resolução da tarefa. Como já referido na seção 3.2.3 desta dissertação, não analisamos a estética das WQs, pois a plataforma em que estas foram veiculadas possui problemas de estruturação, como anúncios comerciais, restrição de recursos de configuração de texto, dentre outros. Nossa atenção se voltou para a natureza e qualidade dos conteúdos veiculados (sites expostos na seção Recursos e *Créditos*).

Nas Webquests do nosso corpus, a autenticidade procurada nas situações de produção parece desaparecer, na hora de favorecer o contato dos alunos com textos como aqueles que

irão produzir. O Quadro 7 mostra que apenas duas delas expõem os gêneros visados dentro de seus suportes autênticos, como é o caso da WQ 04/Ficção que apresenta um gênero específico ao meio de comunicação internet, o gênero fanfiction e traz exemplos de narrativas (ficções) que podem ser modificadas na construção da fanfiction, ou na WQ 01/Política que apresenta exemplos de crônicas em seu mais novo meio de veiculação, a internet, já que muitos escritores possuem blogs onde disponibilizam seus textos.

A WQ 02/Profissão explora o gênero em uma situação forjada, apresentando um vídeo que simula uma entrevista de emprego realizada por atores e ao mesmo tempo, fornece informações suscetíveis de favorecer a elaboração de um bom texto. Outras, simplesmente não dão diretamente acesso ao gênero a ser produzido: não encontramos na WQ 02/Profissão links que levassem a uma exposição oral, ou a propagandas reais na WQ 03/Propaganda, ou a painéis na WQ 06/Paz, embora o acesso a estes gêneros não seja muito difícil na internet.

Esta veiculação do gênero em suportes autênticos nos parece ser um aspecto particularmente interessante do procedimento WQ, pois permite o contato do aluno com a língua em seu uso real, como meio para a ação e interação entre os indivíduos na sociedade. Deste modo, exploram-se situações as mais próximas possível das vividas em interações do cotidiano para que, assim, não desvinculem o uso de suas funções, o que poderia permitir a compreensão do aluno sobre o funcionamento da língua. Todavia, não podem ser esquecidos outros recursos, tão ou mais importantes que o meio virtual (internet). Vemos no Quadro 7 (na coluna “Recursos não digitais”) que a pesquisa em outras fontes é proposta apenas pelas WQs 01/Política, 02/Profissão e 03/Propaganda, enquanto que as WQs 04/Ficção, 05/Telejornal, 06/Paz e 07/Bullying restringem as sugestões somente à ferramenta de pesquisa internet.

A pesquisa em diversos meios pode levar o aluno a interagir com outras fontes que provavelmente não emergiriam em uma pesquisa virtual, como no caso da pesquisa requerida pela WQ 02/Profissão, que recomenda a coleta de informações acerca da temática “profissão” com colegas e familiares. Destas interações podem surgir discussões, contextos e trocas pertinentes para a formação de opinião, experiência e habilidades do educando, conseqüentemente para se chegar a uma escrita/fala crítica e produtiva. A WQ 01/Política solicita que o discente procure crônicas em livros, revistas, jornais, sites da internet, enquanto que a WQ 03/Propaganda lembra ao discente que ele pode consultar a biblioteca da escola e livros didáticos que trabalhem com o tema.

Estas WQs indicam assim que pesquisas também podem ser feitas em outros meios tão ricos e às vezes mais acessíveis que a internet, de modo a iniciar estes aprendentes à pesquisa

científica. No caso da WQ 02/Profissão o trabalho com jornais e revistas até facilita uma das tarefas requeridas na WQ, a tarefa de produção de um mural, visto que, para isso se necessita de figuras impressas e de preferência coloridas, o que seria mais oneroso para figuras oriundas da internet. O mesmo não se pode afirmar da WQ 03/Propaganda, pois esta propõe a consulta em meios de veiculação que não são autênticos para o gênero propaganda, como livros didáticos. Que meio seria mais rico e real se não os jornais e revistas, locais onde o gênero propaganda, trabalhado por esta WQ, é veiculado de modo autêntico? Logo, o mais adequado seria a solicitação de uma pesquisa nestes suportes, como ocorre na WQ 01/Política, que indica uma pesquisa sobre o gênero crônica-ensaio, nas mídias em que geralmente este se encontra veiculado, dentre outros.

Essas observações nos lembram que alguns gêneros visados (anúncio, folheto, cartaz), que serão produzidos em um suporte papel, certamente têm características diversas quando não são veiculadas em suportes digitais. Parece-nos que uma boa exploração do dispositivo deve levar o professor a pensar nos recursos mais adequados para o objetivo visado, quer sejam mais comuns (livros, revistas, rótulos, panfletos etc.), quer sejam digitais. O que importa é que eles permitam a criação de um referencial a respeito do gênero estudado.

Para os idealizadores do dispositivo, a qualidade dos recursos indicados em uma WQ também é importante, como vimos no Quadro 2. Submetemos as WQs do nosso corpus a essa análise, classificando os links indicados em sites confiáveis e sites inadequados. Esses últimos são sites de conteúdo duvidoso, com autores sem credibilidade na temática abordada e que podem conter informações errôneas. Nas WQs analisadas, os sites ou são do tipo Wiki ou são blogs, criados e editados por qualquer indivíduo. Os blogs são em sua maioria de professores desconhecidos, que não descrevem de modo sucinto sua formação ou titulação.

Também foram utilizados como base para a pesquisa, vários vídeos do *Youtube*, sem referência ao autor ou origem dos conteúdos, como é o caso de <http://www.youtube.com/watch?v=wbS65XwRJ34&feature=related> na WQ 04/Paz. Até mesmo fóruns abertos ao público foram usados, como é o caso da WQ 06/ Paz, que indica como fonte o fórum do “Yahoo Perguntas e Respostas”, onde se fazem perguntas que mais tarde são respondidas por qualquer pessoa, sendo a melhor resposta escolhida pela maioria dos usuários, que geralmente não são especialistas na temática abordada.

Outro exemplo de indicação indevida são sites de instituições que não possuem relação direta com a temática ou não tem domínio comprovado sobre o tema tratado em seu site. Um exemplo disso é o site do Centro Espírita Ismael (<http://www.ceismael.com.br/>), que aborda a questão da retórica e da persuasão, indicado pela Webquest 07/ Bullying.

Ademais, dois sites em especial chamaram bastante atenção durante a análise, pois continham nomes jocosos e pejorativos – “usabilidoido” da WQ 01/ Política e “novosfocas” da WQ 06/Paz – que, neste contexto escolar, se tornam inadequados, pois levam ao descrédito qualquer conteúdo veiculado neles.

No que tange a essa questão, verifica-se no Quadro 8 abaixo, a indicação, em maior escala, de fontes de pouca ou nenhuma qualidade.

QUADRO 8
Proporção de sites confiáveis e inadequados nos links indicados

IDENTIFICAÇÃO DA WQ	SITES INADEQUADOS		SITES CONFIÁVEIS	
	Valor absoluto	Valor percentual	Valor absoluto	Valor percentual
WQ 01/ Política	11	42%	15	58%
WQ 02/ Profissão	04	80%	01	20%
WQ 03/ Propaganda	05	83%	01	17 %
WQ 04/ Ficção	13	81%	03	19%
WQ 05/ Telejornal	04	80%	01	25%
WQ 06/ Paz	09	75%	03	25%
WQ 07/ Bullying	06	66%	03	34%

Os piores índices estão em WQ 03/Propaganda, que possui 83 % de seus sites considerados inadequados, WQ 04/Ficção com 81% e WQ 05/Telejornal com 80%.

Encontramos em menor escala sites de instituições de renome, como por exemplo, as páginas da “TV Cultura”, da “Brasil Escola”, da “Acadêmica Brasileira de Letras” na WQ 01/Política e da Universidade Federal de Santa Maria na WQ 03/Propaganda. Foram também indicados sites de ferramentas utilitárias (dicionários virtuais, e-mails, sites de busca etc.), que permitem ao aluno agir mais autonomamente navegando, buscando conteúdos e interagindo na internet, como é o caso dos sites de busca de figuras do Google indicados pela WQ 03/Propaganda; sites de dicionários eletrônicos recomendados pela WQ 01/Política e sites de e-mail, *download* e *upload* de dados, recomendados pela WQ 04/Ficção.

O problema da qualidade dos recursos oferecidos, que precisam ser elaborados por autores ou organismos conceituados para desenvolver a temática contida no seu Website, certamente deve ser objeto de atenção por parte dos autores de WQs. Todavia, como vimos na seção 5.1.2, é importante que a busca por informações seja ela mesma objeto de análise por

parte dos aprendentes, de modo que possam aprender a apreciar a qualidade e a confiabilidade das mesmas.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos textos indicados como base para a leitura. Estes nem sempre apresentam um nível de dificuldade apropriado ao público visado. A título de exemplo, um dos artigos acadêmicos recomendados pela WQ 03/Propaganda, intitulado “O texto publicitário em sala de aula”, possui inúmeros termos técnicos da área de linguística (tipologias textuais e competência discursiva), certamente não foi escrito para um público de estudantes de ensino médio ou fundamental. Outros, ao contrário, limitam-se a repetir o que os alunos já sabem, como os textos introdutórios das WQs 03/Propaganda e 05/Telejornal, em que a primeira trata da relação jornal e propaganda, e a segunda conceitua o telejornal.

No que tange à qualidade dos recursos, ainda é preciso descrever o modo como é abordada a questão da temática nos textos a serem produzidos. Basta um rápido olhar à coluna “Informações relativas ao conteúdo temático”, no Quadro 7, para verificar que poucas WQs oferecem recursos para ajudar o aluno em sua pesquisa temática. Apenas a WQ 02/Profissão indica 4 links relativos ao tema profissão/mercado de trabalho e a WQ 06/Paz disponibiliza diversos depoimentos reais acerca do tema da violência na escola. Sendo assim, grande parte das WQs da pesquisa não contempla o conteúdo temático que será desenvolvido na produção do gênero abordado. Exemplo disto está na WQ 01/Política, que requer a tarefa de produção de uma crônica-ensaio que trate do tema da “permanência do governo ‘petista’ sob direção da primeira mulher presidente, no Brasil” (WQ 01/Política – seção *Processo*), mas em nenhum de seus recursos indica sites que abordem este assunto. Caso o discente não possua conhecimentos sobre esta temática, dificilmente ele irá produzir um texto bem sucedido a respeito deste mote.

Ainda em relação à natureza dos recursos oferecidos, percebe-se no Quadro 7 uma forte presença de links dando acesso a conhecimentos teóricos a respeito do gênero a ser produzido: na coluna “Informações acerca do gênero a ser produzido” do referido quadro, apenas a WQ 02/Profissão não providencia conteúdo conceitual sobre o gênero “Entrevista de emprego”. Em todas as outras os autores das WQs parecem entender que, para produzir o texto esperado, o aprendente precisa, sobretudo, dispor de uma ou várias descrições do gênero a ser produzido, como, por exemplo, na WQ 01/Política em que praticamente todos os tópicos da seção *Recursos* (“Sobre a crônica”, “Tipos de crônica”, etc.) abordam este aspecto.

Na seção a seguir, analisamos o tipo de atividades propostas pelos autores das WQs como base nesses recursos.

5.2.2 Atividades para a produção dos textos

Segundo os idealizadores do dispositivo WQ, além de ser significativa para o aluno e bem contextualizada, a tarefa de produção proposta precisa ser claramente solicitada. Esta recomendação, em termos de produção textual, implica que o produtor do texto tenha clareza sobre o texto que irá escrever e sobre a situação de comunicação na qual o texto será inserido, como vimos em 5.1.1. Mas também implica que o produtor do texto seja orientado em relação aos procedimentos para a construção do mesmo.

Como se pode ver analisando os quadros descritivos das WQs (Quadros 10 a 15, em Apêndice), nem todas as WQs apresentam suas tarefas de modo direto, logo na *Introdução*. Algumas esperam a seção *Tarefa* para expô-la e, posteriormente, detalhá-la na seção *Processo*, a qual geralmente se divide em tópicos (passos), buscando assim tornar a tarefa mais clara.

Essa subdivisão da tarefa em passos às vezes corresponde a uma subdivisão em várias subtarefas, o que torna a proposta menos clara ou se distancia do objetivo geral da WQ. Por exemplo, a seção *Tarefa* da WQ 05/Telejornal menciona uma tarefa distinta para diferentes alunos, que irão assumir papéis de: produtores e cinegrafistas; repórteres (equipe de obtenção de dados); repórteres (equipe do set de filmagem); jornalistas apresentadores e editores. Inclui-se também na seção *Processo*, uma descrição, um pouco extensa e confusa, dos passos (atividades) que devem ser seguidos pelos alunos para a resolução das tarefas.

Outro exemplo de falta de clareza da seção *Processo* está presente na WQ 06/Paz:

WQ 04/Ficção – Seção <i>Processo</i>
<p>2º Passo: Exibição de um vídeo sobre violência nas escolas; [...]</p> <p>5º Passo: Orientação aos alunos para navegar na Web, fazendo uso dos sites indicados pelo professor;</p>

Nos dois casos, o uso das palavras “exibição” e “orientação”, no comando, leva a entender que é o professor quem deve exibir este vídeo ou orientar os alunos. Porém esta tarefa encontra-se na sessão *Processo*, destinada a descrever atividades a serem realizadas pelos próprios alunos.

Essas imprecisões deixam transparecer certa indefinição entre os possíveis sujeitos na realização das atividades e nos modos de realizar tarefas mais complexas, que exigem diversas interações orais e escritas e uma atividade de produção melhor circunscrita.

Na seção *Processo*, apenas em duas WQs – 01/Política e 05/Telejornal – observa-se um esboço de preocupação com o processo de elaboração textual, como se vê abaixo:

WQ 01/Política – Seção *Processo*

Passo 5: Investigue sobre como fazer, o que escrever, linguagem utilizada, técnicas de escrita em crônicas;

WQ 05/Telejornal – Seção *Processo*

Trabalhem a partir das aulas ministradas de "como fazer um telejornal" [...]

Apenas essas duas WQs consideram a necessidade de se “aprender a fazer”, em algum momento, por meio de pesquisas ou de uma suposta aula anterior à WQ. Em todas as outras WQs, os passos a serem seguidos pelos alunos não se referem à elaboração textual, que parece depender apenas da obtenção de informações conceituais, mas ao encaminhamento da tarefa: as instruções dizem respeito à formação de grupos, à divisão da pesquisa de conteúdos entre os membros dos grupos, à organização das tarefas como se percebe no excerto abaixo:

WQ 03/Propaganda – Seção *Processo*

Para produzir uma boa propaganda para agradar seu cliente e chamar a atenção das pessoas que lêem o jornal, você vai precisar primeiramente criar sua agência de publicidade. Para isso formem grupos de 4 alunos e escolham um nome para essa agência.
Feito isso é hora de sabermos o que é uma propaganda? E qual sua finalidade? [grifo nosso]

Outro exemplo disto está na WQ 02/Profissão, que visa à produção dos gêneros exposição oral e entrevista de emprego. Esta WQ resume estes objetivos em simples atividades, como:

WQ 02/Profissão – Processo

1. Forme sua equipe: para a realização da tarefa deverá ser formadas equipes com três componentes cada.
2. Cada componente deverá fazer a pesquisa
3. O grupo deverá selecionar as profissões pesquisadas para a montagem do mural.
4. Montagem do mural.
5. Exposição dos grupos.
6. Escolher 02 (dois) integrantes do grupo para simular uma entrevista de emprego.
7. Cada grupo escolherá uma profissão diferente para a entrevista.
8. Simulação da entrevista.

Ao analisar o *Processo* indicado para realizar a tarefa, percebe-se que as indicações não dizem respeito ao desenvolvimento da competência, pois estes passos se referem apenas ao encaminhamento da atividade, não a seu conteúdo: não detalham em nada o que o aluno deve fazer, que micro-atividades deve realizar para chegar aos objetivos.

Vemos que o passo 5 (exposição dos grupos), citado logo acima, já é propriamente um dos objetivos principais desta WQ. No entanto, esta seção que deveria expor os elementos para se concretizar a tarefa, apenas repete o objetivo principal, como se bastasse solicitar sua concretização, para que os alunos a efetuem. Talvez o passo número 4, montagem do mural, que também não é detalhado, seja uma das etapas de apoio para a exposição oral, pois em uma exposição oral há, muitas vezes, a apresentação de figuras para a exemplificação ou ilustração do que foi dito. Entretanto, a WQ em questão não faz nenhuma alusão a este fato, tornando dispare a relação entre estes dois gêneros.

As WQs geralmente tentam orientar a pesquisa do aprendente por meio de indicações (“Investigue”, “Pesquise”...), porém essas orientações são bastante amplas e não há como o aprendente verificar se os elementos que ele encontra são adequados, o que prejudica o andamento do trabalho e o seu produto final. De certa forma, fica implícito que, para os autores das WQs, basta ao aluno ler as indicações contidas nos sites recomendados para que compreenda e depreenda as diversas noções e habilidades que a escrita formal requer, de tal modo que, de posse dessas informações, terá condições de produzir textos com eficiência. Exemplos deste fato encontram-se na WQ 01/Política, na qual o autor recomenda:

WQ 01/Política – Seção *Processo*

Pesquise sobre o que é crônica e quais os tipos de crônica existentes; Investigue sobre como fazer, o que escrever, linguagem utilizada, técnicas de escrita em crônicas; Consulte diferentes crônicas em livros, revistas, jornais, sites da internet etc.

O mesmo pode ser inferido da orientação dada na WQ 04/Ficção:

WQ 04/Ficção – Fontes de informação

Se você quiser observar as características da fanfic vá até este link. [link que contém exemplos de fanfictions prontas].

Parece predominar a ideia de que basta ao aluno entrar em contato com o gênero em seu meio autêntico de produção ou fora dele, para que consiga compreender sozinho as características daquele gênero, para assim reproduzi-las posteriormente.

As WQs 03/Propaganda e 04/Ficção, em certo momento, realizam um tratamento mais crítico e reflexivo sobre o gênero em pauta. No decorrer das referidas WQs, são feitas diversas indagações que promovem a reflexão do aluno acerca de alguns aspectos do gênero, como o seu suporte e sua função social:

WQ 04/ Ficção – Seção <i>Introdução</i>
Vocês naturalmente já se questionaram a respeito do final das histórias que chegam até vocês. Vocês acham que existe alguma forma para reconstruir essas histórias e moldá-las a nosso jeito? É CLARO QUE SIM <u>AQUI ESTÁ.</u>
WQ 05/ Telejornal– Seção <i>Introdução</i>
Você já parou para pensar quantas páginas do jornal nosso de cada dia estão repleto de propagandas? Note como às vezes essas propagandas ocupam até páginas inteiras. Por que você acha que isso acontece?

Todavia, a apreensão das características do gênero acaba sendo puramente intuitiva, já que se solicita apenas que o educando observe os vários textos contidos nas fontes, mas o conhecimento eventualmente construído com base nessa observação não é retomado posteriormente e sistematizado.

Mais grave ainda, verifica-se em algumas WQs o uso dos gêneros como pretexto para o estudo da metalinguagem. Isto transparece claramente na WQ 04/Ficção que, apesar de trabalhar com um gênero novo, bastante plástico e dinâmico, resume as atividades para sua produção a conteúdos linguísticos e metalinguísticos, ao recomendar ao aluno assistir vídeos sobre concordância verbal e regência, indicados na seção *Recursos* da WQ em questão. Tem-se, assim, outro exemplo da inadequação dos conteúdos propostos em relação aos objetivos visados.

A construção das WQs e, portanto, o planejamento das etapas de produção, é realizado como se o objetivo anunciado fosse se cumprir espontaneamente, bastando ao aprendente ter o que dizer – mediante busca de conteúdos temáticos – e ter informações sobre o gênero em pauta – mediante busca de conteúdos conceituais –. Nas WQs analisadas há poucas instruções

específicas sobre a elaboração do texto, no que diz respeito a sua estrutura composicional ou a características linguísticas próprias do gênero trabalhado. Como exposto no capítulo 1, a competência comunicativa envolve diversos componentes: o linguístico, o metalinguístico, o metalinguageiro, e o desenvolvimento dessas competências passa pela construção de conhecimentos de natureza diversa: conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Mas, ao analisar o tipo de conteúdos que as atividades propostas exploram percebemos que elas não induzem ou sequer encaminham o discente para o contato com saberes diversificados, pois se limitam unicamente a conhecimentos conceituais descritivos (linguísticos e metalinguísticos), como é o caso da WQ 03/Propaganda que indica um link acerca do uso do pronome de tratamento e da linguagem não verbal em propagandas publicitárias.

Desta forma, dificilmente um aprendente poderá se apropriar dos critérios de elaboração dos textos visados, tanto oralmente como por escrito, condição que já apresentamos como essencial para a autonomia do produtor de texto.

5.3 As Webquests e os processos formativos

Nesta seção, procuramos analisar os elementos indicadores de que as WQs constituem procedimentos formativos que favorecem a autonomia dos alunos, observando como se dá a relação entre professor e os aprendentes, o tipo de situação de reflexão e construção do conhecimento que é proposto e o modo como se processa a avaliação, em particular no uso dos critérios de avaliação. Os elementos nos quais nos apoiaremos para essa análise são sintetizados no Quadro 9 (ver p. 85).

Iniciaremos a análise discorrendo sobre o tipo de avaliação que é promovida nas WQs do corpus, verificando se o trabalho desenvolvido pelos graduandos, autores das WQs, tende mais para o âmbito formativo ou somativo e como se daria esta avaliação.

De acordo com o Quadro 9, somente nas WQs 04 e 05 os autores anunciam uma avaliação continuada, como se vê a seguir:

WQ 04/ Ficção – Seção Avaliação
<p>Para a avaliação de vocês utilizaremos <i>a forma continuada</i> em que se observará os seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se o texto possui as qualidades que um texto deve ter como coesão e coerência. • Domínio da norma escrita da língua. • Participação, nesse caso vocês devem apresentar o andamento do trabalho.

- Criatividade, são as modificações que vocês irão fazer na história original.
- Pesquisa, os recursos que vocês utilizarão como base na produção das suas narrativas. (grifo nosso).

WQ 05/ Telejornal– Seção Avaliação

Os alunos serão *acompanhados de perto* e avaliados quanto a participação, produção e a colaboração em equipe de *forma continuada* na atividades. É importante dizer que o trabalho de um telejornal exige muita produção textual, essas mesmas também serão avaliadas quanto a criatividade, a preocupação com o padrão da linguagem utilizada (seja no formato esquemático, nas perguntas ou nas dissertações elaboradas pelos nossos "jornalistas" e "repórteres)". (grifos nossos).

No entanto, o que é o objeto de avaliação, em ambas as WQS, é o produto final, como se constata no Quadro 9: texto já realizado, recursos já pesquisados etc. O único aspecto que pode ser acompanhado progressivamente é a participação dos membros do grupo, “o andamento do trabalho”, na WQ 04/Ficção.

QUADRO 9
Análise dos elementos formativos nas WQs da pesquisa

Identificação da WQ	Modalidade de avaliação predominante	Elementos de regulação	Parâmetros de avaliação	Objetos de Avaliação	Atividades de interação entre os sujeitos da aprendizagem
WQ 01/ Política	Somativa	Fórum de discussão Parâmetros de avaliação	- Relevância e organização das informações; - Clareza e objetividade da linguagem, o que abrange o uso adequado da linguagem, bem com o emprego da pontuação correta; - Capacidade de domínio do gênero crônica, para a circulação no meio de comunicação jornal; - Criatividade; - Capacidade crítica de construir a crônica-ensaio de acordo com o tema pedido	- Crônica produzida - Trabalho em equipe	Trabalho em grupo (negociação de papéis e na resolução da tarefa) Fórum de discussão
WQ 02/ Profissão	Somativa	Parâmetros de avaliação	- Regras da norma culta padrão	- Interação do grupo/trabalho em equipe; - Mural (linguagem, imagens/fotos, estética) - Exposição oral - Simulação da entrevista - Verificar individualmente se cada um conseguiu escolher qual profissão irá seguir, sim ou não e o porque da escolha.	Trabalho em grupo
WQ 03/ Propaganda	Somativa com ênfase na notação.	Fórum de discussão Parâmetros de avaliação	- Interesse e empenho na realização da pesquisa - Argumentação, interação e bom desempenho na equipe - Desenvolvimento do texto, utilização de imagens na propaganda - Boa atuação, interação entre a equipe e ênfase na apresentação do produto	- Pesquisa realizada - Discussão e interação da equipe - Construção da propaganda - Apresentação da propaganda para os colegas	Trabalho em grupo Fórum de discussão
WQ 04/	Somativa, com	Parâmetros de	- Coesão e coerência do texto	- Produto final	Trabalho em grupo

Ficção	algumas atividades formativas.	avaliação Atividade de revisão textual feita pelo colega e pelo professor	- Domínio da norma escrita da língua. - Criatividade	- Participação - Recursos utilizados como base na produção das narrativas	Atividade de revisão textual feita constantemente pelo professor
WQ 05/ Telejornal	Somativa, com algumas atividades formativas.	Parâmetros de avaliação Atividade de revisão textual feita pelo colega	- Criatividade, - Padrão da linguagem utilizada	- Participação - Produção - Colaboração em equipe	Trabalho em grupo
WQ 06/ Paz	Somativa	Parâmetros de avaliação	- Organização e desempenho na pesquisa. - Clareza nas informações e boa aparência gráfica do material pesquisado. - Nitidez, linguagem adequada, definição de conceitos, etc.	- Participação no trabalho em grupo - Interação entre os membros do grupo durante a exposição - Recursos e materiais utilizados na produção dos painéis	Trabalho em grupo Discussão coletiva sobre um vídeo que trata do assunto da violência
WQ 07/ Bullying	Somativa	Parâmetros de avaliação	- Habilidade na escrita - Habilidade na seleção das palavras; - Habilidade em organizar as informações absorvidas. - Criatividade - Poder de persuasão - Modo de falar, a gesticulação, - Segurança na apresentação - Domínio do conteúdo; - Grau de conhecimento do assunto.	- Produção escrita (panfletos) - Avaliação do oral	Trabalho em grupo

Nota-se, portanto, que há um forte predomínio de atividades e posturas de cunho somativo, pois verificamos que grande parte das WQs avalia somente no término do processo. O produto final e as atividades são avaliados, depois que o aluno não pode mais rever sua produção e corrigir seus erros, de forma que quase nenhuma atividade de correção e reescrita são promovidas pelas WQs. Sendo assim, o alcance dos objetivos é valorizado sem haver a preocupação com o decorrer do processo, sem se promover autoavaliação e autorregulação da aprendizagem.

Este tipo de avaliação é feita por meio da quantificação dos objetivos alcançados e normas descumpridas, ou seja, é uma avaliação de cunho quantitativo e cumulativo, já que no final da medição são somados a quantidade de acertos e descontados os erros relação aos objetivos de aprendizagem, o que gerará a nota final do educando neste trabalho. De modo mais específico, os acertos são medidos a partir do alcance de cada elemento descrito nos parâmetros de avaliação expostos na seção *Avaliação*.

Como ocorre na WQ 03/Propaganda em que “o desempenho de cada grupo será avaliado de acordo com os critérios da tabela e a somatória dos pontos” (WQ 03; seção *Avaliação*), de modo a designar-se para cada nível de pontuação um termo – Aprendiz 1, Aprendiz 2 e Profissional – que representa o suposto grau de domínio do discente acerca do gênero trabalhado.

Contudo, há algumas atividades, como atividades de reescritura, revisão textual, avaliação mútua, que possibilitam uma avaliação de cunho formativo, isto é, uma avaliação voltada para a melhoria da aprendizagem, com a promoção de processos de regulação pelos próprios aprendentes. Somente as WQs 04/Ficção e 05/Telejornal propõem um procedimento de regulação do escrito – a revisão textual – que deve ser efetuada pelos próprios colegas e também pelo professor. No primeiro caso solicita-se que determinado grupo realize o papel de revisar as produções dos demais grupos; enquanto que no segundo, é o professor quem deve revisar a todo instante as produções dos alunos, como vemos nos excertos a seguir:

WQ 04/Ficção – Seções <i>Tarefa e Processo</i>
BETA => o papel dele nesta produção e de revisor do texto da fanfic. Cada parte da narrativa escrita deverá ser mostrada aos professores antes de serem postados no site onde vocês abrirão suas contas”.
WQ 05/Telejornal – <i>Processo</i>
Editores: farão a leitura dos esquemas e de todos os textos produzido pelas equipes, tendo a responsabilidade de adapta-los ou sugerir mudanças e corrigi-los.

Todavia, esta atividade de revisão apresenta-se de maneira lacunar, devido não conter nenhuma orientação mais detalhada em relação à sua realização pelos discentes, do modo como esta deve ser conduzida e do referencial que deve ser usado. Ademais, neste caso, nem o revisor nem o autor poderiam aprender com seus próprios erros, pois o autor não iria reescrever seu texto, como também o revisor somente corrigiria os erros do outro, que poderiam nem convergir com os seus. A ausência de critérios parece-nos o ponto mais crítico desta proposta, pois os revisores não teriam como escapar de uma avaliação subjetiva e, provavelmente, voltada para questões gramaticais que eles são acostumados a trabalhar em sala. Também não há nenhuma instrução ao revisor no sentido de que o texto volte às mãos de seu produtor, de modo que ele venha a discutir e observar suas lacunas e erros para, depois, reescrevê-lo.

Já no caso da revisão constante feita pelo docente, a regulação pode ocorrer efetivamente se o docente discutir com o educando sobre as dificuldades presentes em sua produção. No entanto, esta revisão deve não só corrigir os erros, mas sim proporcionar a quem escreve uma chance de rever seus conceitos e assim aprender e superar suas dificuldades de escrita/fala.

Outra exceção, em que se propõe um instrumento autorregulativo/autoavaliativo é a WQ 03/Propaganda, pois seu fórum de discussão parece permitir tanto a autoavaliação como a autorregulação dos aprendentes, uma vez que estes têm a possibilidade de apontar suas dificuldades e, assim, aprimorar a atividade sugerida:

WQ 03/Propaganda – Fórum
Vamos começar nossa conversa contando sobre o que vocês acharam mais difícil fazer nessa Webquest.

Apesar disso, o verbo no passado sugere que a tarefa da WQ já foi finalizada. Além do que o fórum se apresenta como última seção da WQ, e assim provavelmente será a última a ser lida pelo discente. Logo, as dificuldades dos discentes não poderão mais ser sanadas, apenas o docente poderá utilizá-las para regular a aprendizagem em outras turmas em que aplicar esta WQ. O professor até poderia mediar interações durante a execução da tarefa, que tentassem sanar os problemas que surgissem no meio do caminho, contudo, ele não conseguiria trabalhar estes sistematicamente em uma atividade específica. Neste sentido, a própria estrutura acabada (que se apresenta construída, sem permissão de alterações no

memento da aplicação) da WQ dificulta a implementação de processos de regulação da aprendizagem, por parte do professor.

O fórum é utilizado como um instrumento mais produtivo na WQ 01/Política, pois permite uma interação em que aluno e professor esclarecem dúvidas e debatem conceitos de modo a haver a possibilidade de autoavaliação e autorregulação do ensino e da aprendizagem:

WQ 01/Política – Fórum de discussão

Caro aluno, utilize o fórum de discussão como uma eficaz ferramenta na produção da sua crônica! Basta apenas clicar em "Discussions" para tirar todas suas dúvidas webquestianas. Será um prazer esclarecê-lo!.

Entretanto, ainda permanece a ideia de que para aprender a “fazer”, basta um “dizer sobre”: para aprender a produzir uma crônica, basta que alguém diga como fazer, quando há uma dificuldade. Essa concepção embasa fortemente as WQs do corpus e nos parece corresponder a uma concepção tradicional de ensino de língua.

Os parâmetros de avaliação, expostos em quadros ou em forma de texto na seção *Avaliação*, também poderiam ser utilizados para a regulação das produções e permitir que os alunos readaptassem suas produções, caso sua construção e seu uso fossem encarados como parte do trabalho de elaboração. Entretanto, tais parâmetros são definidos pelo próprio docente e não são melhor detalhados no decorrer da tarefa.

Os “parâmetros” de avaliação agrupam, em certas WQs, o que é objeto de avaliação e o que é critério de avaliação. No trecho retirado da WQ 04/Ficção, no início da seção 5.3, percebe-se que elementos como o produto final, a participação e os recursos utilizados são objetos de avaliação, enquanto que a coesão e coerência do texto, o respeito à norma escrita da língua e a criatividade são critérios. De um modo geral, as WQs fazem certa confusão entre o que será objeto da avaliação e os critérios.

Como vemos no Quadro 9 a apresentação destes parâmetros geralmente mostra-se insuficiente, por ser imprecisa e genérica demais.

Os critérios listados nas WQs a respeito das produções textuais são quase sempre critérios genéricos, que poderiam se aplicar a qualquer produção: “Relevância e organização das informações”, “Clareza”, “Respeito às regras da norma culta padrão”, “Pontuação correta”, “Coesão e coerência”. Apenas o critério “Capacidade de domínio do gênero crônica”, na WQ 01/Política e “utilização de imagens”, na WQ 02/Propaganda remetem ao gênero em estudo, porém sem nenhum indicador do que, por um lado, seja esse domínio ou de

que qualidade o uso de imagens tenha que ter, por outro. Note-se que apenas uma das WQ na qual se visa gêneros orais (WQ 07/Bullying) propõe critérios específicos, como “Modo de falar”, “Gesticulação” ou “Segurança na apresentação”.

Outros critérios como o de “criatividade”, muito presente, o de “poder de persuasão” (WQ 07/Bullying) ou o de “interesse” e “empenho” dos alunos (WQ02/Propaganda) também colocam o problema de sua descrição: como perceber a presença e o grau de criatividade de uma produção ou o empenho de um aluno? Como avaliar o efeito de uma produção em seus ouvintes ou leitores, quando o objeto avaliado é a própria produção (o panfleto)?

Este tipo de avaliação não permite que o aluno se aproprie dos critérios de sua avaliação, isto é, ele acaba não compreendendo de modo integral que aspectos ele precisa desenvolver para produzir um texto que corresponda realmente ao gênero esperado na WQ, pois os parâmetros de sua avaliação foram descritos de forma vaga, sem sua contribuição, sem discussões e formulações conjuntas (professor e aluno).

Segundo nossos pressupostos teóricos (subcapítulo 2.2.2), mais do que a exposição detalhada para os alunos dos parâmetros de avaliação de seus textos, a própria aprendizagem de determinado gênero textual envolve o desenvolvimento de diversas atividades que propiciem a apropriação destes critérios pelos aprendentes.

Todavia supõe-se que algumas destas lacunas podem ser sanadas em interações constantes promovidas pelo professor durante a leitura da WQ e efetivação das atividades pelo discente, pois a WQ é um dispositivo destinado fundamentalmente ao ensino presencial, o que pressupõe um monitoramento e orientação por parte do docente, tanto na fase de pesquisa, quanto nas demais atividades desenvolvidas. Esta intervenção didática deve ocorrer não só no monitoramento, mas na mediação das interações realizadas pelos alunos durante a realização das atividades, buscando administrar qualquer dúvida que surja durante o trabalho. Sendo assim, em todo o processo o professor avalia os alunos e tenta regular suas estratégias de ensino, para evitar lacunas.

Já afirmamos anteriormente que a interação é um instrumento chave para os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Contudo, como vimos acima, no quesito da construção mútua de conhecimentos e discussão dos critérios avaliativos, não se promovem trocas (interações), que admitissem ao aluno a negociação, de modo a construir ativamente os objetos linguísticos que vai utilizar na sua comunicação e que possibilitam o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Apesar do fato de que WQ é aplicada em sala de aula quando se encontra já finalizada, ou seja, sua construção já foi totalmente concluída pelo professor, não cabendo mais

alterações e inclusões. Isso não significa que neste dispositivo não haja lugar para o posicionamento do aluno perante as atividades desenvolvidas no mesmo, ou acerca da tarefa proposta, ou ainda a respeito do modo como ele é avaliado (parâmetros de avaliação). Nesta perspectiva, espera-se que o educando discuta com o docente sobre o produto final obtido, suas especificidades e ações que devem ser efetuadas para se chegar a este de modo produtivo.

Como já exposto no Quadro 9, existem algumas atividades que possibilitam a participação ativa do aluno com seus colegas e com o docente, gerando assim trocas e consequentemente conhecimento. Uma destas é o fórum de discussão presente unicamente na WQ 01/Política e na WQ 03/ Propaganda. Nestes, ao mesmo tempo, incita-se não só a troca de mensagens, como também a tomada de posição perante a tarefa requerida.

Como vimos acima, o tipo de atividade desenvolvida possibilita a atuação e participação do educando em sua aprendizagem, mas também a forma de metodologia utilizada pelo docente permite esta postura ativa. A exemplo disso está o trabalho em grupo solicitado por todas WQs, no qual se permite a ação ao mesmo tempo independente e a interação do aluno, na negociação dos papéis e conceitos, na busca e tratamento das informações. Contudo, como já comentamos anteriormente, a independência total no tratamento da informação ou na busca por informações, sem a mediação do professor, provavelmente não será produtiva.

Afinal, percebe-se que o dispositivo WQ propõe uma situação educativa que leva o aluno a sentir a necessidade de refletir sobre a tarefa proposta, haja vista que a própria situação requerida pela WQ remete a conhecimentos prévios, mas também envolve novas habilidades, levando o sujeito a buscar solucionar esta tarefa, refletindo sobre que saberes, que posturas e que procedimentos necessita para resolvê-la, e assim construindo seu conhecimento e sua competência. Neste sentido, caso uma WQ seja bem construída, a situação de aprendizagem promovida por ela remete a práticas que colocam o aluno 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.

Todavia, ao longo da análise, constatamos que, tanto as atividades de avaliação quanto as de ensino-aprendizagem da produção textual desenvolvidas nas WQs, se assemelham frequentemente a práticas tradicionais, pois visam a assimilação de informações, sem qualquer reflexão produtiva sobre as mesmas. Nesta perspectiva, os conteúdos dos sites constituem espécies de “pacotes de conhecimentos fechados”, transmitidos aos alunos, abarcando somente conhecimentos conceituais e deixando os conteúdos procedimentais para

serem adquiridos de modo intuitivo, o que prejudica fundamentalmente o desenvolvimento da competência comunicativa e da aquisição do gênero visado.

CONCLUSÃO

Neste estudo, consideramos que os dispositivos tecnológicos, entre os quais se inclui a Webquest, são recursos importantes para a prática docente, pois refletem uma nova realidade em que praticamente todas as atividades sociais são realizadas com o auxílio da máquina, realidade essa para a qual os alunos precisam ser preparados pela escola. Todavia, como alguns estudiosos já vinham alertando, não basta somente empregar estes recursos em sala de aula para se superar todos os antigos problemas enfrentados por alunos e professores. Estes dispositivos precisam se articular às concepções mais específicas à área de ensino-aprendizagem do Português Língua Materna, para assim trabalhar com a língua de modo mais produtivo.

Procurando analisar a integração do procedimento tecnológico Webquest em práticas renovadas de ensino-aprendizagem do Português, apoiamos nossa reflexão em um tripé teórico constituído pela abordagem interacional de ensino/aprendizagem de língua, pela avaliação formativa da aprendizagem e por concepções relativas à Tecnologia Educacional.

No primeiro capítulo deste estudo, analisamos os pressupostos teóricos do ensino-aprendizagem do Português Língua Materna, caracterizando a abordagem interacional da seguinte forma:

- adota uma concepção de língua/linguagem como forma de ação e interação, em situações de uso complexas que envolvem não só dimensões linguísticas, mas também, e principalmente, questões discursivas e textuais;
- visa o desenvolvimento das competências interacionais do aprendente como objetivo prioritário para o ensino-aprendizagem da língua materna;
- considera os gêneros textuais não só como unidade de comunicação, mas também como eixo central de construção dos objetos didáticos na escola;
- apresenta as atividades de produção e recepção textuais, realizadas em situações significativas do ponto de vista da interação, bem como do ponto de vista da aprendizagem, como essenciais para a construção das competências interacionais;
- considera a reflexão linguística como decorrente da busca de soluções para os problemas que as atividades de uso da língua levantam para o aprendente.

Mostramos, no segundo capítulo, ao explicar as propostas da Avaliação Formativa na perspectiva francófona, que as atividades de linguagem, em particular as de produção textual, inserem uma dimensão avaliativa importante que se constitui em uma competência a ser desenvolvida juntamente com as outras competências exigidas pela produção textual. A

modalidade formativa apontada nesse capítulo estrutura-se, do ponto de vista metodológico, em torno dos processos de regulação, com especial ênfase na autorregulação decorrente da autoavaliação. Na modalidade formativa da avaliação, esses diferentes processos, fortemente presentes nas competências de produção textual, tornam-se objetivos de aprendizagem no ensino de línguas e integram-se, por conseguinte, à abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna.

No capítulo seguinte, apresentamos o procedimento Webquest, sua origem e suas características, enfatizando as concepções construtivistas que o embasam e apontamos para as relações com a abordagem interacional de ensino-aprendizagem de língua. Também ressaltamos sua função principal, como metodologia de pesquisa, que é de levar o aprendente a uma maior autonomia na construção do conhecimento, estabelecendo uma relação com os pressupostos da avaliação formativa.

Esse estudo dos três fundamentos teóricos do nosso trabalho já evidencia possibilidades de inter-relação entre eles, principalmente no que diz respeito:

- à concepção construtivista do aprendente, como sujeito eminentemente ativo no processo de aprendizagem, mas também como falante que se constrói nas inter-relações significativas;

- às preocupações formativas que embasam, por um lado, a abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna, em particular na construção das competências de produção textual, e, por outro, o procedimento WQ, que visa à autonomização do aprendente.

Portanto, a WQ possui inúmeros aspectos que convergem com os fundamentos do ensino-aprendizagem do Português, tanto referente à perspectiva formativa de avaliação, quanto em relação à abordagem interacional de ensino de língua, uma vez que a WQ:

- possui um leque variado de textos e ferramentas que são de rápido e livre acesso, o que pode otimizar a aprendizagem do aluno e favorecer sua autonomia;

- traz, em sua estrutura, uma seção voltada especificamente para a avaliação, na qual se expõem os critérios avaliativos do produto final obtido na WQ, este elemento já é um elemento que pode servir de base para a autoavaliação e autorregulação do aluno;

- permite constantes interações online e presencialmente, que possibilitam trocas e negociações entres os sujeitos da aprendizagem;

- propõe situações educativas situadas em contextos reais de uso da língua;

- sugere uma modalidade de pesquisa, pesquisa solo, que estimula ao mesmo tempo a autonomia e a interatividade, com troca de saberes e construção conjunta do conhecimento.

No entanto, a análise efetuada, neste estudo, de um corpus de sete Webquests, produzidas por alunos graduandos em Letras (Língua Portuguesa), nos levou a evidenciar diversos problemas que – nessas Webquests – podem invalidar o objetivo de formação de aprendentes autônomos e impossibilitando o alcance dos objetivos de produção textual anunciados. Em síntese, observamos em nosso corpus os seguintes pontos negativos:

- uso limitado das potencialidades do dispositivo WQ no que diz respeito ao acesso a conteúdos temáticos e a textos (pertencentes ao gênero em estudo) em contextos de uso autêntico;

- situação de produção restrita ao âmbito escolar, na qual o texto produzido terá como destinatário somente o professor ou o professor e a turma, levando a uma falta de motivação por parte dos aprendentes, que não se sentem instigados a produzir;

- falta de clareza em relação à tarefa, com a solicitação de varias tarefas na mesma WQ ao invés de diversas atividades que compõem uma única tarefa, além é claro, de imprecisões e falhas na descrição das atividades e tarefas propostas. Uma mesma WQ acaba trabalhando com vários gêneros orais e escritos ao mesmo tempo;

- atividades que focam somente conteúdos temáticos e conceituais, restringindo o desenvolvimento da competência comunicativa a uma simples soma de saberes sobre o gênero. Não existem atividades específicas que guiem a leitura e a escrita dos alunos;

- ausência de atividades sistemáticas de reflexão sobre os usos reais da língua que permitiriam a apropriação dos critérios de realização do gênero em foco e, conseqüentemente, a participação ativa do discente na construção de sua aprendizagem;

- gêneros utilizados apenas como pretexto para o ensino da metalinguagem;

- carência de atividades e instrumentos que permitam ao discente aprender a avaliar e regular suas produções, durante o processo de elaboração do texto;

- insuficiência dos parâmetros de avaliação indicados para dar suporte ao processo de produção textual. Tais parâmetros, além de confundirem os objetos da avaliação com os critérios de avaliação desses objetos, não apresentam descritores capazes de explicitar os critérios;

- uso limitado das potencialidades do dispositivo WQ no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades de pesquisa e construção do conhecimento. A pesquisa escolar é limitada aos recursos/fontes indicados pelo professor, o que tolhe a autonomia dos alunos;

- falta de orientações do professor ao aluno, acerca da realização da pesquisa solo na internet ou em outros meios;

- indicação de textos e sites inadequados apresentados como fonte de informação para a realização do trabalho na WQ. As fontes não digitais são praticamente ignoradas;

Identificamos nesses problemas reflexos das concepções tradicionais de ensino-aprendizagem de língua materna que, infelizmente, perduram nas propostas metodológicas elaboradas por formandos em Letras. Entre essas, está a concepção segundo a qual a aquisição prévia de conteúdos conceituais é a chave do desenvolvimento de competências complexas, como as de produção textual.

Todavia, parte desses problemas também pode ser atribuída ao próprio procedimento WQ. De fato, a busca orientada, pode funcionar muito bem para conteúdos conceituais, mas parece exigir uma atividade reflexiva fortemente guiada quando se trata de conteúdos procedimentais e atitudinais. A estrutura da WQ, que encadeia as etapas em determinada ordem, também parece dificultar o necessário vaivém entre, por um lado, a análise de textos e a construção de uma descrição que dê suporte à atividade textual e, por outro, a prática de regulação dos textos em construção. Em suma, essa estrutura parece servir melhor uma elaboração que vá da teoria para a prática do que a que preconizam os PCNs, do uso para a reflexão e desta para o uso, numa relação dialética entre teoria e prática.

Apesar da WQ ser um dispositivo inovador e bastante rico, foi desenvolvido de um modo genérico, visando todas as disciplinas escolares. Ao evidenciarmos suas limitações, no que diz respeito à produção textual em língua portuguesa, percebemos também em que sentido concepções relativas a um ensino de língua renovado podem ajudar a trabalhar de modo mais produtivo com esse procedimento tecnológico. Essas reflexões nos levam a indicar as seguintes pistas:

- oferecer um leque, maior e melhor selecionado, de links nos quais os aprendentes possam encontrar textos representativos do gênero estudado em seu ambiente de uso autêntico, além de outros subsídios que o auxiliem na realização do trabalho. Fomentar também a busca autônoma e crítica de recursos na internet e em outros meios, orientando os alunos acerca da qualidade das informações oriundas da internet;

- guiar a análise das características desses textos, de modo a permitir a construção dos critérios e dos descritores desses critérios pelos próprios aprendentes e possibilitar a construção conjunta dos critérios de elaboração dos textos visados, tanto oralmente como por escrito, condição que já apresentamos como essencial para o alcance dos objetivos linguageiros e dos objetivos de autonomia do produtor de texto;

- diversificar as atividades propostas com o objetivo de analisar textos e sistematizar observações, mas também de exercitar recursos linguísticos necessários à textualização e de

praticar a revisão, reescrita, avaliação mútua, facilitando assim os mecanismos de autoavaliação e autorregulação, tão importantes para a produção textual;

- limitar a leitura dos textos com conteúdos conceituais e orientar a busca de conteúdos temáticos, para que sirvam como apoio para a escrita/fala, buscando-se também explorar outros elementos que a produção do gênero envolve;

- desenvolver atividades que permitam interações mais sistemáticas entre os aprendentes e entre estes e o docente, introduzindo, na rigidez das etapas da WQ, espaços de discussão conjunta do conhecimento em construção;

- valer-se mais sistematicamente do potencial do dispositivo WQ, trabalhando com situações reais de veiculação do gênero estudado, de modo a tornar a atividade mais próxima possível da realidade das práticas sociais e a sustentar a motivação dos aprendentes.

Como vimos acima a articulação do procedimento WQ com os princípios de uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem da língua é possível e desejável, a fim de se desenvolver competências importantes para uma escrita fecunda.

O professor de Português receba uma formação que o leve não a “aplicar” uma proposta, seja ela teórica ou metodológica, e sim a integrar concepções de língua/linguagem, concepções de aprendizagem e concepções de ensino em propostas didáticas e pedagógicas coerentes, quaisquer que sejam os instrumentos, recursos, procedimentos ou dispositivos de que lance mão em suas aulas.

Esse trabalho teve como objetivo promover a inserção do procedimento tecnológico Webquest em práticas renovadas de ensino-aprendizagem do Português Língua Materna. Isso nos levou a analisar o procedimento Webquest à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam um ensino-aprendizagem renovado do Português, unindo-os aos novos conhecimentos acerca da Tecnologia Educacional.

Após ter avaliado as possibilidades de desenvolvimento das competências de produção textual em uma Webquest e ter observado, neste procedimento, o espaço dos processos formativos da avaliação, indicamos algumas pistas que permitam a efetivação dessa articulação. Todavia, não tivemos a pretensão de esgotar a discussão acerca dos temas abordados. Fica claro, portanto, que outros estudos e, principalmente, outros experimentos precisam testar a validade dessas orientações e verificar se o procedimento pode efetivamente ser flexibilizado em sua concepção. Também parece interessante avançar na discussão do uso de um procedimento como este na formação dos futuros professores de português.

Ao término desta reflexão, reafirmamos nossa convicção de que os recursos tecnológicos como a WQ são de grande funcionalidade e riqueza, além de fazer parte desta

nova era, e como tais podem trazer grandes contribuições para as práticas em sala de aula. Assim permitirão uma otimização dos processos de ensino e aprendizagem da língua materna, desde que sejam considerados não como um fim em si mesmos, mas sim como dispositivos que precisam ser articulados a concepções subjacentes a esse ensino/aprendizagem. Somente nesta condição poderão contribuir para a efetivação de uma avaliação de cunho formativo e um ensino-aprendizagem eficiente.

Queremos deixar claro que esta dissertação não teve a pretensão de esgotar a discussão acerca dos temas abordados na mesma, muito menos de defender que sua proposta é inquestionável ou que a WQ é um método dispensável. Na realidade, esta foi uma contribuição, que visa à mudança do atual quadro em que se encontra o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em nosso país e o ensino-aprendizagem por meio de recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

ABAR, Celina Aparecida de Almeida Pereira; BARBOSA, Lisbete Madsen. *WebQuest: um desafio para o professor*. São Paulo: Avercamp, 2008.

ALENCAR, Eliana de Sousa *et alii*. A epistemologia genética de Jean Piaget. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (orgs.). *Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. Fortaleza: UFC, 2009. p. 116-160.

ALMEIDA, Fernando Jose; ALMEIDA, Maria Elisabeth B. Avaliação em meio digital: novos espaços e outros tempos. In: ALMEIDA, Fernando José (org.). *Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2005.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas e fundamentos do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo. Hucitec, 1992.

_____, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALLESTER, Margarita *et al.*. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARATO, Jarbas Novelino. *A alma da webquest*. Disponível em: <<http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2009/10/alma-da-webquest-jarbas-novelino.html>>. Acesso em: 22 out. 2010.

BELLOFATO, Laura; BOHL, Nick; CASEY, Mike.; KRIILL, Marcha. In: DODGE, Bernie. (2001). *A Rubric for Evaluating WebQuests*. Disponível em: <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>. Acesso em: 03 de agosto de 2011.

BIDARRA, Maria da Graça; FESTAS, Maria Izabel. Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. nº 39(2), p. 177-195, 2005.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2001.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista Bottentuit. Análise de Webquests em Língua Portuguesa disponíveis on-line: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 90, n. 224, p. 102-121, jan./abr. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2000.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CARDINET, Jean. *Avaliar é medir?* Tradução de José Eufrásio. Rio Tinto: Asa, 1993

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. *WebQuest: um desafio aos professores para os alunos*. Disponível em: <http://webs.ie.uminho.pt/aac/webquest/>. Acesso em: 15 de agosto de 2010.

CHAVES, Eduardo. *A Tecnologia e a Educação*. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/chaves-tecnologia.htm>. Acesso em: 10 março de 2011.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. *A avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Carlos Henrique de Jesus; SCHIMIGUEL, Juliano. *Uso das novas tecnologias na educação matemática: o professor e a Webquest*. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/2012/donw.php?id=2622&q=1>. Acesso em: 27 de agosto de 2012.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa, 2001.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-50.

CUNHA, Myriam Crestian. *A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna*. Moara, Belém, n. 9, p. 105-133, 1998.

_____, Myriam Crestian. *A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem do português*. Belém, 1992. Dissertação de Mestrado (Letras- linguística), Universidade Federal do Pará.

_____, Myriam Crestian. Uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do português: condições e características. In: CUNHA, José Carlos; CUNHA, Myriam Crestian. *Pragmática linguística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação* [Moara], Belém, 2000.

DODGE, Bernie. In: *Educação sem internet? Só no monastério*. Disponível em: <http://www.link.estadao.com.br/index.cfm?id_conteudo=3817>. Acesso em: 10 de agosto de 2010.

_____, Bernie. *Webquest.org*. Disponível em: <<http://webquest.org/index.php>>. Acesso em: 10 de março de 2011.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique Appliquée*. Paris, v. 89, p. 25-35, 1993.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. Universidade de Lisboa, Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), p. 21-50, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 39.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Práticas de leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 72-92.

HAYDT, Regina C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarita et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-45.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003

LOPES, Maria Sandra Souza. Avaliação da aprendizagem em EAD: foco na interatividade. In: GOMES, Júlio César; SCHAFFEL, Sarita Léa (orgs.). *Avaliação uma questão em aberto*. Rio de Janeiro. CEP. 2008.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. Independência e inovação em Tecnologia Educacional: ação-reflexão. *Tecnologia educacional*. Rio de Janeiro, ns. 71-72, v.15, p.55-64, jul./out.1986.

_____, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez. 1995.

MARCUSCHI, Beth. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. *Revista de Letras*, vls. 1/2, n. 26, p. 44-49, jan./dez., 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Livro didático e qualidade de ensino: em aberto*. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

_____, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTELOTTA, M.E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MELO, Kelly Cristina Marigliani. *Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o ensino-aprendizagem de português língua materna*. Belém, 2009. Dissertação de mestrado (Letras- linguística), Universidade Federal do Pará.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.

MORATO, Edwiges Maria. Interacionismo no campo linguístico. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIN, Fernanda (orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANMARTÍ, Neus. *Avaliar para aprender*. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A problemática da intervenção em uma abordagem interacional do ensino-aprendizagem da língua materna*. Belém, 2001. Dissertação de Mestrado (Letras-linguística), Universidade Federal do Pará.

_____, Ana Dilma de Almeida. A intervenção didática em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna: os percursos de uma pesquisa. In: *Revista Letra Magna*, São Paulo, ano 3, n.5, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PORTAL, Michelle Seabra. *Contribuição da avaliação formativa para o ensino-aprendizagem da produção escrita em turmas numerosas*. Belém, 2008. Dissertação de mestrado (Letras- linguística), Universidade Federal do Pará.

RIOLFI, Claudia *et al.* O objeto de análise das aulas de Língua Portuguesa. *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008. p. 27-44.

RODRIGUES, Keifer Eleutério. A teoria dos gêneros e o sócio-interacionismo: abordagens para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: *ANAIS do CIELLI (Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários)*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2010.

_____, Keifer Eleutério. Webquest e Sequência Didática: uma união tecnológica-formativa para a avaliação do ensino-aprendizagem de língua materna. In: *ANAIS do III CIELLA (Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia)*. Belém, Universidade Federal do Pará, 2011.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de sala de aula. Praticando os PCNs* São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANMARTÍ, Neus. *Avaliar para aprender*. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-17, 1999.

_____, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Djalma Oliveira da; LAUTERT, Elin Maria Lanius. Sociointeracionismo: teorias que embasam o comportamento lúdico da criança. *Revista do professor*. São Paulo, ano 17, v. 66, junho/2001.

SILVA, Janssen Felipe da. *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Jefferson da. A educação e a revolução científica e técnica contemporânea. *Revista ANDE*. São Paulo, v.11, n. 18, p. 5-13, 1992.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES. Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2001.

STAHL, Marimar M. Formação de professores para uso das novas Tecnologias da Comunicação e Informação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 292-317.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VALENTE, José Armando (org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem - práticas de mudança: por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 1998.

ANEXO I – EMENTA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS



DISCIPLINA: RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS

CÓDIGO: LA01161

CARGA HORÁRIA: 68 HORAS

CRÉDITO: 04

EMENTA: Disciplina de caráter teórico-prático que tem por objetivo discutir a importância do uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua materna e sua contribuição para a formação de um leitor/ produtor atualizado com as variadas formas de atuação nessa nova modalidade comunicacional. Avaliação e seleção de softwares que estejam em consonância com os objetivos educacionais previstos pelos PCN referentes ao ensino de língua materna.

BIBLIOGRAFIA

- BABIN, P & KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. Educação e tecnologia. In: *Educação & tecnologia*. Revista Técnico Científica dos Programas de Pós-graduação em Tecnologias dos CEFETs PR/MG/RJ, Curitiba, Ano I, abr. 1997, p. 4-29.
- CRYSTAL, David. O triunfo da indisciplina na evolução da linguagem web. Rio de Janeiro, 4 jan. 2002. Disponível em: <http://www.terra.com.br/informática>.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. *Prática de ensino: para estudantes universitários*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FERRÉS, J. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MACIEL, Ira Maria. *EAD: construindo significados*. Revista ADVIR, Rio de Janeiro, p. 47-55, set. 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *10 competências para ensinar convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- SAMPAIO, Marisa Narciso & LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- VALENTE, José Armando. *Informática na educação: uma questão técnica ou pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas. In: Revista Pátio: Tecnologias Educacionais – ano 3, no. 9 maio/julho, 1999.

Belém, _____ de _____ de _____.


Raimundo Moraes
SIAPE 0327398

ANEXO II – FOTO WEBQUEST 04/ FICÇÃO

português.lit.net

Home | Discussions | Photos | Videos | News | Updates | Members

Sign in or [Sign up](#)

Search this site



Perca 11 kg em 3 semanas

Diminua um pouco da sua gordura abdominal todos os dias seguindo apenas esta dica estranha.



Home

- introdução
- tarefa
- processo
- recursos
- avaliação
- conclusão
- autoria
- créditos


[Share this](#) [Report page](#)

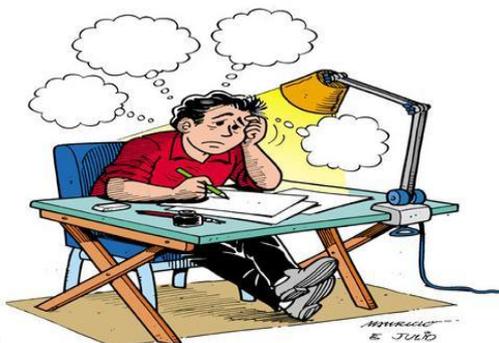
tarefa

Agora,

vocês iram escolher o seu papel na produção da fanfic.

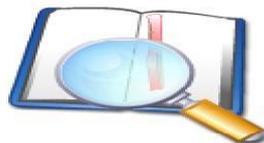
Para a se fazer uma boa fanfic precisa de um:

- • **AUTOR =>** o papel dele nesta produção de criador da história da fanfic.



E de um:

- **BETA =>** o papel dele nesta produção e de revisor do texto da fanfic.



Por enquanto pensem qual será o papel que vocês escolheram, após a sua escolha passe para o próximo passo. Aperte [aqui](#) para dar este passo.

Perca 11 kg em 3 semanas



Diminua um pouco da sua gordura abdominal todos os dias seguindo apenas esta dica estranha.

[Clique Aqui](#)



Latest page update: made by [wrissella](#), Dec 5 2010, 1:40 PM EST ([about this update](#) - [complete history](#))

Keyword tags: None

More Info: [links to this page](#)

[wrissella](#)

[Curtir](#) para ver do que seus amigos gostam.

[Share this](#) [t](#) [f](#) [+](#) [SU](#) [★](#) [✉](#)

Threads for this page

There are no threads for this page. Be the first to start a new thread.

[DESAPEGA](#)
[VENDA JÁ!](#)

APÊNDICE I

QUADRO 10

Descrição da WQ 02/ Profissão

CATEGORIAS	CONTEÚDO
Tema	A escolha profissional e o mercado de trabalho para os jovens
Gênero	Mural, exposição oral e entrevista de emprego
Modalidade	Predominantemente a oral
Página de abertura	Traz o título “Os jovens e o mercado de trabalho. Sejam bem vindos!”, uma figura de uma mão segurando uma carteira de trabalho e algumas indicações de um dos objetivos desta WQ.
Introdução	Traz uma figura que sugere o passar das horas (temporalidade) e um texto na 3ª pessoa do plural, que trata sobre a questão da escolha profissional pelos jovens.
Tarefa	<p>“Vocês devem se organizar em grupos de no máximo três participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar em revistas, jornais, com amigos, familiares os diferentes tipos de profissões e suas características. • Cada grupo deverá Montar um mural contendo o resultado da pesquisa e ou fotos/imagens de diferentes profissões. • Fazer uma exposição em sala de aula para os outros grupos. • Após a exposição, o grupo escolherá 02(dois) integrantes para tomarem papeis, um será o psicólogo da empresa Sigma e outro o candidato a vaga de administrador de empresas. A dupla terá que simular uma entrevista de emprego.”
Processo	<p>“1. Forme sua equipe: para a realização da tarefa deverá ser formadas equipes com três componentes cada.</p> <p>2. Cada componente deverá fazer a pesquisa.</p> <p>3. O grupo deverá selecionar as profissões pesquisadas para a montagem do mural.</p> <p>4. Montagem do mural.</p> <p>5. Exposição dos grupos.</p> <p>6. Escolher 02 (dois) integrantes do grupo para simular uma entrevista de emprego.</p> <p>7. Cada grupo escolherá uma profissão diferente para a entrevista.</p> <p>8. Simulação da entrevista”.</p>
Recursos	<p>Cinco links que se encontram organizados em um bloco único, denominado de “texto de apoio”.</p> <p>Dois deles encontram-se desativados, não contendo em seus endereços nenhuma pista sobre o que tratavam.</p> <p>Dois abordam a temática da escolha profissional</p> <p>Um link contém um vídeo sobre dicas de como realizar uma entrevista de emprego de modo bem sucedido.</p>
Avaliação	<p>“Analisar as pesquisas das equipes para verificar se estão de acordo com a proposta;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a interação do grupo/trabalho em equipe; • Avaliar a criação do mural: linguagem, imagens/fotos,estética; • Avaliar a exposição oral e a simulação de entrevista verificando se o aluno segue as regras da norma culta padrão; • Verificar individualmente se cada um conseguiu escolher qual profissão irá seguir, sim ou não e o porque da escolha.”
Conclusão	<p>“Este web site buscou auxiliar você que encontra dificuldades na sua escolha profissional. No entanto, o nosso objetivo é fazê-lo refletir na decisão de sua futura profissão auxiliando a redução das chances de escolhas errôneas.</p> <p>Esperamos ter contribuído para o seu entendimento em relação as diversas profissões que o mundo globalizado proporciona.”</p>
Créditos	Traz os links das fotos, vídeos e textos usados na construção desta WQ.
Sessões complementares	<p>A WQ traz outras abas como:</p> <p>- Autoria, com o nome da estudante de graduação autora da WQ.</p>

QUADRO 11

Descrição da WQ 03/ Propaganda

CATEGORIAS	CONTEÚDO
Tema	A influência da propaganda nos meios de comunicação
Gênero	Propaganda publicitária
Modalidade	Escrita
Página de abertura	Traz o título “Webquest o jornal na sala de aula publicidade nos jornais”, uma figura de jornais na banca e um texto que trata sobre algumas das funções do jornal na sociedade.
Introdução	Traz uma figura de um jornal e algumas indagações que remete ao contexto de produção da propaganda e a sua funcionalidade dentro da sociedade.
Tarefa	“Imagine que você é dono de uma agência de publicidade e precisa fazer uma propaganda para um cliente, dono de uma grife de roupas. Para isso, use textos e imagens. E mais, você terá a primeira página do jornal local para publicar sua propaganda. Portanto CAPRICHEM!!!!!!”
Processo	“Para produzir uma boa propaganda para agradar seu cliente e chamar a atenção das pessoas que lêem o jornal, você vai precisar primeiramente criar sua agência de publicidade. Para isso formem grupos de 4 alunos e escolham um nome para essa agência. Feito isso é hora de sabermos o que é uma propaganda? E qual sua finalidade?”.
Recursos	Sete links que se encontram organizados em blocos intitulados e que tentam seguir uma ordem linear. Três links descrevendo o texto publicitário; Um link que indica “Como usar o pronome de tratamento no texto publicitário”; Um link que aborda “O texto publicitário no jornal de Taubaté-SP”; Um link com “dicas para o texto publicitário” E por último um link que indica “textos sobre linguagem não verbal”.
Avaliação	Apresenta um quadro que descreve gradualmente de modo crescente algumas das competências envolvidas na tarefa requerida, de modo que o aluno recebe pontos à medida que vai desenvolvendo estas competências.
Conclusão	“Esta webquest procurou ajudar você caro aluno a compreender a importância e o objetivo de um texto publicitário e ainda conhecer as diversas formas de linguagem utilizada tanto a verbal como a não verbal para convencer as pessoas sobre a qualidade e a necessidade do produto que se quer vender. O nosso objetivo maior aqui é instigar a criatividade de vocês por meio do concurso final e, lançar um convite para que toda a escola interaja nas atividades de sala de aula”.
Créditos	Traz os links das fotos, vídeos e textos usados na construção desta WQ.
Sessões complementares	A WQ traz outras abas como: - Autoria, com o nome da estudante de graduação autora da WQ; - Fórum de discussão: “Olá galera!! Vamos começar nossa conversa contando sobre o que vocês acharam mais difícil fazer nessa webquest.”

QUADRO 12

Descrição da WQ 04/ Ficção

CATEGORIAS	CONTEÚDO
Tema	O gênero Fanfiction
Gênero	Fanfiction
Modalidade	Escrita
Página de abertura	Traz o título “Português.lit.net”, uma figura desejando que o visitante seja bem vindo e afirmações de que a atividade será diferente da “rotina de sala de aula”.
Introdução	Traz uma figura de alunos em sala de aula e outra de uma mão escrevendo, além de indagações que remetem tanto ao contexto de produção de ficções como também sobre a funcionalidade do gênero fanfiction.
Tarefa	<p>“Agora, vocês iram escolher o seu papel na produção da fanfic. Para a se fazer uma boa fanfic precisa de um: AUTOR => o papel dele nesta produção de criador da história da fanfic. BETA => o papel dele nesta produção e de revisor do texto da fanfic.”</p>
Processo	<p>“Como vocês já definiram as duplas e até mesmo seus papéis para nossa atividade, agora cada dupla irá pesquisar sobre o que seria: RELACIONAMENTOS => quais são os tipos de relacionamentos, como eles se desenvolvem. FANFICS => o que é, quais são os tipos, quais são as suas características.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois da pesquisa a dupla irá conversar sobre o que serão as fanfics e os relacionamentos; • Sendo assim escolhendo o tipo que fanfic que irão escrever e qual dos tipos de relacionamentos será tema da narrativa; • Escolhendo o tipo de fanfic e o tema o próximo passo e escolher qual categoria irá se basear a sua fanfic: em um filme, em um quadrinho, em um livro, em uma banda, em um anime ou em uma personalidade famosa. Vocês, todas as duplas, deverão abrir contas no site: http://fanfiction.nyah.com.br/ • Logo após todas essas escolhas as duplas deverão começar a escrever a histórias, cada parte da narrativa escrita deverá ser mostrado aos professores antes de serem postados no site onde vocês abrirão suas contas. Após todos estes passos vocês podem começar as suas histórias.”
Recursos	<p>16 Links que se encontram organizados em blocos intitulados, tentando seguir uma ordem linear.</p> <p>Uma indicação a pesquisa solo: “Entretanto pessoal, não fiquem limitados apenas a nossas sugestões, procurem mais para enriquecer ainda mais seus textos”.</p> <p>Um link é sobre as “Características da fanfic”; Sete links com exemplos de narrativas que podem servir de ponto de partida para a construção de uma fanfiction; Cinco links com “vídeos aula sobre a produção de texto”; Três links de criação de e-mail para se inscrever no site de veiculação do gênero produzido.</p>
Avaliação	<p>“Para a avaliação de vocês utilizaremos a forma continuada em que se observará os seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se o texto possui as qualidades que um texto deve ter como coesão e coerência. • Domínio da norma escrita da língua. • Participação, nesse caso vocês devem apresentar o andamento do trabalho. • Criatividade, são as modificações que vocês irão fazer na história original. <p>Pesquisa, os recursos que vocês utilizarão como base na produção das suas narrativas.”</p>
Conclusão	<p>“Por meio desse trabalho que vocês realizarão esperamos a mais absoluta dedicação e que vocês consigam alcançar as metas desejadas, principalmente no que diz respeito à produção de texto [...] Vocês podem continuar postando no site após o término das atividades, pois se gostaram não é necessário parar, além do mais será uma forma de vocês sempre treinarem a produção textual de vocês”.</p>
Créditos	Traz os links das fotos, vídeos e textos usados na construção desta WQ.
Sessões complementares	A WQ traz outras abas como: - Autoria, com o nome da estudante de graduação autora da WQ.

QUADRO 13

Descrição da WQ 05/ Telejornal

CATEGORIAS	CONTEÚDO
Tema	O telejornal e sua produção
Gênero	Telejornal
Modalidade	Predominantemente a oral.
Página de abertura	Traz o título “Telejornalando”, uma figura de uma entrevistadora e uma câmera voltadas para o leitor da WQ, além de algumas chamadas que indicam uma espécie de entrevista “Um minuto por favor! Sorria para a câmera!”, estas também convidam o leitor a conhecer o mundo do telejornal “Siga nosso site e conheça o incrível mundo do telejornalismo! Aqui você vai se divertir ao aprender como tudo funciona por trás dos bastidores”.
Introdução	Traz uma figura de interrogações e uma indagação e sua resposta sobre o que é um telejornal.
Tarefa	Subdivide a tarefa de produção de um telejornal em vários papéis – Produtores e cinegrafistas, Repórteres (Equipe de obtenção de dados), Repórteres (Equipe do set de filmagem), Jornalistas apresentadores e editores – de modo a descrever a função de cada um deste de forma mais detalhada.
Processo	<p>“Vocês se dividiram em cinco grupos que farão parte dessa grande redação. Cada grupo será responsável por um tipo de produção textual ou pesquisa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • É importante lembrar que bons jornalistas devem estar atentos as novidades e que toda boa matéria é discutida antes de ir ao ar. • Trabalhem a partir das aulas ministradas de "como fazer um telejornal", leiam as fontes propostas e se baseiem nas tarefas repassadas. A participação de todos é muito importante para o efeito final do trabalho que terá nossa monitoria. • No final do trabalho das equipes, faremos a edição final e o vídeo será apresentando para toda a escola.”
Recursos	<p>Cinco links que se encontram organizados em um único bloco sem título e sem linearidade. Dois links trazem vídeos de emissora de TV, que mostram o que ocorre por trás de um telejornal, seus diversos componentes e as funções dos mesmos.</p> <p>Um link mostra o processo de produção de um telejornal por uma turma de alunos de uma dada escola.</p> <p>Um link contém um texto que pontua dicas de como produzir um bom telejornal.</p> <p>E o último link encontra-se fora do ar, era um link da área de comunicação social.</p>
Avaliação	<p>“Os alunos serão acompanhados de perto e avaliados quanto a participação, produção e a colaboração em equipe de forma continuada na atividades.</p> <p>É importante dizer que o trabalho de um telejornal exige muita produção textual, essas mesmas também serão avaliadas quanto a criatividade, a preocupação com o padrão da linguagem utilizada (seja no formato esquemático, nas perguntas ou nas dissertações elaboradas pelos nossos "jornalistas" e "repórteres".)”.</p>
Conclusão	<p>“Esta Webquest procurou ajudar você caro aluno a compreender a importância e o objetivo de um texto publicitário e ainda conhecer as diversas formas de linguagem utilizada tanto a verbal como a não verbal para convencer as pessoas sobre a qualidade e a necessidade do produto que se quer vender. O nosso objetivo maior aqui é instigar a criatividade de vocês por meio do concurso final e, lançar um convite para que toda a escola interaja nas atividades de sala de aula.”</p>
Créditos	Traz os links das fotos, vídeos e textos usados na construção desta WQ.
Sessões complementares	<p>A WQ traz outras abas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoria, com o nome da estudante de graduação autora da WQ.

QUADRO 14

Descrição da WQ 06/ Paz

CATEGORIAS	CONTEÚDO
Tema	A paz nas escolas
Gênero	Painel e exposição oral
Modalidade	Predominantemente a oral
Página de abertura	Traz o título “Educação consciente”, uma figura do globo terrestre com pessoas de mãos dadas dando a volta no mesmo, juntamente o nome da suposta ONG que será formada pelos alunos que executarão esta WQ.
Introdução	Traz um vídeo em que se relata a violência enfrentada pelas escolas na atualidade e um texto que ao mesmo tempo trata do assunto e de modo imperativo convida o aluno a aderir a uma espécie de ideologia de “cultura de paz”.
Tarefa	“Imaginem que vocês são membros de uma ONG que desenvolve ações de propagação da paz nas escolas. E na busca pela paz, vocês acabaram sendo convidados a promover um movimento local para conscientizar e mobilizar a opinião pública. Para isso, vocês terão que ser divididos em grupos, sendo que cada grupo terá a função de elaborar uma das seguintes tarefas a seguir: Selecionador de textos, imagens e fotos; Criador de painéis e cartazes e selecionador de depoimentos”.
Processo	“1º Passo: Formação de grupos com quatro alunos, sendo que cada grupo terá de cumprir uma função de propagador da paz; 2º Passo: Exibição de um vídeo sobre violência nas escolas; 3º Passo: Discussão sobre o vídeo e elaboração de medidas para conter os conflitos existentes nas escolas; 4º Passo: Distribuição das tarefas entre os grupos; 5º Passo: Orientação aos alunos para navegar na Web, fazendo uso dos sites indicados pelo professor; 6º Passo: Os alunos deverão pesquisar nos sites correspondentes suas respectivas tarefas; Depois de tudo pronto, os alunos irão mostrar os painéis e explicá-los a todos que estiverem presentes.”
Recursos	Doze Links que se encontram organizados em 3 blocos intitulados. Cinco links sobre “Seleção de textos, fotos e imagens” para os painéis. Três sobre a “Criação de painéis” Três com “depoimentos” sobre paz e violência nas escolas. “Leiam sobre esta Ong que existe em Feira de Santana na Paraíba sobre Paz nas Escolas” E 1 sobre uma ONG em Santana da Paraíba.
Avaliação	“Esta atividade será avaliada de acordo com os seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"> • Organização e desempenho na pesquisa. • Clareza nas informações e boa aparência gráfica do material pesquisado. • Participação no trabalho em grupo. • Recursos e materiais utilizados na produção dos painéis (nitidez, linguagem adequada, definição de conceitos, etc.) • Interação entre os membros do grupo durante a exposição.”
Conclusão	“Ao término desta atividade almejamos ter deixado nossa parcela de contribuição para a paz reinar em nossa sociedade, e principalmente em nossas instituições de ensino. É nosso desejo ver os seres humanos convivendo em harmonia e conscientizar os jovens da importância do respeito mútuo, aceitação de diferenças raciais, adoção de princípios éticos, valorização da vida e do ambiente escolar. Um grande obrigado a todos que fizeram parte desta ONG, pois graças a vocês conseguimos levar a paz para dentro das escolas.”
Créditos	Traz os links das fotos, vídeos e textos usados na construção desta WQ.

QUADRO 15

Descrição da WQ 07/ Bullying

CATEGORIAS	CONTEÚDO
Tema	Bullying na escola
Gênero	Folheto e exposição oral
Modalidade	Escrita e oralidade na mesma proporção
Página de abertura	Traz o título “Bullying”, uma figura de garotos praticando o bullying e indicações dos objetivos específicos da WQ referida.
Introdução	Traz um vídeo de animação que retrata como ocorre o bullying e algumas indicações com resposta a o que é e como ocorre o bullying.
Tarefa	“Então turma da 7ª série, agora vocês agirão como um conselheiro, buscando soluções para o Bullying na escola. Colha depoimentos de pessoas com diferentes faixas etárias como seus pais, avós e tios sobre quais as dificuldades em se relacionar com outras pessoas nos tempos de escola. Um questionário pode lhe ajudar a organizar seu trabalho. Pense nisso e mãos à obra!”
Processo	<p>“A turma deverá, primeiramente, formar grupos de 6 alunos. Cada um dos grupos deve ler os materiais disponíveis sobre Bullying. A partir de então os grupos deverão organizar-se para que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dois alunos pesquisem a respeito de materiais (folhetos, panfletos,...) a serem confeccionados e distribuídos na escola para prevenção e conscientização a respeito do Bullying. Obs.: os folhetos e/ou panfletos devem ser produzidos pelo próprio grupo. • Dois alunos serão responsáveis pela seleção de materiais a respeito de aconselhamento sobre o Bullying: quais os passos para o tratamento de indivíduos que foram vítimas do Bullying? Que procedimentos devem ser adotados? • Dois alunos serão responsáveis por apresentar o material pesquisado, assim como expor os possíveis passos que um conselheiro escolar pode assumir quando se depara com casos de Bullying.”
Recursos	<p>Nove links que se encontram organizados em 3 blocos intitulados.</p> <p>Três links tratam sobre o gênero palestra; outros 3 a respeito do gênero cartilha e 3 sobre a temática da persuasão.</p>
Avaliação	Uma tabela que busca descrever os critérios avaliados e os objetivos de ensino-aprendizagem.
Conclusão	“As escolas precisam organizar projetos para combater o avanço do Bullying. Investindo na expansão desse assunto, o ambiente escolar tende a melhorar significativamente. Com a sua diminuição, a taxa de violência diminuirá, os surtos violentos e traumas por causa do Bullying acabará, os mesmos poderão ter uma certa igualdade na escola, vivendo cada um do seu modo e sendo aceitos do jeito que são. Portanto, a principal solução para diminuir o Bullying é o adolescente encontrar amigos que gostem dele da forma que ele é, sem considerar a aparência física, mas sim, o que representa”.
Créditos	Traz os links das fotos, vídeos e textos usados na construção desta WQ.
Sessões complementares	A WQ traz outras abas como: - Autoria, com o nome da estudante de graduação autora da WQ.