

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

NATANIEL MENDES DA SILVA

A METODOLOGIA WEBQUEST NA AULA DE LITERATURA: um estudo de caso
com alunos do 3º ano do ensino médio do IFMA

São Luís
2015

NATANIEL MENDES DA SILVA

**A METODOLOGIA WEBQUEST NA AULA DE LITERATURA: um estudo de caso
com alunos do 3º ano do ensino médio do IFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar, da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção de título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior

São Luís
2015

Silva, Nataniel Mendes da

A metodologia webquest na aula de literatura: um estudo de caso com alunos do 3º ano do ensino médio do IFMA. / *Nataniel Mendes da Silva*. – São Luís- MA, 2015.

132 f.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior.

Dissertação (Pós Graduação Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar) – Universidade Federal do Maranhão, 2015.

1. Literatura – ensino. 2. WebQuest. 3. Tecnologia da informação. I. Título.

CDU 82:37

NATANIEL MENDES DA SILVA

**A METODOLOGIA WEBQUEST NA AULA DE LITERATURA: um estudo de caso
com alunos do 3º ano do ensino médio do IFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar, da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues
Doutora em Multimédia em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Adriana Rocha Bruno
Doutora em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico ao meu pequeno Victor Gabriel, grande tesouro do Senhor.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão a todos aqueles que participaram de alguma maneira da empreitada desafiadora que é a pesquisa acadêmica.

A Deus por conduzir minha vida por caminhos aprazíveis e colocar nessa trajetória pessoas boas.

À minha esposa, Thalita, pelo amor e companheirismo de anos e pela compreensão nos momentos de minha ausência.

À minha mãe, Conceição, por ser a minha maior referência de educação, bondade e respeito.

Às minhas irmãs, Lia e Larissa, pela torcida e apoio.

Aos meus alunos e ex-alunos, com os quais venho aprendendo ao longo de dez anos que a sala de aula é um grande laboratório de ideias.

Aos meus colegas do IFMA, pelo apoio concedido, especialmente a Terezinha Lima.

Ao professor João Batista, pela orientação segura, pelas palavras de incentivo e pelo otimismo que transborda em seu discurso e ações.

À professora Eliana Lisboa, pela validação dos questionários desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, especialmente ao professor Arão, ao professor Reinaldo e à professora Márcia.

Aos colegas do mestrado, pelo conhecimento compartilhado durante as aulas e pela relação de empatia construída. Agradeço de forma especial a Ana Gardênia, Odlá, Samara, Mayara e Milena.

Às servidoras que trabalham na secretaria do programa, Fabiane e Adriana, pela paciência, simpatia e atenção que destinam aos alunos.

RESUMO

A pesquisa tem como propósito avaliar as potencialidades da metodologia *WebQuest* para o ensino e a aprendizagem de Literatura. A *WebQuest* é uma atividade orientada para a pesquisa em que alguma, ou toda, a informação com que os alunos interagem provém de recursos na Internet. O trabalho resulta de um estudo de caso de natureza qualitativa realizado com 31 alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública federal na cidade de São Luís/Maranhão (Brasil). No decorrer do estudo são examinados os desafios e potencialidades da metodologia no que concerne ao interesse dos alunos pela discussão da obra *Perto do Coração Selvagem*, de Clarice Lispector. Durante a pesquisa, foi desenvolvida e aplicada aos alunos a *WebQuest* intitulada *Aventura na Web com Clarice Lispector*. O levantamento dos dados foi realizado por meio de questionários e entrevista com os alunos. Os dados obtidos indicam que a metodologia *WebQuest* constitui uma boa estratégia pedagógica para o ensino de Literatura e que, quando associada às ferramentas da *Web 2.0*, estimula a curiosidade, a autoria, a criatividade dos alunos e o interesse pela discussão de obras literárias.

PALAVRAS-CHAVE: *WebQuest*. Literatura. Tecnologias da Informação e Comunicação. Colaboração. *Web 2.0*.

ABSTRACT

The research is aimed at evaluating the potential of the WebQuest methodology for teaching and learning literature. A WebQuest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet. The work results from a qualitative case study carried out with 31 students of the third year from a public high school in São Luís/MA (Brazil). The challenges and potential of the methodology were examined regarding the students' interest in discussing the book *Near to the Wild Heart*, by Clarice Lispector. A WebQuest entitled *Web Adventure with Clarice Lispector* was developed and applied to the students during the research. Data collection was conducted through questionnaires and interviews along with students. The data indicate that the WebQuest methodology is a good pedagogical strategy for teaching literature and when it is associated with Web 2.0 tools, it stimulates curiosity, authorship, students' creativity and interest in discussing literary works.

KEYWORDS: *WebQuest*. Literature. Information and Communication Technologies. Collaboration. Web 2.0.

LISTA DE SIGLAS

PGCULT – Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

MWQ – Metodologia *Webquest*

WQ – *Webquest*

IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

MEC – Ministério da Educação

PCS – Perto do Coração Selvagem – obra de Clarice Lispector

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - relação da WebQuest com os níveis do domínio cognitivo de Bloom.....	29
Figura 2 - tela da Introdução de uma <i>Webquest</i>	36
Figura 3 - tela da Tarefa de uma <i>Webquest</i>	39
Figura 4 - tela do Processo de uma <i>Webquest</i>	42
Figura 5 - tela da Avaliação de uma <i>Webquest</i>	45
Figura 6 - tela da Conclusão de uma <i>Webquest</i>	47
Figura 7 - fluxograma do percurso metodológico	67
Figura 8 - apresentação	76
Figura 9 - introdução	77
Figura 10 - tarefa	78
Figura 11 - processo.....	80
Figura 12 - avaliação	81
Figura 13 - conclusão	81
Figura 14 - primeira postagem do docente.....	92
Figura 15 - formação de grupos no <i>Facebook</i>	93
Figura 16 - postagem de um aluno.....	94
Figura 17 - postagem de um aluno.....	95
Figura 18 - postagens de alunos	96
Figura 19 - blogue Aventuras com Clarice.....	103
Figura 20 - descrição da tarefa realizada por meio de um <i>Podcast</i>	104
Figura 21 - nuvem de termos com as impressões dos alunos sobre a MWQ	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - aprendizagem tradicional e aprendizagem colaborativa.....	32
Quadro 2 - evolução dos componentes da <i>WebQuest</i>	33
Quadro 3 - dimensões para avaliar a tarefa	44
Quadro 4 - estrutura das sessões presenciais	69
Quadro 5 - relação entre as questões de investigação e os itens dos questionários	71
Quadro 6 - percepção dos alunos sobre a MWQ e o aprendizado de Literatura....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - suporte utilizado pelos alunos para a leitura da obra literária	87
Tabela 2 - percepções trabalho em grupo e autonomia.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - gosto por Literatura.....	82
Gráfico 2 - justificativa dos alunos para a preferência pelo trabalho em grupo	84
Gráfico 3 - ferramentas e frequência com que os alunos utilizam o computador	85
Gráfico 4 - gosto pela leitura a partir da experiência com a WQ	100
Gráfico 5 - pretensão de continuar lendo obras de C. Lispector	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema de pesquisa	22
1.2 Objetivos	22
1.2.1 Objetivo Geral	22
1.2.2 Objetivos específicos	22
1.3 Justificativa do estudo	22
1.4 Organização do trabalho	25
2 A ESTRATÉGIA <i>WEBQUEST</i>	27
2.1 Estrutura	33
2.1.1 Introdução	34
2.1.2 Tarefa	36
2.1.3 Processo	39
2.1.4 Avaliação	43
2.1.5 Conclusão	46
2.2 Estudos sobre WebQuests	48
3 LITERATURA E <i>WEB</i>	51
3.1 Literatura na escola	52
3.2 Leitura literária e Web	55
3.2.1 Estudos sobre aprendizagem de Literatura na escola por meio de ambientes digitais	62
4 METODOLOGIA	66
4.1 Caracterização da amostra, local e contexto da pesquisa	67
4.2 Instrumentos para geração de dados	70
4.2.1 Questionários	70
4.2.2 Ficha de observação	72
4.2.3 Entrevista	72
4.3 Técnicas de Análise dos Dados	73
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO RESULTADOS	74
5.1 WebQuest Aventura na Web com Clarice Lispector	74
5.2 Questionário preliminar	82
5.3 Ficha de observação	87
5.4 Grupo na rede social Facebook	91

5.5 Questionários e entrevista realizados após a resolução da WQ	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	119
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR	119
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL	122
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE GRUPO	124
APÊNDICE D – FICHA DE OBSERVAÇÃO	127
APÊNDICE E – PEDIDO DE VALIDAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	128
APÊNDICE F – ENTREVISTA COM OS ALUNOS	129
ANEXOS	132
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA	132

1 INTRODUÇÃO

O estudo insere-se na perspectiva de que as transformações sociais engendram, na mesma proporção, transformações na educação e, ainda, de que professores¹ devem, obrigatoriamente, assumir a postura de pesquisadores de novas metodologias que possam dar conta dos processos de ensino e aprendizagem pautados no uso de recursos que circulam em um espaço que não é exclusivo da educação. Tecnologias relacionadas ao consumo, produção e compartilhamento de informações são, hoje, comuns no cotidiano das sociedades contemporâneas, sobretudo das urbanas.

As pessoas trabalham, compram, entretêm-se, convivem, aprendem, ensinam etc. por meio de dispositivos tecnológicos, que garantem, entre outras coisas, compartilhamento de dados, comunicação instantânea e um fluxo cada vez maior e mais acelerado de informações entre os habitantes do globo. No que diz respeito à educação, a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) traz desafios a todos os envolvidos no processo, de modo a superar o seu uso meramente instrumental e potencializar seus recursos para a construção do conhecimento.

Os processos de ensino e aprendizagem, como tudo na Sociedade de Informação, vêm passando por intensas transformações. A tecnologia traz impactos em todos os setores da sociedade. O dinamismo das novas tecnologias traz à tona a complexidade de suas implicações sociais, culturais e, portanto, educacionais. A escola, sem sombra de dúvida, não está isenta desse processo. Ao contrário, ela é, ou pelo menos deveria ser, o ponto de partida para compreensão dessas mudanças e inserção do indivíduo neste “novo” mundo. Para Buzato (2006), pensar nas TIC como oportunidades de “melhorar o mundo” é, obrigatoriamente, pensar em educação.

E quando se pensa em educação na contemporaneidade, temas como o uso de computadores, *tablets* e *smartphones* em sala em aula, pesquisa na Internet, formação docente diante das TIC, etc. suscitam constantes estudos, pesquisas e

¹ Para proporcionar maior fluidez à leitura, não haverá diferenciação de gênero para palavras como professores, alunos, pesquisadores, etc. Essas palavras, quando utilizadas, englobam os sujeitos de ambos os sexos.

reflexões, visto que essas tecnologias, independentemente do posicionamento da escola, fazem parte do cotidiano de boa parte dos alunos matriculados em escolas públicas e privadas espalhadas pelo país.

Esses estudos devem, obviamente, considerar que os recursos tecnológicos da atualidade, enquanto propiciadores de uma nova formação cultural e comunicativa, não suplantam aquilo que comumente é visto como tradicional, mas provocam “reajustamentos e refuncionalizações” (SANTAELLA, 2003, p.25). Uma nova formação comunicativa e cultural vai se integrando na anterior. Nesse contexto, os recursos tecnológicos de que hoje a sociedade dispõe podem, e muito, enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

Claro que recursos tecnológicos, por mais avançados que sejam, são inócuos quando não acompanhados de metodologias que proporcionem uma aprendizagem significativa dos alunos. Supervalorizar a presença de equipamentos tecnológicos no contexto da educação, bem como negar por completo seu uso, são posições extremistas que não contribuem para o avanço das discussões em torno do uso das TIC e não se coadunam, conforme Demo (2008), com a postura de um educador. Se por um lado, reconhecer a tecnologia como fim ao invés de meio é algo um tanto quanto reducionista, negá-la é, na mesma proporção, uma inanição por parte da escola, diante da natural evolução tecnocientífica da sociedade.

A questão parece ser muito mais metodológica do que tecnológica. Por isso, neste cenário da sociedade/educação, que por ora se apresenta, os reajustamentos e refuncionalizações não dispensam dos processos ensino e aprendizagem o sujeito professor. Para Demo (2008a), “a melhor tecnologia na escola é o professor, insubstituível, pois”. É ele que vai conduzir o processo, guiar seus discípulos, tentar ampliar, por meio das TIC, as possibilidades de ensinar e aprender, sobretudo em um período marcado pela cultura digital.

No mundo digital, computador, celular, jogos em rede, blogue, *twitter*, redes sociais, etc compõem o universo dos “nativos digitais”, termo cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração nascida após a popularização de computadores pessoais e da Internet. Essa geração consome e produz informações e as divulga por meio de blogues e redes sociais digitais. Em contrapartida, a maior parte dos professores dessa geração é, na visão do mesmo teórico, formada por “imigrantes digitais”, aqueles que aprendem a usar a

tecnologia ao longo da vida adulta. Embora o conceito de “nativos digitais” apresentado por Prensky (2001) leve em consideração o aspecto temporal, há muitos jovens que nasceram após a popularização da Internet, por exemplo, mas não cresceram utilizando as novas tecnologias e que ainda não têm tido acesso a elas. São, portanto, excluídos digitais. Pierre Lévy (1999) afirma que a questão da exclusão digital é evidente e crucial.

A escola, enquanto instituição voltada para a educação, deve ser um espaço de inclusão em todos os aspectos, inclusive o digital. Nesse sentido, a inclusão digital ultrapassa o simples aparelhamento tecnológico das escolas. Se a educação está vinculada às práticas sociais contemporâneas, deve “aparelhar-se” também metodologicamente e usar os recursos de que a sociedade dispõe para a promoção do aprendizado dos alunos, que são, em sua maioria, nativos digitais. A tecnologia sem metodologia apropriada não promove educação, funciona tão somente, conforme Demo (2008a), como bijuterias instrucionistas.

O contato na escola entre nativos e imigrantes digitais engendra novas posturas tanto de quem ensina, quanto de quem aprende. De um lado, uma geração que já nasceu acostumada com a velocidade das informações, com a multiplicidade de ferramentas e linguagens disponíveis na *Web* e com os suportes tecnológicos por onde essas informações transitam. Do outro, uma geração que precisa se acostumar com todas essas transformações e, mais, precisa ensinar alunos que têm acesso facilitado à informação. Para Prensky (2010, p. 61) “Os estudantes de hoje não são mais as pessoas para as quais o nosso sistema educacional foi desenvolvido”. Então, exercícios como (re) aprender a aprender e, mais especificamente, (re) aprender a ensinar devem ser uma constante na vida de quem se propõe a educar. Uma dessas formas de (re) aprendizagem é o aproveitamento da gama de informações disponível na *Web* para a educação escolar, a partir de pesquisas orientadas.

No contexto atual, guiamento de alunos para o conhecimento perpassa, obrigatoriamente, pelo uso da Internet. Diante dos vários temas já apontados, que suscitam reflexões, o uso da Internet no contexto da educação apresenta-se como um dos mais profícuos e desafiadores para os sujeitos que atuam diariamente nas escolas, especialmente, professores e alunos. Aprender a conhecer é um dos pilares da educação do século XXI, preconizado pela Organização das Nações Unidas para

a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Em tempos de proliferação instantânea das informações produzidas pelos habitantes do globo, a efetivação dessa competência pressupõe uma habilidade para pesquisa e “filtragem” por parte de usuários da Internet. Localizar, filtrar e avaliar criticamente aquilo que é disponibilizado na rede mundial de computadores é tarefa de todos aqueles que se “aventuram” na Internet.

Diante do “mar” de informações disponíveis na rede e do compromisso social da escola em orientar seus alunos para o uso racional das TIC, perscrutar a eficiência de uma metodologia, que se propõe a garantir um caminho mais fiável àqueles que estão trilhando nos caminhos na *Web*, apresenta-se como um caminho alvissareiro na busca de novas possibilidades para o trabalho com pesquisa orientada na escola. Soma-se a isso o cuidado que os educadores precisam ter com os problemas advindos do uso sem critérios de avaliação dos recursos disponíveis na *Web* e do excesso de informação “que já desinforma” (DEMO, 2008a, p.1).

Para Cortella (2008), “sem critérios seletivos, muitos ficam sufocados por uma ânsia precária de ler tudo, de acessar tudo, ouvir tudo, assistir a tudo. É por isso que a maior parte dessas pessoas, em vez de navegar na Internet, naufraga”. A metáfora do naufrágio, para uma pesquisa sem orientação, ao mesmo tempo em que denota um problema, abre a possibilidade para avaliação de uma experiência assente na pesquisa orientada na *Web*. A experiência proposta parte da premissa, pautada na revisão de literatura, de que a Metodologia *WebQuest* (MWQ) é uma mais-valia para o ensino e a pesquisa/aprendizagem por meio da Internet, desafiando e, concomitantemente, favorecendo as práticas docentes e discentes.

Outra questão que parece nebulosa, portanto fértil para investigação, é a aprendizagem de Literatura em tempos de Internet. No que diz respeito às possibilidades de leitura, destacam-se as situações:

- ✓ textos fluidos, marcados pela multimodalidade;
- ✓ navegação na Internet ao sabor do usuário, que acessa *hiperlinks* num caminho que parece infundável;
- ✓ produção e disponibilização facilitada de informação;
- ✓ possibilidade de uma leitura não-linear diante de uma tela de computador ou de um *smartphone*;

- ✓ facilidade de acesso e “consumo” de textos pertencentes a variados gêneros diversos da Literatura.

Mesmo diante dessas possibilidades de leitura, a Literatura, tradicionalmente, vem sendo ensinada com base em modelos esquemáticos que priorizam a memorização de características de escolas literárias, teorias e teóricos, datas e fatos marcantes, em detrimento do trabalho com o texto propriamente dito.

É a partir do cenário apresentado e das perspectivas para a educação contemporânea, que uma das possibilidades de uso das TIC para educação apresenta-se como uma metodologia de pesquisa orientada na *Web*, em que recursos e ferramentas disponíveis *online* podem ser utilizados em prol do enriquecimento dos processos de ensinar e aprender. A MWQ é tomada neste estudo com a perspectiva de ser utilizada PARA educação e não simplesmente NA educação, considerando que os constructos tecnológicos produzidos pela sociedade alteram sua dinâmica e estrutura. Isso inclui, entre outras ações já apontadas, a forma de planejamento e execução de pesquisas escolares. É a tecnologia atuando na estrutura do conhecimento. Aliás, “o lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente *instrumental* para espessar-se, condensar-se e converter-se em *estrutural*”. (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 54, grifo nosso). É, no mínimo, reducionista crer que a tecnologia, neste caso as TIC, remeta simplesmente a um conjunto de aparelhos. Muito mais que isso, ela cria novas percepções de linguagem, novas escritas, novos gêneros textuais e, conseqüentemente, novas formas de ensinar e aprender.

A MWQ, enquanto possibilidade de um trabalho pedagógico baseado na pesquisa orientada na *Web*, é, nesta pesquisa, testada no “ensino” de Literatura, componente curricular obrigatória no Ensino Médio. O foco da pesquisa concentra-se nas percepções de um grupo de alunos, no que diz respeito à motivação para leitura e discussão de uma obra literária, à autonomia para pesquisa, à aprendizagem de Literatura e à colaboração no desenvolvimento de tarefas.

O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e se debruça sobre o uso da MWQ² nos processos de ensino e aprendizagem de Literatura, um campo do saber tradicionalmente marcado pelo ensino pautado na memorização.

² No capítulo 2 o conceito e as potencialidades da MWQ para a educação são apresentados.

Esta pesquisa foi realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA – Campus São Luís – Centro Histórico, onde o pesquisador atua como docente da disciplina Língua Portuguesa em cursos do Ensino Médio e Superior. Para este estudo foi concebida pelo pesquisador a WQ *Aventura na Web com Clarice Lispector*. A WQ foi utilizada como estratégia para o ensino e a aprendizagem de Literatura, em especial da obra *Perto do Coração Selvagem*, de Clarice Lispector. Os dados da pesquisa foram obtidos a partir de três questionários, ficha de observação e entrevista.

A partir da revisão bibliográfica sobre ensino e aprendizagem de Literatura, foram encontrados vários estudos que apontam problemas no trabalho com leitura, bem como o ensino de Literatura na escola (ZILBERMAN, 2009; CEREJA, 2005; TODOROV, 2014). De modo geral, o que parece ser consensual entre os pesquisadores é que a Literatura vem sendo abordada no âmbito escolar de modo abstrato e superficial. Isso porque o texto literário, matéria-prima da disciplina, é deixado em segundo plano. Chiappini (2002) destaca que a perspectiva tradicional de ensino prioriza modelos esquemáticos baseados na periodização, com a caracterização de tendências artísticas de cada escola literária. Esse tipo de metodologia acaba por minimizar, ou mesmo anular, as possibilidades de descoberta, diálogo, criação e recriação que o leitor, neste caso o aluno, possa empreender a partir do contato com o texto literário. Conhecer as condições de produção e recepção de uma obra literária, embora seja bastante salutar do ponto de vista pedagógico, não pode substituir o rico processo de leitura dos textos.

A tônica desse processo é a autoria ou coautoria. Para Koch e Elias (2006), os sentidos construídos a partir da leitura de um texto são fruto da interação entre autor/texto/leitor. A coautoria assumida pelo leitor o coloca em posição de destaque, especialmente em se tratando da leitura de um texto literário, produto, por natureza, inacabado e plurissignificativo. Nesse processo, o autor conta com liberdade interpretativa concedida ao leitor e divide com este o ato criador. Para Sartre (1993, p. 39), “o escritor apela à liberdade do leitor para que este colabore na produção de sua obra”.

Autoria e colaboração são termos recorrentes tanto da dinâmica do ensino e da aprendizagem, neste caso específico de Literatura, quanto nos estudos

sobre TIC. A *Web 2.0*³, a propósito, possibilita aos seus usuários inúmeras experiências autorais e colaborativas. Segundo Coutinho e Bottentuit Junior (2007, p. 200), na *Web 2.0* “o utilizador é consumidor e produtor da informação”. Blogues, *wikis*, redes sociais virtuais, *Prezi*, *Podcasts*, vídeos, etc. constituem alguns exemplos em que usuários de todo o planeta, a partir da *Web*, produzem e compartilham informação, trocam experiências, compartilham arquivos de áudio e vídeo, repercutem aquilo que é noticiado nas diversas mídias, etc. O ensino e a aprendizagem obviamente são impactados por essas possibilidades presentes na *Web*.

Em se tratando especificamente do ensino de Literatura, a possibilidade de produzir, organizar, publicar e compartilhar, a partir da *Web*, um produto concreto, fruto de um trabalho orientado de leitura e pesquisa parece ser mais cativante para o aluno nativo digital, acostumado com as TIC, quando comparada à resolução de questionários e/ou provas escritas que, na maioria das vezes, tentam simplesmente perscrutar o que o aluno conseguiu memorizar do texto lido.

Além disso, explorar as potencialidades do texto literário e ter a oportunidade de compartilhar com os colegas as experimentações ocorridas durante a leitura apresenta-se como uma atividade pedagógica extremamente enriquecedora para docente e discentes. A relevância consiste exatamente na necessidade que os alunos-leitores têm de ressignificar suas leituras, principalmente em se tratando do texto literário, que é aberto a múltiplas percepções.

Então, a partir da verificação da eficiência da MWQ em outros campos do saber⁴, uma vez que a metodologia já foi empregada e avaliada em várias disciplinas do currículo e em vários níveis de ensino, o objetivo deste trabalho foi verificar as potencialidades da MWQ na disciplina de Literatura, especialmente a partir da leitura de uma obra literária.

³ Termo cunhado por Tim O'Reilly (2005). Para ele, a *Web 2.0* é a revolução dos negócios da indústria da informática causada pela mudança para uma internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores à proporção que são mais usados pelas pessoas (o que eu tenho chamado de “aproveitando a inteligência coletiva”). (tradução do pesquisador)

⁴ No capítulo 2 são apresentados resultados de pesquisas já realizadas.

1.1 Problema de pesquisa

A estratégia *WebQuest* favorece a aprendizagem de Literatura a partir da leitura de uma obra? Nesse sentido, o problema de pesquisa é desdobrado nas seguintes questões:

- a. A metodologia *WebQuest* possibilita a ampliação da leitura de uma obra literária?
- b. Há interesse e motivação pela aprendizagem a partir do uso da MWQ?
- c. A metodologia *WebQuest* favorece ou não o trabalho colaborativo na realização de tarefas que exploram recursos da Web 2.0?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a contribuição da metodologia *WebQuest* para a aprendizagem de Literatura, especificamente no terceiro ano do ensino médio, a partir da resolução da WQ *Aventura na Web com Clarice Lispector*.

1.2.2 Objetivos específicos

- a. Conhecer o uso que os alunos fazem das TIC;
- b. Perscrutar a opinião dos alunos acerca da resolução de uma *WebQuest* para o trabalho com leitura de uma obra literária;
- c. Compreender as implicações do trabalho em grupo para a aprendizagem de Literatura.

1.3 Justificativa do estudo

A necessidade que a escola tem de incorporar no currículo os recursos tecnológicos de que a sociedade dispõe é fato, sob pena de torná-la obsoleta ou

pouco atrativa para responder às demandas contemporâneas. Aliás, a palavra necessidade pode ser tomada, nesse caso, por obrigação, já que a própria lei que rege a educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece, como um dos Princípios e Fins da Educação Nacional, a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996, p. 2).

A diretriz apontada por um documento oficial do governo brasileiro é, por si só, justificativa para todas as investigações que almejam avaliar as potencialidades de metodologias assentes no uso das TIC, já que estas estão imbricadas nas práticas sociais de boa parte do alunado brasileiro.

Para este trabalho, que tem o exame da MWQ para aprendizagem de Literatura como foco, um dos pontos que determina a relevância do estudo é a inexistência, até o presente momento, de pesquisas empíricas em nível de mestrado sobre o uso de *WebQuests* no ensino de Literatura. Recentemente, Bottentuit Junior e Santos (2014) realizaram um estudo de Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações em língua portuguesa disponíveis na *Web* sobre a Metodologia *WebQuest* e constataram, entre outras coisas, que as áreas do conhecimento mais exploradas nas pesquisas empíricas são, respectivamente, Matemática (32%), Multidisciplinar (18%) e Ciências da Natureza (16%). Português aparece em sétimo lugar com apenas um trabalho realizado. Nenhum trabalho empírico, em nível de dissertação de mestrado, sobre a utilização da MQW no ensino de Literatura foi encontrado.

Foram consultados para essa pesquisa o Repositório da Universidade do Minho, o Repositório da Universidade Aberta de Portugal, a Biblioteca Digital da Unicamp, Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP), Base de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório digital da Universidade Júlio de Mesquita (UNESP), Repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Repositório da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Repositório da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Fundação CESGRANRIO, Repositório da Universidade de Aveiro, Repositório da Universidade Nova de Lisboa, Repositório da Universidade de Lisboa. Os autores recorreram ainda aos motores de busca: Google; Google Acadêmico; Bing; e Yahoo.

Utilizando-se os descritores "ensino de literatura *webquest*" no motor de busca Google⁵, foi possível encontrar somente uma ocorrência de trabalho que contemple o cruzamento dessas palavras. Tratava-se exatamente de um artigo com resultados preliminares desta pesquisa que fora apresentado, em julho de 2014, no XXIII Ciclo de Palestras Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo autor deste trabalho. Soma-se a isso o interesse do pesquisador em colocar em paralelo uma metodologia de pesquisa orientada na *Web*, representando o moderno, e a aula de Literatura, representando aquilo que seria tradicional.

No que diz respeito à motivação para a investigação, o pesquisador concorda com a ideia de Demo (2002) de que na carreira docente, a atividade de pesquisa deve ser assumida como conduta estrutural. Sem ela, o exercício pleno do magistério fica bastante comprometido. A formação docente sempre exigiu a apropriação de metodologias de ensino que garantissem uma aprendizagem significativa dos alunos. Hoje, com o surgimento de novos equipamentos, novas linguagens, novas escritas, etc., esse dever/exercício parece ganhar contornos diferentes, exigindo uma atividade ininterrupta de aprimoramento, que tente acompanhar a evolução da sociedade e com vistas a garantir maior eficiência nos processos de ensinar e aprender.

A partir do ingresso no grupo de pesquisa "TIC e Educação" da Universidade Federal do Maranhão, no ano de 2012, o pesquisador, que é um entusiasta do uso das TIC, teve contato com um número maior de ferramentas e metodologias que utilizam as potencialidades dos recursos tecnológicos para educação. Uma delas foi a metodologia criada por Bernard Dodge, em 1995, a *WebQuest*. Com o aprofundamento das leituras sobre o tema, foi verificada a inexistência de pesquisas sobre a aplicação da metodologia nas aulas de Literatura. Isso despertou o interesse pela pesquisa, o que culminou com o ingresso, em agosto de 2013, no Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão.

Acredita-se, então, que o desenvolvimento da pesquisa contribuiu para o aprofundamento das discussões sobre o ensino e a aprendizagem de Literatura baseados na exploração de recursos da *Web*, especialmente a partir da MWQ.

⁵ Consulta realizada no dia 06 de agosto de 2014.

1.4 Organização do trabalho

O presente trabalho, após a introdução, está dividido em 4 capítulos. Com intuito de guiar a leitura, far-se-á a apresentação de cada um deles, através dos títulos acompanhados de uma breve descrição.

No Capítulo II, A Estratégia *Webquest*, são apresentados o conceito, vantagens, potencialidades e estrutura da metodologia *WebQuest*. Os conceitos são acompanhados da teoria de seus idealizadores, Dodge (1995; 1997; 1999; 2001; 2002) e March (2000; 2003), de outros estudiosos que já desenvolveram ou vêm desenvolvendo pesquisas sobre a metodologia, como: Abar e Barbosa (2008); Barato (2004); Bottentuit Junior e Coutinho (2012); Bottentuit Junior (2010); Carvalho (2007). A apresentação é acompanhada ainda de exemplos práticos. Na sequência são apresentadas as principais conclusões de alguns estudos empíricos já realizados sobre a MWQ.

O Capítulo III, Literatura e *Web*, apresenta alguns conceitos de Literatura e faz uma análise a partir de pesquisas já realizadas de como essa arte e, ao mesmo tempo, disciplina escolar, vem sendo trabalhada na educação. O capítulo trata ainda de algumas concepções de ensino de Literatura, sobretudo aquela que orienta a pesquisa. A partir disso, são discutidas possibilidades, por meio da apresentação de alguns trabalhos realizados, do uso de tecnologias digitais, especialmente a *Web*, para o trabalho com leitura em sala de aula, com foco na leitura de obras literárias.

O Capítulo IV Metodologia inicia-se com a justificativa da opção pelo estudo de caso e apresentação do percurso metodológico seguido no desenvolvimento da pesquisa. Em seguida é feita a caracterização da amostra e apresentação do contexto em que a investigação aconteceu. É feita uma descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados e o processo de validação desses instrumentos. Aponta-se, ainda, o tratamento dado ao material recolhido.

No Capítulo V, Apresentação dos Resultados, faz-se a apresentação e análise dos dados, o que inclui: a *WebQuest* e o grupo no *Facebook* criados, análise das respostas dos questionários, anotações do pesquisador; entrevista e apresentação de alguns produtos criados pelos alunos durante a pesquisa.

Na última parte, Considerações Finais, apresentam-se, com base nas questões de investigação, as principais conclusões, as limitações da pesquisa e algumas possibilidades de estudos futuros.

2 A ESTRATÉGIA *WEBQUEST*

Em 1995, o professor de Tecnologia Educacional da San Diego *University*, Bernard Dodge, e seu aluno de graduação, Thomas March, criaram a metodologia de pesquisa orientada na *Web*, a *WebQuest*. Segundo Bottentuit Junior (2010), Dodge, para demonstrar para um grupo de professores em formação o funcionamento da simulação educacional, a partir do uso de um *software* chamado *Arquetype*, pediu para que os alunos, de forma colaborativa, buscassem informações na *Web*, previamente selecionadas pelo docente, sobre o programa em questão. Durante essa etapa, os alunos participaram de uma videoconferência com um professor que havia utilizado o *Arquetype*. Os alunos ainda realizaram uma sessão de *chat* com um dos donos do *software*. Em seguida, Dodge preparou uma tarefa em que os alunos, a partir das informações colhidas e da avaliação feita por eles, deveriam redigir um documento, sugerindo ou não o uso do *software* *Arquetype*.

O resultado dessa atividade foi surpreendente, Dodge percebeu que os alunos se sentiram motivados com a pesquisa na *Web* e, ainda, desafiados com a “missão” dada. Eles executaram a tarefa com muito afinco. Houve um comprometimento dos alunos em pesquisar de forma profunda o tema a partir dos recursos oferecidos e da interação com seus pares. As informações da *Web* foram a plataforma ideal para o desenvolvimento da tarefa proposta.

A partir dessa bem-sucedida experiência, Bernard Dodge passou a aperfeiçoar e compartilhar com outros educadores o, então, incipiente e promissor método de ensinar e aprender, a *WebQuest*. Ele publicou um artigo intitulado *WebQuests: A Technique for Internet*. Desde então, professores e pesquisadores de várias partes do planeta têm utilizado, pesquisado e aprimorado a metodologia.

Dodge (1995, s.p) define a WQ como uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet, uma vez que o professor poderá mesclar materiais impressos, como livros, apostilas, revistas, com material da *Web*. Para Abar e Barbosa (2008) a WQ

é uma técnica de aprendizagem em que atividade proposta aos alunos deve envolvê-los (preferencialmente) em uma pesquisa na internet, participando de um trabalho colaborativo cujo resultado é uma produção concreta. Na atividade, os alunos são estimulados a ativar níveis de pensamento mais elevados do que a simples memorização. (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 76).

Costa e Carvalho (2006) caracterizam as *WebQuests* como

actividades de pesquisa orientada, sobretudo na Web e baseiam-se em tarefas autênticas, desafiantes e, por isso, facilitadoras da aprendizagem, quer individual, quer em grupo. Estes são, aliás, os seus principais alicerces e os ingredientes capazes de motivar os alunos e de os envolver, de forma activa, nas aprendizagens escolares. (COSTA; CARVALHO, 2006, p.10)

Para Bottentuit Junior (2010), a “WebQuest é uma actividade didáctica, estruturada de forma que os alunos se envolvam no desenvolvimento de tarefas de investigação, utilizando os recursos da Internet” (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p. 182). Para Barato (2002, s.p), a WQ é “um modo de como organizar informações para facilitar a aprendizagem a partir de processos investigativos (...) e baseia-se na aprendizagem cooperativa e na transformação das informações”. Para March, aluno de Dodge e um dos principais pesquisadores sobre WQ, esta

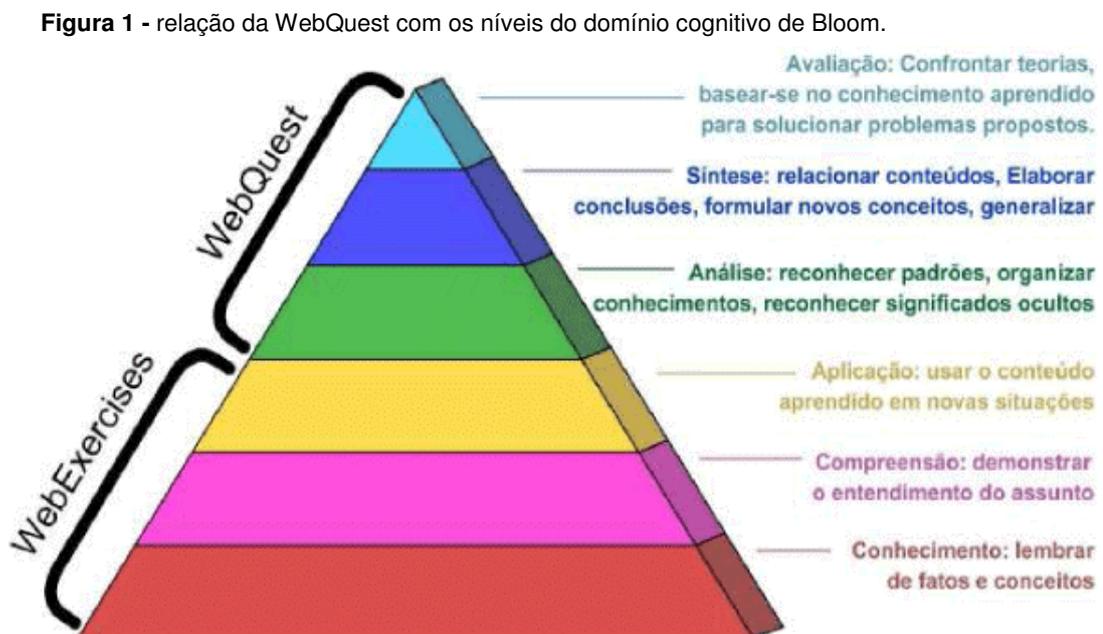
is a scaffolded learning structure that uses links to essential resources on the World Wide Web and an authentic task to motivate students' investigation of a central, open-ended question, development of individual expertise and participation in a final group process that attempts to transform newly acquired information into a more sophisticated understanding⁶. (MARCH, 2003, s/p)

Desde a sua concepção em 1995 até os estudos mais recentes, as definições para a MWQ envolvem basicamente: a proposição de uma “missão”, investigação guiada que transforma informação em conhecimento, trabalho colaborativo e uso da *Web* para pesquisa e construção de “produtos” autênticos. A etimologia da palavra *WebQuest* remete às palavras *Web*, que pode ser entendida rede de hiperligações, e *Quest*, que vem de questão, questionamento ou pesquisa.

⁶ uma estrutura de aprendizagem que usa *links* para recursos essenciais da *Web* e uma tarefa autêntica para motivar a investigação dos alunos sobre uma questão central, aberta, desenvolvendo competências e de participação individual e de grupo final que tenta transformar a informação recém-adquirida em uma compreensão mais sofisticada. (tradução do pesquisador)

Então, grosso modo, a MWQ é uma maneira de ensinar e aprender que toma partido da disponibilidade de informações na *Web*, para proposição de um “questionamento” aos alunos, ou melhor, de uma tarefa desafiadora. Em língua portuguesa, a palavra costuma ser traduzida por aventura ou desafio na *Web*.

Há de se ponderar que o próprio Bernie Dodge define a MWQ como uma investigação orientada, o que não se confunde com uma simples resolução de exercícios que tem a *Web* como suporte. Neste último caso, não está presente a essência da metodologia: o processo de construção do conhecimento. A disponibilização de atividades *online*, sem a observância dos preceitos propostos por Bernie Dodge e Tom March, configura o que seu idealizador chama de *WebExercises*. A *WebQuest* tem a vantagem de explorar domínios cognitivos mais elevados, no que diz respeito à aprendizagem. Na figura 1, Rocha (2007, *apud* Bottentuit Junior, 2010) faz um paralelo entre os domínios cognitivos das *WebQuests* o dos *WebExercises*.



Fonte: Rocha (2007, *apud* Bottentuit Junior, 2010)

Para que o objetivo educacional de uma WQ seja atingido, Dodge (1995) estabeleceu atributos⁷ que devem ser apresentados e dispostos na seguinte ordem:

⁷ Esses atributos serão descritos na seção seguinte.

- 1) uma introdução que prepare o "palco" e forneça algumas informações de fundo;
- 2) uma tarefa factível e interessante;
- 3) um conjunto de fontes de informações necessárias à execução da tarefa. Muitos (não necessariamente todos) dos recursos estão embutidos no próprio documento da WQ em forma de 'âncoras' que indicam fontes de informação na Web. As fontes de informação podem ser: especialistas disponíveis via e-mail ou conferências online, base de dados pesquisáveis na rede, livros e/ou documentos, arquivos acessíveis no ambiente de aprendizagem ou trabalho dos participantes;
- 4) uma descrição do processo que os aprendizes devem utilizar para efetuar a tarefa. O processo deve estar dividido em passos claramente organizados e descritos;
- 5) alguma orientação sobre como organizar as informações adquiridas. Isto pode aparecer sob a forma de questões orientadoras ou como direções para completar as metas estabelecidas no prazo;
- 6) uma conclusão que encerre a investigação, demonstre aos alunos o que eles aprenderam e, talvez, os encoraje a levar a experiência para outros campos não explorados dentro da WQ. (DODGE, 1995, p. 1-2)

Como observado, a MWQ não se trata de uma folha de exercícios divulgada na *Web*. Sua elaboração segue etapas criteriosas e desafiadoras para docentes e discentes. Estes enveredam por um caminho cuidadosamente guiado pelos professores. São objetivos educacionais da MWQ, descritos no site Escola do Futuro⁸, pioneira no estudo sobre WQ no Brasil:

- modernizar modos de fazer educação;
- garantir acesso a informações autênticas e atualizadas;
- promover a aprendizagem cooperativa;
- desenvolver habilidades cognitivas;
- traduzir ativamente informações, ao invés de apenas reproduzi-las;
- incentivar a criatividade;
- favorecer o trabalho de autoria dos professores;
- favorecer o compartilhar de saberes pedagógicos.

Outro ponto que também merece esclarecimento é que a MWQ não se trata de uma tecnologia computacional, mas de uma metodologia ou estratégia para a construção colaborativa do conhecimento. Essa forma de ensinar e aprender toma partido de recursos da *Web* para a realização de atividades de pesquisa. O processo

⁸ O site <http://www.webquest.futuro.usp.br> da Escola do Futuro está atualmente desativado, mas pode ser acessado através do recurso <http://web.archive.org/web/20070609114612/http://www.webquest.futuro.usp.br/index.html>.

de construção e aplicação de uma WQ não exige sofisticadas habilidades de informática.

A “aventura” empreendida pelo desenvolvimento de uma WQ deve ser, preferencialmente, realizada em grupo, já que para Dodge (1995) aprendizagens significativas são resultados de atos de cooperação e as WQ estão baseadas na convicção de que aprendemos mais e melhor com os outros do que sozinhos. Em entrevista publicada em 2009⁹ com o título *What is a WebQuest?* (O que é uma *WebQuest?*), Dodge afirma que a aprendizagem é reforçada a partir da interação entre os aprendizes e que aprender em grupo é mais eficiente do que aprender sozinho. Nas atividades em grupo, os alunos precisam ouvir os colegas, corrigir eventuais erros do processo e melhorar a qualidade dos trabalhos desenvolvidos a partir da negociação.

A MWQ fundamenta-se na perspectiva interacionista de Vigotsky (2005). Para este autor, criador do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o indivíduo em processo de aprendizagem consegue fazer algumas coisas sozinho, mas há outras que só consegue fazer em interação com outras pessoas, com a ajuda de alguém mais experiente. Esses ambientes estão pautados na criação de situações de aprendizagem que proporcionem aos aprendizes, protagonistas desse processo, a elaboração/construção do conhecimento, a partir da realização de atividades que estimulem a criatividade, interação, colaboração resolução de conflitos, por meio da negociação. Nessa situação, cabe ao professor o papel de guia, orientando os alunos para que atinjam níveis mais elevados de conhecimento.

Isso se dá, conforme a perspectiva vigotskyana, em atividades colaborativas, com aprendizado acontecendo do social para o individual. A estratégia para ensinar e aprender criada por Dodge segue esse princípio, da aprendizagem a partir da colaboração, os papéis assumidos por professores e alunos são ressignificados, quando comparados ao ensino chamado de tradicional. Na aprendizagem colaborativa, o percurso solitário para construção do conhecimento é substituído por um caminho trilhado coletivamente, no qual o conhecimento é construído e compartilhado a partir da interação entre os aprendizes.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v7UynehA_I0&feature=player_embedded>. Acesso em: 03 de out. de 2014.

Kenski (2004) apresenta algumas diferenças processuais entre aprendizagem tradicional e colaborativa.

Quadro 1 - aprendizagem tradicional e aprendizagem colaborativa.

Máximas sobre aprendizagem Tradicional	Máximas sobre aprendizagem Colaborativa
Sala de aula	Ambiente de aprendizagem
Professor – autoridade	Professor – orientador
Centrada no professor	Centrada no aluno
Aluno – “Uma garrafa a encher”	Aluno – “Uma lâmpada a iluminar”
Reativa, passiva	Proativa, investigativa
Ênfase no produto	Ênfase no processo
Aprendizagem solitária	Aprendizagem em grupo
Memorização	Transformação

Fonte: Kenski (2004)

Embora o quadro feito por Kenski (2004) não tenha sido elaborado para falar especificamente sobre a MWQ, as máximas sobre aprendizagem colaborativa aplicam-se perfeitamente à metodologia criada por Dodge e, de certa forma, criticam o modelo tradicional de aprendizagem. A metáfora do aluno como “uma garrafa a encher” aproxima-se daquilo que Freire (1981) já criticava, a educação bancária, em que o aluno é visto como “depósito” de informação daquele que supostamente detém o conhecimento, o professor. É o que Demo (2008a) chama de instrucionismo centrado no professor, metodologia que vai de encontro àquilo que é preconizado no desenvolvimento de uma WQ: uma atitude investigativa do aluno na qual ele, em colaboração com os colegas e sob a orientação do professor, consiga transformar informações da *Web* em conhecimento para a vida. Para Guimarães (2005, p. 24), a MWQ, “com o recurso à *Web*, tornará os alunos indivíduos mais activos, que buscam o saber e não aqueles alunos que temos todos os dias diante de nós, à espera de receberem passivamente do professor a lição por este preparada”. O modelo pautado no professor-emissor já não encontra lugar em mundo marcado pela facilidade de acesso a informações.

Nesse cenário, as WQ constituem, conforme Costa e Carvalho (2006, p. 22), “não só uma interessante metodologia de trabalho para os alunos, como podem assumir também uma excelente oportunidade de desenvolvimento profissional para os professores”. No caso dos alunos, esses passam a ter uma orientação, diante da grande quantidade de informações na *Web*. Assim, gradativamente, sob a

orientação docente, vão desenvolvendo suas próprias estratégias de seleção e avaliação das informações. Desenvolvem ainda as competências de comunicação e de trabalho em grupo, tão necessárias no atual estágio da humanidade.

Já os professores têm na MWQ a oportunidade e o desafio de incorporar recursos da *Web* em suas práticas pedagógicas. À medida em que desenvolvem seu material didático, exercitam a autoria e personalizam os exercícios que consideram mais relevantes.

2.1 Estrutura

Desde a sua criação em 1995, a MWQ já passou por algumas adaptações, no que diz respeito a sua estrutura. No entanto, a metodologia ainda conserva componentes comuns a todos os seus estágios de desenvolvimento. As adaptações foram feitas com intuito de otimizar o tempo pesquisa, melhorar a navegabilidade pela página criada e fornecer informação para outros educadores que queiram utilizar a MWQ para o desenvolvimento de suas atividades.

Embora não seja propósito deste trabalho discutir a eliminação e a inserção de componentes na estrutura da WQ, apresenta-se aqui somente um quadro ilustrativo elaborado por Carvalho (2007) com a evolução dos componentes de uma WQ.

Quadro 2 - evolução dos componentes da *WebQuest*.

Dodge (1995)	Dodge (1997; 1998)	Dodge (1999a)
Introdução	Introdução	Introdução
Tarefas	Tarefas	Tarefas
Fontes de informação	Processo	Processo
Processo	Recursos	Avaliação
Orientação	Avaliação	Conclusão
Conclusão	Conclusão	Página do professor

Fonte: Carvalho (2007)

Neste trabalho serão apresentados os componentes do modelo mais recente, que inclui: **introdução, tarefas, processos, avaliação, conclusão e página do professor** (opcional). Para Abar e Barbosa (2008), a estrutura indicada por Dodge, para o desenvolvimento de uma WQ, assemelha-se a um projeto real de vida. Para as autoras,

a atividade executada pelos alunos possui as características de um projeto e, no desenvolvimento de um projeto na vida real, em primeiro lugar surge a idéia, o sonho, que na Webquest é representada pela Introdução, em seguida definem-se os objetivos do projeto, parte que a Tarefa deve apresentar claramente. Em uma segunda etapa, fazemos o plano de ações que devam ser executadas, os recursos e fontes necessárias à execução dessas ações – é essa finalidade dos componentes Processo e Recursos. Na terceira etapa, é delineada a avaliação do projeto, representada na Webquest pelo componente de Avaliação. Finalmente o registro dos resultados obtidos é representado na conclusão. Os Créditos oferecem as referências e contatos. (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 17)

Essa estrutura, como fica claro na explicação das autoras, não foi criada aleatoriamente. A semelhança ou proximidade das etapas que devem ser seguidas para a resolução de uma WQ com a idealização de um projeto para vida é mais um dos atrativos da metodologia. Isso porque todas as pessoas, ou pelo menos a maioria delas, têm planos. E a execução de um plano passa primeiramente por um planejamento, no qual são definidos os meios e as estratégias para se alcançar determinado objetivo. Isso para o aluno constitui um elemento facilitador, já que ele, quando da resolução de uma WQ, seguirá etapas que normalmente seguiria para realização de um projeto do seu cotidiano, só que agora envolvido em uma atividade, ou melhor, em um desafio escolar.

Essas etapas serão conceituadas nas seções seguintes. Far-se-á ainda uma breve descrição dos elementos estruturais de uma WQ e a apresentação de alguns exemplos ilustrativos.

2.1.1 Introdução

É a porta de entrada do projeto a ser desenvolvido, deve ser atraente e sintonizada com o perfil dos alunos, isto é, apropriada ao público que irá aventurar-se na resolução da WQ. Deve, ainda, segundo Bottentuit Junior (2010, p. 192), “fornecer aos alunos algumas pistas sobre o tema ou aventura que será desenvolvida, tentando despertar o interesse pela temática a investigar e a motivação para explorar as outras partes da WebQuest”. Para Barato (2002, s.p), “a Introdução é um texto curto que prepara o palco para a ação que se espera dos aprendizes. O conceito orientador desse componente é motivação”. O texto introdutório precisa ter um ar convidativo, desafiador e estimulante para a pesquisa.

Bottentuit Junior e Coutinho (2012) recomendam que seja feito um convite para os alunos se envolverem na atividade proposta, por meio de chamadas do tipo:

- Que tal seres tu a ajudar o personagem?
 - O que achas de seres tu a escrever a melhor reportagem?
 - Ajuda o personagem a descobrir o caminho.
 - Colabore com seus amigos para revelar o mistério que circunda esta vila. Estás preparado para a aventura que te espera adiante?
- (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO 2012, p.76)

Esses questionamentos servem para aguçar a curiosidade para a temática trabalhada e o interesse para realização da pesquisa, é uma espécie de “aperitivo”. Esse é um dos motivos pelo qual o texto introdutório deve ser curto e de linguagem acessível ao nível escolar dos alunos que irão realizar as atividades. Uma introdução muito longa e de linguagem muito formal pode ter o efeito contrário: o desinteresse dos alunos, ou mesmo o abandono das atividades.

Uma boa introdução para uma WQ deve ainda, segundo Dodge (1997), apresentar o assunto de modo que pareça ser relevante para a experiência que os alunos já têm; relevante para o aprendizado futuro; visualmente atraente; importante por conta das implicações globais e divertida, já que o aluno pode assumir o papel de jornalista, escritor, repórter, detetive etc. Com essas recomendações, Dodge dá direcionamentos claros para que a resolução de uma WQ seja de fato desafiadora, relevante para o aprendiz, atraente, instigante e divertida. Esses atributos colocam a MWQ em posição diferenciada em relação aos exercícios que geralmente são realizados na escola, nos quais a repetição de informações parece ser a tônica do processo. Se os diferenciais da MWQ são apresentados logo na introdução, conforme preconiza seu idealizador, as chances de adesão do aluno às atividades propostas serão maiores, já que este facilmente reconhecerá que se trata de uma atividade diferente e que traz maiores desafios.

Abar e Barbosa (2008, p. 38) advertem que “embora seja a porta de entrada, é conveniente que a introdução seja elaborada depois que as outras componentes da WebQuest tiverem sido construídas, quando tem-se uma visão geral de todo o processo”.

A figura a seguir exemplifica o componente Introdução de uma *WebQuest*¹⁰ produzida por Isabela Morim e Conceição Maia sobre o centenário de nascimento da escritora portuguesa Ilse Losa. O exemplo apresentado ilustra bem como a introdução deve ser estruturada: de forma simples, breve e cativante. Nessa introdução, as autoras utilizam uma fotografia da escritora (elemento opcional), fazem uma breve descrição de sua origem e importância, apresentam uma curiosidade e, então, convidam os alunos a descobrirem aspectos da vida e obra da escritora portuguesa.

Figura 2 - tela da Introdução de uma *Webquest*.

Ilse Losa - Centenário do Nascimento

INTRODUÇÃO



Ilse Losa, escritora portuguesa de origem alemã, foi um dos nomes mais significativos da nossa literatura infanto-juvenil.

Sabias que em 2013 se comemora o 100º aniversário do seu nascimento?

Gostarias de descobrir alguns aspetos da sua vida e obra?

Vamos, então, pesquisar.

- introdução
- tarefas
- processo
- avaliação
- conclusões

Webquest elaborada por isabelamorim e conceiçãomaia com PHPWebquest

Fonte: Morim e Maia (2013)

A tela de introdução deve apresentar ainda, quando não houver a página inicial, nome e contato do autor, título da WQ e nível de escolaridade para o qual ela se destina.

2.1.2 Tarefa

A tarefa é apontada por Dodge (2002) como o componente mais importante da WQ. Ela fornece um objetivo e um foco para a atuação dos alunos. Para Barato (2002, s.p), a tarefa

¹⁰ Disponível em: <
http://www.inovar.pt/cre/phpwebquest/webquest/soporte_derecha_w.php?id_actividad=566&id_pagina=1>. Acesso em: 10 de out. 2014.

é o coração da WebQuest. Ela sugere a criação de um evento ou produto, similar ou idêntico, a eventos ou produtos que fazem parte do dia-a-dia do mundo em que vivemos. O conceito central desse componente é autenticidade. A proposta de uma tarefa, no sentido aqui apontado procura superar o artificialismo dos conteúdos escolares, denunciado por muitos educadores de nossos dias (BARATO, 2002, s.p)

A superação do artificialismo escolar é, sem dúvida, um dos propósitos principais da MWQ, já que sugere a criação de um produto autêntico a partir de elementos da *Web*. Para March (2000), as WQ devem ser reais, ricas e relevantes, o que inclui a realização de tarefas que vão além de atividades artificiais que só têm algum significado em uma sala de aula. O autor propõe que a tarefa não seja simplesmente um modo para publicação de instruções na *Web*, mas que sirva para alavancar a aprendizagem dos alunos, por meio da exploração de temas relevantes para eles e da utilização de recursos da *Web* como fonte de pesquisa.

Abar e Barbosa (2008, p. 39) esclarecem que a tarefa “deve propor, de forma clara, a elaboração de um produto criativo, que possa ser apresentado aos companheiros, família e comunidade e que entusiasme, motive e desafie os alunos”. Uma vez ampliada a audiência que terá acesso aos trabalhos produzidos pelos alunos, o que inclui familiares e amigos que não fazem parte da escola, o compromisso e a preocupação com a elaboração de um trabalho de qualidade tendem a ser maiores.

Para Bottentuit Junior (2010, p. 195) “a tarefa é uma das componentes mais críticas, pois se não for bem pensada poderá não resultar em aprendizagem, ou seja, os alunos não irão se envolver nem produzir os conhecimentos esperados”.

Dodge (2002) apresenta 12 tipos de tarefa. Essas modalidades de tarefas são apresentadas das mais simples às mais complexas. A *taskonomia*¹¹ proposta por Dodge para a realização das tarefas de uma WQ corresponde a 12 níveis que exploram diferentes áreas cognitivas. O professor ao elaborar a WQ precisa fazer um bom planejamento e decidir qual ou quais áreas cognitivas dos alunos pretende explorar. A resolução das tarefas pode sugerir investigação, reescrita de textos, julgamentos, resolução de conflitos etc. São esses os tipos de tarefa propostos por Dodge:

¹¹ Metáfora à Taxonomia de Bloom.

- **Recontar uma História (Retelling Tasks)** - Nesse tipo de tarefa, o aluno deve recontar uma história de modo diferente do que lhe foi apresentado, demonstrando no final da atividade que compreendeu o texto original. Essa história pode ser recontada através de imagens e vídeos conjugados ou não à linguagem verbal;
- **Compilação (Compilation Tasks)** – O aluno precisa selecionar, recolher e organizar materiais (texto, áudio, imagens, vídeo, etc.) sobre um determinado tema. A partir daí, deve apresentar a informação de forma coerente e organizada;
- **Mistério (Mystery Tasks)** – O objetivo é a solução de um problema ou mistério. Nesse caso, os alunos podem assumir o papel de detetives para que, através das pistas dadas pelo professor, desvendem o mistério que é colocado. As pistas dadas garantem aprendizagens no decorrer do processo;
- **Jornalismo (Journalistic Tasks)** – O aluno cobre determinado evento, na qualidade de repórter, para no final produzir um texto jornalístico. O texto produzido deverá apresentar o rigor na escrita que esse gênero textual exige;
- **Design (Design Tasks)** – O aluno vai criar um certo produto, seguindo um plano de ação pré-estabelecido sujeito a determinadas restrições. O objetivo desta tarefa é estimular a criatividade dos alunos;
- **Criar um Produto Criativo ou Planear uma Ação (Creative Product Tasks)** – Tem como objetivo a exploração máxima da criatividade dos alunos. Pede-se aos alunos que desenvolvam um produto, texto, música, poema, pintura da forma mais criativa possível;
- **Construção Consensual (Consensus Building Tasks)** – O objetivo é resolver um conflito ou chegar a um consenso entre os elementos de uma equipe;
- **Persuasão (Persuasion Tasks)** – O aluno deve apresentar o seu ponto de vista e usar o seu poder de argumentação para convencer os outros alunos das ideias que defende;
- **Auto-conhecimento (Self-Knowledge Tasks)** – Esta tarefa é pouco utilizada e tem como principal objetivo levar o aluno a refletir sobre seu eu e alcance do entendimento de si mesmo. São em sua maioria atividades de reflexão e com objetivos a longo prazo, valores, ética, arte, etc.;
- **Analítica (Analytical Tasks)** – Neste tipo de tarefa, os alunos são desafiados a olharem mais detalhadamente para as coisas para encontrar semelhanças e diferenças entre os objetos de estudo;
- **Julgamento (Judgment Tasks)** – Os alunos devem ordenar e classificar os itens sugeridos ou a escolher itens entre várias opções. O professor pode estabelecer critérios para avaliação ou pedir que os alunos criem e justifiquem seus próprios critérios para avaliação;

- **Científica (Scientific Tasks)** – O aluno deve definir e testar hipóteses, descrever os resultados e interpretá-los. Os resultados levam em consideração todo o processo de investigação científica, desde as hipóteses até as conclusões.

A figura a seguir exemplifica o componente Tarefa de uma *WebQuest*¹² produzida por António José Martelo sobre as viagens marítimas portuguesas que seguiam a rota do comércio triangular (Europa-África-América). Na tarefa proposta, o aluno assume o papel de comandante da nau S. Gabriel, nomeado pela coroa portuguesa. O aventureiro comandante deverá escrever, no seu diário de bordo, os contatos, transações comerciais, potenciais parceiros comerciais, acontecimentos vividos em todas as etapas da viagem, para que, ao término, apresente a D.Manuel I.

Figura 3 - tela da Tarefa de uma *Webquest*.



The screenshot shows a web page with a light blue background. At the top center, the word "Tarefa" is written in a small, dark font. Below it, a paragraph of text in blue font reads: "É tua missão como comandante e em nome da coroa portuguesa, organizar e empreender esta longa viagem em torno do Atlântico, seguindo a rota do comércio triangular (Europa-África-América)." In the center of the page is a small, square illustration of a three-masted sailing ship on a blue sea. Below the illustration, there are two paragraphs of text in blue font. The first paragraph says: "Para que esta empresa tenha sucesso vais ter que tratar do apetrechamento do navio, seguir a rota da viagem assinalada no mapa, identificar e descrever produtos, gentes e lugares com os quais vais ter de contactar e comercializar até regressares novamente ao ponto de partida em Lisboa." The second paragraph says: "Para que esta tua 'Aventura Atlântica' fique nos *anais* da história e possa encher de orgulho todos os teus descendentes, vais ter de criar um *diário de bordo* onde registarás todos os teus contactos, transações, acontecimentos vividos etapa a etapa, e cujo diário entregarás a D.Manuel I no dia do teu regresso a Lisboa." In the bottom right corner, there is a small, underlined link that says "Regressar".

Fonte: Martelo (2000)

2.1.3 Processo

Esta etapa mostra os passos que os alunos irão seguir para a realização da tarefa, equivale à metodologia ou estratégia que será utilizada, bem como as fontes que serão consultadas, durante a resolução da WQ. É nessa etapa que o professor apresenta os detalhes da atividade, como a formação de grupos, número

¹² Disponível em: < <http://www.minerva.uevora.pt/netdays99/comerciotriangular/index.htm#top> >. Acesso em: 13 de out. 2014.

de componentes, estabelecimento de prazos e designação de papéis. Quanto maior a riqueza de detalhes nesta etapa, maior também será o entendimento dos alunos sobre qual e como percorrer o caminho da pesquisa. Claro que o direcionamento dado pelo professor deve considerar a criatividade e autonomia dos alunos para seleção das informações e realização das tarefas.

Para Abar e Barbosa (2008, p. 43), “o processo deve orientar claramente o que os alunos precisam fazer para atingir o objetivo principal, que é a execução da tarefa, o que devem buscar, quais os objetivos atingir e quais resultados obter em cada etapa da atividade”.

Barato (2002) ao falar sobre o componente processo de uma WQ, lembra dois princípios básicos dessa estratégia: educação construtivista e aprendizagem cooperativa. Para ele, dentro da

perspectiva construtivista que inspira o modelo WebQuest, o Processo é visto como um andaime que dá segurança aos aprendizes para que estes (*os aprendizes*) ultrapassem seus próprios limites cognitivos e elaborem um saber capaz de resolver o problema proposto pela tarefa. (...) Esse componente do modelo criado por Dodge exige dos autores perícia na elaboração de instruções claras, bem estruturadas adequadas às necessidades cognitivas dos aprendizes. Mas, isso não basta. A redação do Processo exige também a incorporação de um outro princípio central em WebQuests; a aprendizagem cooperativa (BARATO, 2002, s.p)

A formação de grupos para a resolução de uma WQ segue esses princípios. Na aprendizagem a partir da colaboração e cooperação, há uma relação de interdependência entre os membros do grupo. Nesse caso, os alunos são responsáveis pelo grupo e vice-versa. Essa aprendizagem torna-se mais significativa quando o professor tem o cuidado de formar equipes que mesclam alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com desempenho regular ou acima da média. Para Bottentuit Junior (2010, p. 195), “Deve-se sempre ter em atenção aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, tentando colocá-los sempre em interação directa com os mais bem preparados”. Em uma equipe formada somente por alunos com dificuldade de aprendizagem, o processo de colaboração durante a resolução de uma WQ certamente ficará comprometido, já que, a interação entre os aprendizes pressupõe a ajuda dos mais experientes.

Dodge (1999) *apud* Carvalho (2007) estabelece um *checklist* para que se possa avaliar o processo de uma WQ.

1. Os papéis dos elementos do grupo estão bem definidos. Está especificado o que cada um faz e quando.
2. Os papéis são adequados à execução da tarefa.
3. A logística é clara (e.g., está especificado como os grupos serão formados)
4. Vários recursos ou fontes são identificados para que os alunos possam obter a informação necessária.
5. É proporcionada orientação para actividades em que os membros do grupo interagem ou analisam dados (ou uma fotografia, entrevistam um especialista, etc).
6. Há orientação específica em como realizar/desempenhar a tarefa (por exemplo, sugerem-se estruturas, exemplos ou modelos)
7. O Processo coincide com a descrição da Tarefa.
8. Utilize o pronome pessoal em vez da expressão "os alunos"
9. Adeque o vocabulário ao nível etário dos alunos.
10. Marcas e listas numeradas substituem longos parágrafos.
11. As hiperligações (recursos ou fontes) são disponibilizadas à medida que vão sendo necessárias
12. Quando houver muita informação para determinado papel é melhor colocá-la numa página separada. (CARVALHO, 2007, p. 303)

A observância desses critérios de avaliação da etapa processo garante a criação de uma WQ capaz de, de fato, alcançar um dos seus propósitos, que é orientar alunos a pesquisarem na *Web*. Durante a aplicação de uma WQ, é importante, não obrigatória¹³, a presença do professor em sala de aula, já que ele tem a função de acompanhar e verificar se o processo investigativo está sendo realizado de forma satisfatória. No entanto, sua interferência, quando da resolução da WQ, deve ser a menor possível, sob pena de prejudicar a autonomia e o poder criativo dos alunos. Nesse sentido, a elaboração do processo da WQ deve fornecer todas as informações e fontes necessárias para realização da tarefa. Se as “regras” do jogo não ficam claras, os alunos interpolarão com frequência o professor, o que pode dispersar a turma, ou, ainda, poderão criar produtos aquém do esperado pelo docente.

A figura a seguir exemplifica o componente Processo de uma *WebQuest*¹⁴ produzida por Virgínia Ferreira sobre a poesia de Cecília Meireles.

¹³ Embora a MWQ tenha sido criada no contexto de educação presencial, há trabalhos que comprovam sua eficácia no ensino a distância, o que, obviamente, não necessita da presença física do professor.

¹⁴ Disponível em: <
http://www.webquestbrasil.org/criador/webquest/soporte_tabbed_w3.php?id_actividad=21568&id_pagina=3>. Acesso em: 13 de out. 2014.

Figura 4 - tela do Processo de uma *Webquest*.

A poesia de Cecília Meireles

PROCESSO

Agora é com você! Siga os **passos** e bom trabalho!

1. Acesse a página de Cecília Meireles leia todos os textos e anote em seu caderno as características do estilo da poeta;
2. Em seguida, acesse a página da Tv Cultura sobre a escritora e leia trechos de seus poemas e tente responder aos questionamentos que estão no menu Tarefas;
3. Agora, verifique a que grupo você pertence e participe das atividades designadas para ele.

CRIAÇÃO No final de todas as atividades os grupos irão apresentar seus textos à turma. Conto com sua **CRIATIVIDADE**.

Cecília Meireles
Poemas
Colar de Coralina
O cavalinho branco
Ou isto ou aquilo

Webquest elaborada por Virgínia Ferreira com PHPWebquest

Fonte: Ferreira (s.d)

A autora segue muitas das recomendações de Carvalho (2007), como, por exemplo, a utilização do pronome em vez da palavra alunos, identificação das fontes, lista numerada, em vez de longos parágrafos. No caso dessa WQ, a autora optou por indicar como os grupos seriam formados no componente Tarefa, mas; de qualquer forma, deixou claro que a professora faria isso, o que proporciona um equilíbrio na formação dos grupos, conforme já esclarecido. A autora chama a atenção dos alunos, destacando as palavras “passos, atenção e criatividade”, o que pode ser um bom recurso para atrair a audiência e motivá-la pa resolução das tarefas.

Embora o item escolhido dessa WQ para exemplificação tenha sido o Processo, vale destacar que na tarefa, a autora sugere a leitura de poemas de Cecília Meireles e faz os seguintes questionamentos: Por que alguns versos são tão tristes e outros são tão alegres?; O que Cecília deveria estar sentindo ao escrever

esses poemas?. Esse tipo de abordagem para o trabalho com Literatura em sala de aula, neste caso específico com poesia, vai ao encontro da concepção que orienta este trabalho: um ensino que tem como foco o texto e compartilhamento das impressões dos alunos sobre a leitura no lugar da simples periodização literária.

2.1.4 Avaliação

Seguindo o propósito de orientação e detalhamento das etapas que são realizadas durante o desenvolvimento de uma WQ, este item deve deixar de forma muito clara como o aluno será avaliado. O professor deve evidenciar: quais os critérios serão utilizados, qualitativos e quantitativos; se a avaliação será individual, coletiva ou ambas e qual será o peso para cada item da avaliação.

Para Bottentuit Junior (2010, p. 198), “A avaliação das actividades realizadas pelos alunos numa WebQuest deve conter critérios qualitativos e quantitativos, além de fornecer informações claras que os levem a perceber quais foram os seus erros e no que devem melhorar”. Abar e Barbosa (2008) definem Avaliação como um componente primordial da WQ e que deve

apresentar aos alunos com clareza, como o resultado da tarefa será avaliado e que fatores serão considerados. Os fatores podem ser explicitados em valores percentuais em relação ao trabalho desenvolvido. Desse modo, os alunos saberão também avaliar a qualidade do trabalho e podem, de maneira colaborativa, rever as ações e reconstruir, se necessário, o produto final, objeto da tarefa. (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 47)

As mesmas autoras sugerem a avaliação por rubrica para uso em autoavaliação, avaliação entre pares ou avaliação do professor. Segundo Ludke, (2003, p. 74), “as rubricas partem de critérios estabelecidos especificamente para cada curso, programa ou tarefa a ser executada pelos alunos e estes são avaliados em relação a esses critérios”. Dessa maneira, a avaliação é apresentada de modo objetivo e os alunos sabem exatamente o que precisam observar na hora da criação dos produtos e apresentação dos resultados. Na avaliação, como em todas as outras etapas, é evidenciado o carácter de orientação. Já sabendo como serão avaliados, as produções tendem a cumprir boa parte dos critérios de qualidade exigidos pelo professor. Dodge (1999) estabeleceu um quadro com as dimensões a

serem avaliadas na resolução de uma WQ. Aqui é apresentada uma tradução de Carvalho (2010).

Quadro 3 - dimensões para avaliar a tarefa

Se a tarefa tiver os seguintes elementos...	Então considere as seguintes dimensões:
Apresentação oral	Colocação da voz; linguagem corporal; gramática e pronúncia; organização
Apresentação em PowerPoint ...	Qualidade técnica; estética; gramática e correcção ortográfica
Produtos escritos	Gramática e correcção ortográfica; organização; formatação
Produtos criativos	Surpresa; novidade; qualidade técnica; adesão às convenções do tipo de trabalho
Colaboração	Cooperação; ter responsabilidade; resolver o conflito
“Design”	Solução efectiva; solução criativa; Justificação da solução
Persuasão	Qualidade do argumento; capacidade de atrair a audiência; organização e sequência
Análise (científica ou outra)	Recolha de dados e análise; inferências feitas
Julgamento	Adequação dos elementos considerados; articulação dos critérios
Compilação	Critérios de selecção; organização
Jornalismo	Exactidão; organização; integralidade

Fonte: Carvalho (2010)

A partir da análise da rubrica de avaliação proposta por Dodge, é possível perceber que existem formas objetivas de avaliação e o aluno ao conhecer, desde o início, as “regras” do jogo, a forma como será avaliado, provavelmente ficará mais empenhado em compreender aquilo que lhe é proposto e em produzir materiais de qualidade. Barato (2004) afirma que vantajoso trabalhar com rubricas no processo avaliativo, já que elas:

- permitem que a avaliação se torne mais objetiva e consistente;
- obrigam o professor a clarear seus critérios em termos específicos;

- mostram claramente ao aluno como o seu trabalho será avaliado e o que é esperado em termos de resultado;
- desenvolvem no estudante a consciência sobre os critérios a serem utilizados em avaliações de desempenho entre pares;
- oferecem feedback útil a respeito da efetividade do ensino;
- oferecem benchmarks¹⁵ com as quais é possível fazer comparações e medir o progresso do aluno. (BARATO, 2004, s.p)

A figura a seguir exemplifica o componente Avaliação de uma *WebQuest*¹⁶ produzida, por meio de uma rubrica, por Maria Cristina sobre a Semana de Arte Moderna, de 1922.

Figura 5 - tela da Avaliação de uma Webquest

Avaliação	
O grau de participação nas atividades será avaliado com base nos seguintes critérios:	
5	O grupo participou ativamente das atividades em cooperação. Discutiu de forma séria e profunda com os/as colegas sobre os temas propostos. Trouxe informações importantes para a discussão. O resultado de sua atividade foi relevante e criativo.
4	Discutiu com os/as colegas sobre os temas propostos. O resultado de sua atividade foi bom.
3	Participou pouco nas atividades. A sua contribuição para a discussão e o trabalho foi regular.
2	Esteve presente mas não há registro da sua contribuição para a discussão e trabalho.
1	Não participou na atividade.
As apresentações serão avaliadas com base nos seguintes critérios:	
5	A apresentação trouxe várias contribuições relevantes para a discussão. A argumentação foi muito bem desenvolvida. Foi uma apresentação relevante e criativa.
4	A apresentação trouxe várias contribuições relevantes para a discussão. A argumentação foi bem desenvolvida. Foi uma apresentação correta.
3	A apresentação trouxe algumas contribuições relevantes para a discussão. A argumentação foi desenvolvida de forma razoável. Foi uma apresentação parcialmente correta.
2	A apresentação trouxe poucas contribuições relevantes para a discussão. A argumentação não foi desenvolvida de forma razoável. Foi uma apresentação insuficiente.
1	A apresentação não trouxe contribuições relevantes para a discussão. A argumentação foi mal desenvolvida. Foi uma apresentação insuficiente.

Fonte: Cristina (s.d)

Nesse exemplo, a autora dividiu a avaliação em duas categorias: grau de participação nas atividades e apresentação dos resultados. Para cada uma dessas categorias, são indicadas, de forma bem detalhada, evidências que serão observadas, do maior ao menor nível de participação e produção de materiais. A autora teve o cuidado de inserir o trabalho cooperativo e a interação entre os membros do grupo como critérios de avaliação.

¹⁵ Conjunto de indicadores que revelam níveis de desempenho.

¹⁶ Disponível em: < http://www.anossaescola.com/cr/webquest_id.asp?questID=2325#avalia >. Acesso em: 13 de out. 2014

2.1.5 Conclusão

A conclusão, metaforicamente falando, é uma porta que deve ficar entreaberta para novas experiências. Ela tem um ar de continuidade e encorajamento para que os alunos continuem pesquisando e aprendendo mais. Dodge (1997) afirma que a Conclusão “é o momento para sintetizar a experiência e incentivar a reflexão sobre o processo, para ampliar e generalizar o que foi aprendido”. Abar e Barbosa (2008, p. 49) destacam a importância desse componente, que deve:

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

A figura a seguir exemplifica o componente Conclusão de uma *WebQuest*¹⁷ de filosofia, produzida por Custódio Sousa, sobre determinismo e liberdade.

17

Disponível em: http://webquests.edufor.pt/webquest/soporte_tabbed_w5.php?id_actividad=1956&id_pagina=5 >. Acesso em: 13 de out. 2014.

Figura 6 - tela da Conclusão de uma Webquest.

INTRODUÇÃO TAREFA(S) PROCESSO AVALIAÇÃO CONCLUSÃO

Determinismo e Liberdade

CONCLUSÃO

O problema do livre-arbítrio é uma questão filosófica fundamental. Nela assentam os alicerces da moralidade, da acção responsável e da experiência convivencial das pessoas e das sociedades. Só a título de exemplo, note-se a importância deste problema nas instituições da justiça. Ao longo de toda a história da filosofia, como terás constatado, foram vários os autores que se interessaram por este assunto..

Então, mãos à obra! Oxalá gostes do tema e possas com ele enriquecer um pouco mais a tua experiência filosófica.

Aventura na Web criada por Custódio Sousa com PHPWebquest

Fonte: Sousa (s/d)

Nesse exemplo, o autor realça a importância da discussão que foi proposta na WQ e incentiva, com a expressão “mãos à obra!”, os discentes a continuarem as reflexões e, por conseguinte, o enriquecimento da experiência filosófica.

Além de considerar a finalidade de todos esses componentes de uma WQ, quando de sua elaboração, é importante também que o professor observe os objetivos das atividades propostas, para decidir por uma WQ de curta ou longa duração. Dodge (1995) estabelece esses dois tipos de WQ. A primeira, que pode durar de uma a três aulas, tem como propósito a aquisição e integração do conhecimento. Nesse caso, o aluno deverá acessar as informações de modo a integrá-las com a que já se possui, com vistas à construção de novo conhecimento. No segundo caso, a WQ de longa duração, que pode durar de uma semana a um mês, tem como propósito expandir e refinar o conhecimento do aluno. É recomendada para situações em que o professor dispõe de muitas horas de trabalho com os alunos, já que estes precisam de tempo para realização das pesquisas e produção dos materiais solicitados. Segundo Marzano (1992) *apud* Dodge (1995), as principais habilidades requeridas para esse tipo de WQ são:

- **Comparar** – Identificar e articular similaridades entre as coisas;

- **Classificar** – Agrupar coisas em categorias definíveis com base em seus atributos;
- **Induzir**– Inferir generalizações ou princípios desconhecidos desde observações ou análises;
- **Deduzir** – Inferir consequências e condições não explicitadas desde dados princípios ou generalizações;
- **Construir Apoio** – Construir um sistema de apoio ou de prova para uma afirmação;
- **Abstrair** – Identificar e articular o tema ou padrão subjacente da informação;
- **Analisar Perspectivas** – Identificar e articular perspectivas pessoais sobre um assunto. (MARZANO,1992, *apud* DODGE, 1995, p. 2)

Antes da aplicação de uma WQ, o professor deve verificar as condições técnicas do local onde serão desenvolvidas as atividades, especialmente: número de computadores em funcionamento, conexão à Internet; eventuais *softwares* que os alunos irão precisar para a realização das tarefas; disponibilidade de dispositivos de áudio, como fones auriculares, por exemplo.

Outro ponto que pode ajudar na criação de uma interessante WQ é a submissão desta às grelhas de avaliação desenvolvidas por Dodge (1999) e Bellofatto (2001). Essa etapa será evidenciada no capítulo que trata dos resultados, na seção onde é apresentado o processo de criação da WQ *Aventura na Web com Clarice Lispector*.

A WQ, enquanto possibilidade de aproveitamento das TIC na educação, tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. Na seção seguinte são apontadas as conclusões de algumas pesquisas de caráter exploratório.

2.2 Estudos sobre *WebQuests*

Aqui são apresentados alguns estudos já realizados sobre a utilização da MWQ em disciplinas da educação básica. Durante a pesquisa, como já esclarecido, não foram encontrados trabalhos que relacionassem MWQ e ensino de Literatura, portanto as metodologias e as conclusões aqui apresentadas versam sobre o uso da MWQ para o ensino e aprendizagem de algumas disciplinas da educação básica.

Silva (2010) desenvolveu uma pesquisa qualitativa, com uso da técnica estudo de caso, com o objetivo apresentar e analisar as potencialidades da MWQ para o ensino de Química. A pesquisadora acompanhou a aplicação da *WebQuest* Bicomustível, com 23 alunos de uma escola estadual do município de Várzea

Grande, em Mato Grosso. Foram utilizados, como instrumentos para recolha de dados, três questionários, registros no caderno de campo e duas entrevistas semiestruturadas, uma com a professora da disciplina e a outra com os alunos. A *WebQuest* Bicombustível foi desenvolvida pela pesquisadora com acompanhamento da professora da disciplina. Os resultados da pesquisa revelaram que essa metodologia pode contribuir de forma efetiva para o ensino de Química. A professora e a pesquisadora perceberam maior interesse dos alunos nas aulas, durante a aplicação da WQ. A pesquisadora concluiu que houve aprendizagem significativa de conceitos trabalhados na WQ.

Santos (2012), com objetivo de investigar o impacto da metodologia *Webquest* no ensino do Inglês, elaborou a WQ *World of music*. Esta foi utilizada em uma turma de 8º ano do ensino fundamental composta por trinta e dois alunos, de uma escola particular da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Para a recolha de dados, foram utilizados questionário, ficha de observação e entrevistas. A investigação de ordem qualitativa perscrutou a opinião dos alunos e do professor envolvidos na atividade. A pesquisadora verificou que a metodologia *Webquest* enriquece o ensino e aprendizagem de inglês, uma vez que os alunos se engajaram e se motivaram com a tarefa proposta. A professora envolvida na pesquisa acredita que a MWQ pode potencializar o trabalho docente, uma vez que a metodologia que engloba o uso orientado da Internet e desafia os alunos por meio de tarefas motivadoras e de assuntos condizentes com a realidade.

Fernandes (2013), com o objetivo de analisar a importância da exploração da *WebQuest* na aprendizagem da História e da Geografia e avaliar seu o impacto como instrumento pedagógico em contexto educacional, elaborou duas WQ e acompanhou sua aplicação junto a alunos de uma escola secundária da região de Braga, Portugal. A primeira foi a WQ *A União Europeia*, aplicada a 30 alunos, na disciplina de Geografia, numa turma do 7º ano de escolaridade/Ensino Básico. A segunda foi a WQ *O Gótico "Deus-Luz"*, desenvolvida para 31 alunos, na disciplina de História da Cultura e das Artes, numa turma do 1º ano de escolaridade/Ensino Secundário, do Curso de Ensino Profissional de Turismo. No estudo de caso desenvolvido pela pesquisadora, foram utilizados questionários e grelha de observação para recolha de dados. Os resultados apontaram que a *WebQuest*, enquanto recurso de aprendizagem, despertou o interesse e a motivação dos alunos

na aprendizagem da Geografia e da História da Cultura e das Artes. A pesquisadora constatou, ainda, que os alunos demonstraram empenho, curiosidade, organização e interesse na realização da *WebQuest*, além da autonomia para pesquisa por parte dos grupos.

De modo geral, os estudos apresentados demonstram que a MWQ pode ser um recurso eficaz para o ensino a aprendizagem de diversas disciplinas do currículo escolar, uma vez que estimula o potencial criativo e investigativo dos alunos, por meio de pesquisas orientadas na *Web*.

O capítulo seguinte discute algumas possibilidades de aproximação entre Literatura e *Web*, especialmente no ambiente escolar.

3 LITERATURA E *WEB*

Roland Barthes em janeiro de 1977, quando da aula inaugural do Colégio de França, ao tratar de uma suposta extinção das disciplinas acadêmicas, afirmou que uma deveria ser preservada, a disciplina literária, que já “todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 1977, p. 90). Ao fazer tal afirmação, o autor confere importância capital à Literatura. É por meio dessa linguagem, apoiada, sobretudo, na palavra, que indivíduos desbravam universos desconhecidos, criam e recriam a realidade, conhecem e familiarizam-se com personagens, desenvolvem senso crítico e apropriam-se de um conhecimento historicamente construído. O mundo é criado e/ou recriado por quem escreve é revelado para quem lê.

Por meio da Literatura acontece então, como em toda expressão artística, uma transfiguração do real. Coutinho (1978) traz uma reflexão acerca da Literatura e daquilo que subjaz o trabalho do autor. Para ele,

a literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada, através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferente dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. (COUTINHO 1978, p.9-10)

Como observado, o processo que envolve a criação literária é eminentemente artístico e, como tal, proporciona, a quem com ela estabelece contato, seja na condição de autor ou leitor, uma experiência estética, que pode ser desde a apreciação e fruição à crítica social, por exemplo.

Diante dessas possibilidades e do trabalho com Literatura que geralmente é proposto nas escolas, eis que surgem alguns questionamentos que norteiam este capítulo: como essa expressão artística é tomada enquanto disciplina escolar? Uma vez transformada em disciplina do currículo, a Literatura pode ser trabalhada em confluência com recursos da *Web*? Nesse sentido, o que as pesquisas recentes têm apontado?

3.1 Literatura na escola

De forma proposital, a palavra “ensino” não foi incluída no título deste capítulo, bem como em suas seções. Isso porque o vocábulo, quando associado ao trabalho com Literatura, carrega um ranço de instrucionismo centrado no professor e de abordagens que, na maioria das vezes, priorizam a historiografia literária em detrimento do trabalho com o texto em si. Chiappini (2002) destaca que é comum a utilização de modelos esquemáticos baseados na historiografia, em que alunos são estimulados a memorizar datas e tendências literárias. Esse tipo de metodologia não consegue “ensinar” Literatura. Quando muito, consegue ensinar a história da Literatura que, embora seja importantíssima, não pode substituir a leitura dos textos literários.

A escola parece estar mais preocupada com o estudo da disciplina do que com o objeto da Literatura. Todorov, em sua obra *Literatura em Perigo*, faz a seguinte constatação a respeito do ensino de Literatura: “ensinamos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma” (TODOROV, 2014, p.31). As tentativas exacerbadas de “teorizar”, ou estabelecer sequências didáticas para o estudo da Literatura na escola, acabam por reduzi-la a um amontoado de teorias que, na maioria das vezes, não fazem sentido para os alunos.

Somente a título de ilustração, há uma cena no filme *Sociedade dos poetas mortos*¹⁸ que demonstra isso de forma clara. O professor de Literatura, interpretado por Robin Williams, pede para um dos alunos ler um texto intitulado “Compreendendo a poesia”. No texto são descritos métodos para a “avaliação” da perfeição e importância da poesia e sugere a confecção de um gráfico para que tal estudo seja concretizado. Após a leitura do texto, o professor pede que os alunos rasguem a página que trata desse assunto e daí em diante passa a estimulá-los à leitura de obras literárias, especialmente de poesias. Embora o ato de rasgar a página seja talvez caricato, a cena ilustra bem como a Literatura vem sendo trabalhada na escola e quais reflexos essas práticas vêm ocasionando.

Cereja (2004), ao investigar as causas do baixo desempenho de alunos brasileiros nos exames ENEM, SAEB e PISA no que diz respeito ao trabalho com

¹⁸ Filme produzido nos Estados Unidos em 1989, com direção de Peter Weir. A cena pode ser vista no link <https://www.youtube.com/watch?v=s7Pt_gwSp_o>. Acesso em: 10 de out. 2014.

leitura, especialmente a literária, atesta que “nas aulas de literatura, o texto literário tem tido uma importância pequena. Em vez de ele ser o centro das interações em sala de aula, na verdade cumpre esse papel um discurso didático sobre a historiografia literária”. (CEREJA, 2004, p.8)

Nesse caso, o texto literário é apenas uma desculpa para se falar de história, situação em que o professor transmite claramente informações para uma plateia nem sempre atenta. Essa opção metodológica coloca o aluno em uma condição de passividade diante da relação vertical que é estabelecida com o professor da disciplina, o único supostamente “capaz” de adentrar nos meandros do texto e dar “dicas” de como eles são abordados em exames de vestibulares, por exemplo. Sobre isso, Cereja (2004) pontua:

O aluno quase sempre participa desse processo de forma passiva, recebendo as informações do professor, o único então preparado para discorrer sobre o objeto, já que tem uma visão do “conjunto” da literatura, isto é, da totalidade dos movimentos e autores, que é capaz de comentar aspectos curiosos da biografia dos autores, de estabelecer comparações entre autores e épocas e de inserir comentários sobre o que disso tudo tem sido solicitado pelos vestibulares e de que forma. (*ibid*, p. 75)

Esse tipo de metodologia acaba por desvirtuar aquilo que deve ser o principal propósito do trabalho com Literatura no contexto escolar: formação de leitores. Além disso, essa forma de ensinar cria abismos entre os alunos e os textos literários e, ainda, entre os professores e alunos. Isso parece bastante paradoxal, uma vez que o contato com a obra literária serviria, conforme Zilberman (2009), para desencadear um pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor:

No primeiro caso, trata-se de estimular uma **vivência singular** com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude. Além disso, sendo toda interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor. Com isso, desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apoia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática, entre o docente e o discente. E com conseqüências relevantes, já que o aluno se torna coparticipante, e o professor, menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo. (ZILBERMAN, 2009, p. 35-36, grifo nosso)

Estudar exaustivamente as características de uma ou outra escola literária ou, ainda, priorizar o estudo da biografia dos autores privilegia a transmissão de informações. Nesse caso, o foco é a informação em si. Impossível, dessa forma, vislumbrar uma vivência singular e enriquecimento pessoal a partir da experiência literária. É inegável que os estudos da história da Literatura trazem uma grande contribuição para as discussões sobre as condições de elaboração e recepção das obras. A história da Literatura, bem como outros aspectos que subjazem à criação literária, deve ser vista, na escola, sempre como meio, nunca como um fim. Todorov (2014) argumenta que

[...] o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é seu *fim*. (TODOROV, 2014, p.31, grifos do autor)

Então, qualquer tipo de análise literária deve ser feita paralelamente ao trabalho de leitura e apreciação do texto literário. Caso contrário, a disciplina de Literatura no Ensino Médio não tem razão para existir. A apresentação de modelos esquemáticos baseados na historiografia da Literatura, conforme observa Chiappini (2002), não aproxima alunos do texto, não contribuindo, assim, para a formação de leitores.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 52) conceituam a Literatura como “arte que se constrói com palavras”. E, como tal, seu ensino constitui-se

[...] como meio de **educação da sensibilidade**; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da **liberdade** que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado [...] (BRASIL, 2006, p. 52-53, grifos nossos)

O direcionamento dado pelo documento oficial supracitado está em confluência com os estudos por ora apresentados sobre o trabalho com Literatura em sala de aula. A proposta de educar a sensibilidade por meio da fruição estética, neste caso a literária, é um dos desafios a serem superados na aula de Literatura,

um momento em que a experiência com texto literário deve assumir o protagonismo dos processos de ensino e aprendizagem.

A ideia de educação da sensibilidade trazida pelo MEC vai ao encontro da ideia do estímulo a uma vivência singular trazida por Zilberman (2009). Ambas têm como foco a experiência literária, que só pode ser realizada a partir do contato entre o texto e o leitor. A educação da sensibilidade, em hipótese alguma, pode ser confundida com um conhecimento adquirido. Caso a Literatura na escola não seja tomada como um processo contínuo, um conhecimento que objetivamente não pode ser mensurado ou quantificado, essa disciplina estará fadada a um elitismo cultural de fachada, conforme argumentam Paulino e Cosson (2009).

No ensino médio, quando o ensino de literatura poderia assumir o espaço de formação do gosto cultural a partir do que os alunos vivem como adolescentes na sociedade, a disciplina se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da consagração de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. Cai-se assim num elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é apreendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. A soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária. (ibid, p. 72)

Certamente, esse elitismo cultural em nada contribui para a formação de leitores. Ao contrário, metodologias para o ensino de Literatura que priorizam o acúmulo de informações, em detrimento da experiência literária, só fazem afastar os alunos daquilo que deve ser o objetivo da disciplina na escola: formação de leitores.

Diante das perspectivas apontadas tanto pelos teóricos, quanto Orientações Curriculares para o Ensino Médio, para o trabalho com Literatura em sala de aula, e, ainda, considerando a disponibilidade de recursos tecnológicos da informação e comunicação, faz-se necessária uma avaliação sobre a utilização desses recursos nas aulas de Literatura. Eles estimulam ou atrapalham a experiência literária?

3.2 Leitura literária e *Web*

Embora o termo TIC seja mais abrangente que *Web*, optou-se nesta seção por uma discussão que coloque em paralelo a experiência de ler uma obra de

literatura e a possibilidade de usar recursos da *Web* para divulgar e/ou compartilhar com outros leitores a experiência literária.

Primeiramente é importante reconhecer que a ideia de leitura, seja ela no âmbito da Literatura, do humor, do jornalismo, do entretenimento etc., vem sendo reconfigurada nas últimas décadas, muito em função da disponibilidade de recursos tecnológicos cada vez mais avançados e pelas possibilidades que o ciberespaço¹⁹ oferece. Essas possibilidades vão desde a utilização de suportes digitais à navegação por hipertextos, que são textos marcados pela leitura não linear e pela multimodalidade, ou seja, confluência da escrita, de sons e imagens no mesmo texto.

Ler um “livro” não é necessariamente manusear o objeto livro, conjunto de folhas de papel envoltas numa camada mais espessa. O livro, hoje, pode estar na tela no computador, do *tablet* ou, ainda, na microtela do *smartphone*. Não cabe neste momento a discussão sobre qual é o melhor ou pior suporte para leitura, mas o reconhecimento de que esses novos suportes existem e são utilizados, sobretudo pelos nativos digitais, acostumados com o manuseio de equipamentos eletrônicos. Um exemplo desses novos suportes é o *Kindle*, um leitor de livros digitais. Entre as vantagens de utilização desse suporte, Mansur *et al* (2011) destacam: economia de papel; facilidade e barateamento da distribuição de livros; acessibilidade a deficientes visuais, através da leitura automatizada; transporte de centenas de livros em um único equipamento, ajuste no tamanho da fonte, o que torna a leitura mais confortável; possibilidade de, por meio das redes sociais, estabelecer contato com outros leitores e, assim, compartilhar impressões sobre a leitura de uma obra, o que contribui significativamente para formação de leitores; interatividade e navegação pelos hipertextos; acesso à linguagem multimodal, etc.

Se esses dispositivos existem e são utilizados, não podem ser desconsiderados pela escola. A visão de alguns professores de que essas ferramentas são utilizadas exclusivamente para o entretenimento também precisa ser superada. O que se apresenta, conforme Celaya (2008) *apud* Furtado e Oliveira (2011), é uma oportunidade de professores criarem novos espaços de leitura e

¹⁹ O filósofo francês Pierre Lévy define o ciberespaço como [...] um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p. 17)

escrita que se aproximem mais do estilo de comunicação das novas gerações. Para o autor:

Hace ya mucho tiempo que estas herramientas electrónicas dejaron de ser tan solo un pasatiempo al convertirse en los principales canales de comunicación e información de las nuevas generaciones. [...] A través de estas tecnologías podemos crear espacios de lectura y escritura más cercanos a su manera de comunicarse, lo que motivará en el futuro su placer por leer todo tipo de textos en todo tipo de soportes. (GELAYA, 2008, apud FURTADO; OLIVEIRA, 2011, p. 74)²⁰

A visão de que a *Web* e os dispositivos eletrônicos são fontes exclusivamente de entretenimento, de que prejudicam a escrita e que atrapalham a aula é um tanto reducionista. Yamamoto (2012, p.3) lembra que “a humanidade jamais usou a língua escrita como no século XXI, o que se deve a popularização da Internet, cuja utilização tem sido difundida em todos os contextos da sociedade contemporânea”. Na verdade, as TIC são marcadas também pelo hibridismo de interesses e conteúdos. Convivem no ciberespaço o útil e o supérfluo, conteúdos bem elaborados e informação publicada de qualquer maneira. Há, por exemplo, *wikis*²¹ com textos bem redigidos, mas há, da mesma forma, *wikis* com textos cheios de erros ortográficos. Nas redes sociais encontram-se os mais diversificados conteúdos. De banalidades do cotidiano, como o prato do dia, a notícias sobre as últimas descobertas da medicina. E tudo isso pode ser lido por meio dos mais variados suportes. Se jovens constantemente utilizam dispositivos eletrônicos para acesso à Internet, leitura e produção de textos variados, essa predisposição pode ser utilizada também para a leitura de obras literárias.

Dispositivos tecnológicos e ensino de Literatura não são “inimigos”, ao contrário, podem ser aliados. A tecnologia pode inclusive aproximar os jovens dos textos literários, ressignificando as práticas literárias em sala de aula, conforme esclarecem Melo e Bertagnolli (2012).

²⁰ Já faz muito tempo que estas ferramentas eletrônicas deixaram de ser somente um passatempo para se converterem nos principais canais de comunicação e informação das novas gerações. [] A través destas tecnologías podemos criar espaços de leitura e escrita mais próximos da sua maneira de se comunicar, o que lhes motivará no futuro o prazer de ler todo tipo de texto em qualquer suporte. (Tradução do pesquisador)

²¹ *Wiki* é, grosso modo, uma página da *Web* que prioriza a criação e edição de conteúdos de forma aberta e colaborativa. Documentos são postados e editados coletivamente. Usuários reúnem-se em torno de interesses comuns, para publicar informações que podem ser editadas por qualquer um que acesse a página.

Com a exploração das novas tecnologias, é possível revigorar as possibilidades para o ensino de literatura nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Isso porque as novas gerações de leitores são formadas por indivíduos que, em geral, já nascem imersos na cultura midiática e digital, embora nem sempre estejam inseridos na cultura do livro. Dessa forma, a exploração das possibilidades de interação entre literatura, mídias e artes, através de objetos de aprendizagem, pode se constituir como um interessante caminho na busca pelo desenvolvimento do hábito e da habilidade da leitura. (MELO e BERTAGNOLLI, 2012, p. 4-5)

Se a escola se propõe a formar leitores e a efetivar uma educação do seu tempo, uma educação que considere as transformações da sociedade e o surgimento de novos equipamentos eletrônicos, deve reconhecer e utilizar os suportes digitais nessas novas práticas de leitura.

Não se trata de negar a presença e a importância do livro impresso, mas de reconhecer que existem outros suportes que, inclusive, de alguma maneira, democratizam o acesso à leitura, já que, por meio da *Web*, captam obras originais de autores consagrados da literatura brasileira e mundial. Um bom exemplo disso é o Portal Domínio Público²², que disponibiliza gratuitamente para *download* um acervo de quase 200.000 mil textos, que inclui obras da literatura brasileira e universal, além de pesquisas acadêmicas. Em uma situação hipotética de trabalho com Literatura, em que a escola não disponha de livros literários ou que os alunos não tenham como comprar o livro, o professor poderia, em parceria com os alunos, selecionar uma das obras do portal para a leitura. A leitura poderia ser feita no laboratório de informática da escola, nos aparelhos celulares dos alunos ou, ainda, em qualquer computador ou outro dispositivo conectado à Internet. Na hipótese levantada, as TIC longe de parecer um problema para o trabalho com leitura em sala de aula, seriam uma solução na falta do livro impresso.

Outro fator impulsionado pelas TIC, especialmente pela *Web*, e que “afeta” diretamente a ato de ler, é a possibilidade que o usuário tem de “navegar” pelos hipertextos por meio de *links*. Nesse formato de texto há predomínio de uma linguagem mista, sob forma da escrita, de sons e imagens. Há ainda a apresentação das informações por meio de fragmentos interligados, os links, que oferecem aos

²² Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em: 10 de out. 2014.

usuários/leitores caminhos diferentes para o processamento da leitura. Segundo Baranauskas *et al* (1999) o hipertexto

é composto não somente de texto, mas também dos novos elementos representáveis na mídia do computador: sons, figuras, imagens animadas etc. A apresentação da informação se dá, portanto, por fragmentos do documento e suas interligações. Os fragmentos individuais de informação são chamados “nós” e as interligações “links”. Dessa maneira, é possível passar de um fragmento para outro relacionado por meio de seu “link” e a esse processo chamamos “navegar” pelo hipertexto. As unidades de informação são visualizadas em “janelas” de apresentação e existem vários caminhos diferentes para fazer a “leitura” desse documento. (BARANAUSKAS *et al*, 1999, p. 57)

Essa configuração de texto em ambientes virtuais possibilita aos usuários, aqui chamados de leitores, uma leitura mais livre, autônoma, já que o ato de ler, nesse caso, não segue a linearidade que o autor geralmente procura imprimir ao texto, mas as associações lógicas propostas por quem é protagonista do evento, o leitor. Essa forma de leitura é mais atrativa para os nativos digitais, acostumados com a navegação pelas páginas da *Web*. A experiência literária, que tem na *Web* seu suporte, é enriquecida, já que “através da web, há inúmeras possibilidades de leituras, porque a interação que ela oferece ao leitor é muito extensa e diversificada, pois a acessibilidade a blogues e sites de literatura onde muitos escritores divulgam seus textos é numerosa” (FREITAS, 2014, s.p). Essas possibilidades indubitavelmente aproximam jovens leitores da experiência literária.

A inserção de recursos tecnológicos nas aulas de Literatura decorre das próprias demandas do homem moderno, conforme atestam Carvalho e Domingo (2012).

Pensar a inserção das tecnologias de informação e comunicação para o ensino de Literatura corresponde ao atendimento de uma nova demanda do próprio homem moderno. As descobertas tecnológicas com todas as novas abordagens que decorrem de seu amplo uso, podem promover para além da inclusão do sujeito na esfera do mundo informatizado, uma nova concepção acerca do processo ensino aprendizagem que pode fazer uso dessas tecnologias para garantir o desenvolvimento global desse homem que está definitivamente inserido no mundo moderno. (CARVALHO e DOMINGO, 2012, p.77):

A nova concepção para ensinar e aprender Literatura, arraigada nas possibilidades que as TIC, especialmente a *Web*, oferecem, leva em consideração entre outras coisas: disponibilidade de suportes distintos para a leitura; formação de

redes de relacionamento, por meio de fóruns, *wikis* e blogues para o compartilhamento das experiências de leitores; possibilidade de publicação da experiência a partir de textos multimodais; acesso a blogues e redes sociais dos próprios escritores; realização de atividade na *Web* de (re) criação em torno do texto literário, etc.

Embora a noção de leitura tenha sido ampliada nas últimas décadas por conta das novas possibilidades que a tecnologia oferece, algo nesse processo permanece: a interação entre autor/texto/leitor para a construção do significado do texto, conforme Koch e Elias (2007). O leitor é, em qualquer circunstância, coautor do texto. Em se tratando de Literatura, essa coautoria é potencializada em função da natureza inacabada do texto literário, que deixa propositalmente lacunas a serem preenchidas pelos que o “experimentam”. E o preenchimento dessas lacunas é sempre uma experiência *sui generis*, algo marcado pela singularidade do olhar e da vivência de quem lê. Leitores com diferentes repertórios produzem diferentes sentidos para o texto literário. Sentidos distintos são construídos, porque cada leitor estabelece com o texto literário uma experiência baseada na sua leitura de mundo. Paulo Freire (1988, p. 1) já dizia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Quando essas impressões sobre a leitura de uma obra literária são compartilhadas, há uma troca de percepções que enriquece a experiência vivenciada por cada um. Esse tipo de diálogo é um excelente exercício que amplia, através da interlocução entre leitor, texto e outros leitores, os horizontes de interpretação. Essa prática deve ser estimulada na escola. Cosson (2006) aponta que

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2006, p.65)

A experiência compartilhada, além de ampliar os sentidos construídos pelos alunos a partir da leitura de uma obra literária, favorece a criação de grupos de interesse para conversas sobre Literatura. Paulino e Cosson (2009) defendem

o estabelecimento de uma **comunidade** de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de resposta à leitura deles. Essa medida simples é importante, porque assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito. Para efetivar essa comunidade, o professor pode lançar mão de estratégias como grupos de estudo, clubes de leitura e outras formas de associação entre os alunos que permitam o **compartilhamento** de leituras e outras atividades coletivas relacionadas ao universo da literatura. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74-75, grifos nossos)

No que se refere ao trabalho com Literatura, ideias usuais como autoria, autonomia, compartilhamento e interação se aproximam e muito daquilo que caracteriza a *Web 2.0*. Então, a proposta de Paulino e Cosson (2009), de que na escola é necessário que leitores compartilhem a interpretação da obra literária, como forma de ampliação de horizontes, ganha contornos mais amplos quando esse exercício é feito utilizando-se recursos da *Web 2.0*. Nessa hipótese, além de explorar a diversidade de linguagens que circulam no ciberespaço, os usuários, nesse caso alunos-leitores, podem desenvolver, de forma colaborativa, atividades de criação em torno do texto literário, conforme destacam Furtado e Oliveira (2011).

A web 2.0 oferece ainda maior motivação para a literatura devido à convergência de múltiplas linguagens e oportunidade de espaço para criação em torno do texto literário. As atividades colaborativas em torno da literatura envolvem ações, em que a pessoa precisa expor sobre sua leitura. Tal ato acarreta resultados positivos para todos os envolvidos, tanto para quem recebe a nova informação, que entra em contato com novos conhecimentos, experiências e interpretações, como e ainda mais, para quem produz, pois tem a oportunidade de expressar sua experiência, prática e conhecimento. (FURTADO; OLIVEIRA, 2011, p. 74)

Soma-se a essas vantagens o fato de que alunos, em uma mesma atividade, estariam aprimorando o uso que já fazem das TIC e, ao mesmo tempo, experimentando o texto literário de uma forma mais próxima de sua realidade, o que, provavelmente, seria um estímulo para novas leituras. A atividade de compartilhamento da experiência literária, através da produção material que dialogue com a obra original, é mais um estímulo aos alunos para a realização de novas leituras literárias. Se os jovens se agrupam no ciberespaço para comentar sobre filmes, séries, moda, festas etc., poderiam também, a partir de uma metodologia bem definida, criar grupos para exposição, compartilhamento e (re) criação de produtos a partir da experiência literária.

3.2.1 Estudos sobre aprendizagem de Literatura na escola por meio de ambientes digitais

O foco agora é voltado para estudos realizados sobre as aulas de Literatura que exploram recursos da *Web*, destacando as metodologias utilizadas, bem como as conclusões alcançadas. Foram selecionadas três pesquisas encontradas a partir da busca em repositórios acadêmicos do Brasil e de Portugal e do sítio de Sistemas Integrados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²³, fundação do Ministério da Educação (MEC), durante o período compreendido entre janeiro de 2013 e setembro de 2014. É importante pontuar que durante a busca não foram encontrados trabalhos sobre a utilização da MWQ nas aulas de Literatura. Outra observação é que alguns autores desses trabalhos utilizam a expressão “ensino de Literatura” ou, ainda, “ensino de poesia”, denominações que não são compartilhadas pelo pesquisador.

Ribeiro (2011) com o objetivo de descobrir como a Internet poderia contribuir para a formação de leitores, especialmente os literários, construiu o *blogue* “As poesias que leio”²⁴. A pesquisa de cunho etnográfico foi realizada com 80 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de João Pessoa, na Paraíba, tendo como instrumentos, questionário e análise de *blogues* produzidos pelos alunos. Na primeira etapa os alunos tiveram acesso às poesias postadas pela pesquisadora no *blogue*. Para a seleção dos textos não foram considerados padrões ou estilos de época, mas sim a linguagem mais acessível ao público da pesquisa. Nesse primeiro momento, não foi solicitada nenhuma atividade de sala de aula, pois o intuito era perceber a receptividade dos alunos, que comentaram e trocaram opiniões/leituras sobre o texto. Em um segundo momento foram propostas atividades que envolviam a leitura de poesia no *blogue* construído para pesquisa e nos *blogues* produzidos pelos alunos. A pesquisadora observou que o *blogue* constitui-se uma boa estratégia para a promoção do letramento literário, uma vez que proporciona troca de ideias e leituras de maneira mais livre em relação aos limites espaciais e temporais das aulas presenciais. Constatou, ainda, que os alunos se identificaram com suporte utilizado para a leitura das poesias, o que despertou o

²³ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 04 de setembro de 2014.

²⁴ Disponível em: <<http://curtapoesia.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 04 de setembro de 2014.

interesse e a motivação para realização das atividades e, conseqüentemente, um estímulo à leitura literária.

Guimarães e Martins (2010), com objetivo de estimular, por meio das TIC, a leitura de jovens de treze a quinze anos, desenvolveram em sala de aula um projeto que priorizou habilidades de interpretação textual em níveis verbais, imagéticos e sonoros. A atividade teve, ainda, o intuito de promover o raciocínio linguístico, leitura efetiva, reflexão lúdica, interdisciplinaridade e reescrita de textos. Os alunos foram solicitados a fazer a leitura de obras literárias. A primeira foi *O médico e o monstro*, de Louis Stevenson, por se tratar de um clássico que possibilitaria um trabalho interdisciplinar envolvendo língua portuguesa, ciências e ética. O segundo livro escolhido foi *Um certo capitão Rodrigo*, de Erico Verissimo. Essa obra também envolveu um trabalho interdisciplinar entre história e língua portuguesa. O primeiro capítulo de cada um dos livros foi lido em voz alta em sala de aula. Nessa etapa de sensibilização, que os autores julgam imprescindível, os alunos expuseram suas primeiras impressões sobre o texto e fizeram questionamentos sobre a história. Em seguida, os discentes foram convidados a continuar a leitura em casa, sempre com auxílio das professoras da turma. Passados dez dias, os alunos foram levados para o laboratório de informática da escola para iniciarem o processo de reescrita dos textos lidos. Na primeira aula, as professoras explicaram quais ferramentas seriam utilizadas. Para o primeiro livro, foi utilizado o *software PowerPoint*, pois foi verificado que a maioria da turma já sabia utilizar a ferramenta para criação de apresentações. Para as atividades de reescrita do segundo livro, foi utilizado o *software* gratuito *HagáQuê*²⁵ da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Esse *software* permite a criação de histórias em quadrinhos com a inserção de animações. Semanalmente os discentes iam para o laboratório de informática para reescreverem, por meio da linguagem dos quadrinhos, as histórias lidas. Os autores perceberam que mesmo os alunos com grande dificuldade na produção textual executaram as atividades com boa vontade. Perceberam ainda que essa metodologia proporcionou um resultado melhor, quando comparada à resolução de provas tradicionais. Guimarães e Martins (2010) deixam

²⁵Página da UNICAMP com informações sobre o programa <<http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>> Acesso em 30 set. 2014.

uma questão que fomenta a discussão sobre o estímulo à leitura a partir das TIC: se os alunos não lessem, como produziram suas reescritas?

Salgueiro (2013), com o objetivo de avaliar as interações que os neoleitores fazem com a leitura e escrita em ambientes digitais, realizou um estudo de caso a partir da adaptação do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, proposta a alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública do interior gaúcho. A pesquisadora utilizou a entrevista e a observação participante como metodologia. A turma era formada por 38 alunos entre 16 e 18 anos, sendo 11 do sexo masculino e 27 do sexo feminino. Inicialmente a turma foi dividida em grupos de quatro ou cinco elementos, em seguida a professora da turma pediu que os alunos lessem o conto de forma silenciosa e depois oralmente. Em seguida a professora apresentou aos alunos obras da biblioteca da escola que haviam sido adaptadas, como *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, por exemplo. A partir disso, foi proposto aos alunos que reescrevessem o conto em questão da forma que mais se aproximasse da maneira que gostam ou gostariam de ler. Essa primeira etapa de adaptação do texto durou 16 encontros. No segundo momento, os alunos produziram e editaram vídeos, utilizando as ferramentas *Sony Vegas*, *Movie Maker*, *Stop Motion*, *Picasa* e *Photoshop CS4*. Os vídeos foram produzidos a partir das adaptações feitas pelos alunos na etapa anterior. A autora relata que mesmo a escola tendo laboratório de informática, os alunos optaram por levar seus computadores e *modem* para acessar a Internet. Isso porque no laboratório da escola, o sistema operacional era o *Linux*, programa com o qual os alunos não tinham muita familiaridade. A pesquisadora observou que os alunos se empenharam mais em todas as etapas da atividade, com a possibilidade de terem suas produções publicadas no blogue da escola. A pesquisadora caracteriza como neoleitor o leitor que pode fazer escolhas do quê, quando e em que espaço quer realizar sua leitura. Ao inquirir os alunos se a adaptação de uma obra literária para ambiente digital era mais importante que o papel, obteve como uma das respostas: “nos dias de hoje, onde (*sic*) a maioria das pessoas tem mais vontade de ficar no meio digital, achei bem importante, até mesmo pra não ficar uma leitura monótona ou cansativa”. Os resultados apontam que houve interesse e dedicação por parte dos alunos em (re) escrever, adaptar, pensar no leitor/expectador, para tornar-se escritor/montador. A

pesquisadora aponta ainda que esse tipo de metodologia é um novo caminho para o trabalho com leitura e escrita em ambientes digitais.

Os três estudos apresentados têm em comum o fato de aproveitarem a disponibilidade de recursos tecnológicos para incentivar a leitura e reescrita de textos literários. De fato, os relatos contribuem para as discussões sobre a utilização das TIC para o trabalho com Literatura no contexto escolar. A proposta desta pesquisa, que tem a utilização da MWQ no seu cerne, visa aprofundar essas discussões, por meio da avaliação do aprendizado dos alunos e divulgação dos produtos por eles construídos a partir de ferramentas da *Web*. Esses produtos materializam as sensações e impressões dos alunos sobre a obra literária *Perto do Coração Selvagem*, de Clarice Lispector, especialmente sobre Joana, protagonista da história.

4 METODOLOGIA

A pesquisa apresenta-se como um estudo de caso exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, no qual a aprendizagem de Literatura é avaliada, através do desenvolvimento de uma WQ. Estudos dessa natureza têm, para Marconi e Lakatos (1990), por objetivo

descrever completamente determinado fenômeno, como por exemplo o *estudo de um caso* para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas obtidas por intermédio de observação participante. (MARCONI; LAKATOS, 1990, p. 77, grifo nosso)

A opção pelo estudo de caso é justificada pelo interesse do pesquisador em compreender um evento específico. Neste caso, a receptividade dos alunos a uma metodologia para o ensino e aprendizagem de Literatura, até então desconhecida para eles. Nesta pesquisa, a averiguação de como os alunos realizaram as atividades, de como a MWQ foi utilizada nas aulas de Literatura, se a MWQ foi ou não um fator motivador para novas leituras foram fatores observados em uma situação bastante específica, planejada para que a pesquisa pudesse ser realizada.

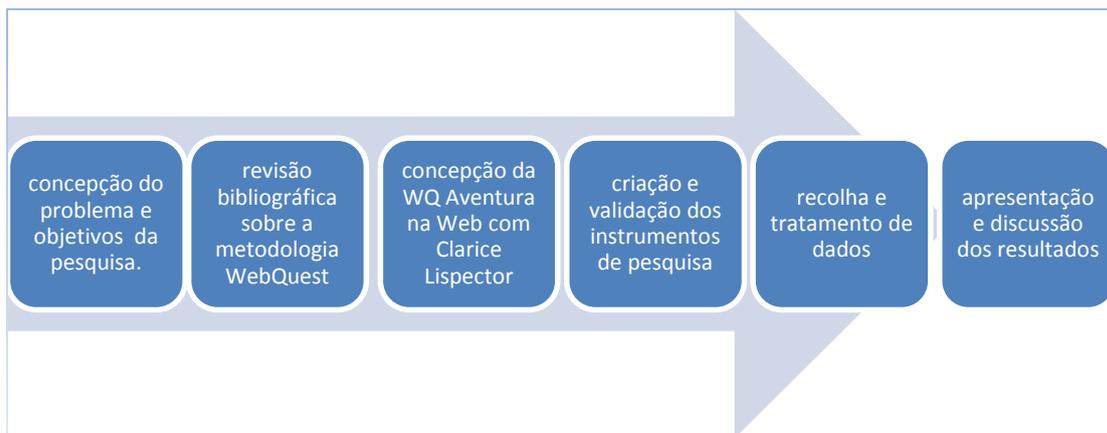
No estudo de caso não há interesse em comprovar ou estabelecer leis gerais, mas sim “compreender em profundidade o “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e a sua identidade próprias” (PONTE, 2006, p. 2). O estudo é realizado com a finalidade de “organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora” (CHIZZOTTI, 2005, p. 102). Para Yin (2010, p. 39), “(...) o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real”.

O contexto real para a realização desta pesquisa foram as aulas planejadas e vivenciadas pelo pesquisador, a partir da leitura de uma obra da literatura brasileira e da utilização da MWQ com alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA – Campus São Luís – Centro Histórico. Como o pesquisador, pertence à mesma

comunidade do grupo que investiga, utilizou-se o que Marconi e Lakatos (1990, p.82) chamam de observação participante natural.

As ações da pesquisa envolvem desde a formulação do problema e dos objetivos até a apresentação e discussão dos resultados. O percurso metodológico seguido no desenvolvimento da pesquisa é demonstrado na figura 7.

Figura 7 - fluxograma do percurso metodológico



Fonte: autor do trabalho (2013)

A definição de um roteiro ou esquema de pesquisa não é uma camisa de força e está suscetível a alterações. Ele “auxilia o pesquisador a conseguir uma abordagem mais objetiva, imprimindo uma ordem lógica ao trabalho” (MARCONI; LAKATOS, p. 22, 1990).

A *WQ Aventura na Web com Clarice Lispector*, terceiro item do fluxograma, foi criada com o intuito de promover e avaliar a aprendizagem de Literatura. O foco da pesquisa é exatamente a avaliação dessa aprendizagem.

4.1 Caracterização da amostra, local e contexto da pesquisa

A descrição dos participantes, do local, das etapas e do contexto em que a pesquisa foi realizada constitui marco importante na apresentação da metodologia, já que esta, na visão de Minayo (2004, p. 22), é o “caminho e o instrumental próprios da abordagem da realidade”. Nesse caminho, a descrição de tudo aquilo que envolve a pesquisa garante a apresentação de resultados mais confiáveis, já que é

possível relacionar esses resultados às circunstâncias em que eles foram produzidos na tentativa de uma maior e melhor apreensão da realidade.

A caracterização da amostra é fruto de um questionário, que consta no apêndice A, aplicado logo na primeira sessão para resolução da WQ. A pesquisa foi realizada com 31 alunos do terceiro ano do Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA – Campus São Luís – Centro Histórico²⁶, onde o pesquisador atua como professor de Língua Portuguesa em turmas do ensino médio e superior. Os participantes do estudo são, na maioria, do sexo feminino (61%), constituindo o sexo masculino um pouco mais de um terço (39%). Todos tinham, na ocasião da pesquisa, 17 anos.

A escola escolhida para realização da pesquisa integra o IFMA. O Campus Centro Histórico está localizado no centro de São Luís e oferta cursos de nível médio e superior. Esses cursos estão distribuídos por eixos tecnológicos, a saber: Ambiente e Saúde; Produção Cultural e Design; Turismo Hospitalidade e Lazer. Os cursos de nível médio são ofertados na modalidade integrada, na qual os alunos no período de três anos concluem simultaneamente uma Habilitação Profissional Técnica e o Ensino Médio.

Os 31 alunos que participaram desta pesquisa cursavam em 2013, quando da realização das atividades, o terceiro ano do Ensino Médio do curso médio integrado Técnico em Meio Ambiente. Os alunos estavam juntos há três anos, não tinham problema de indisciplina, mostravam-se respeitosos na relação entre si, bem como com o pesquisador. Todos foram avisados de que além de uma atividade escolar, iriam participar de uma pesquisa científica para confecção de trabalho acadêmico a ser apresentado no PGCult. Ninguém se opôs a participar da pesquisa.

Todas as atividades de pesquisa com os alunos foram desenvolvidas no laboratório de informática da escola entre os meses de novembro e dezembro de 2013. O laboratório está instalado em uma sala ampla e climatizada e conta com 40 computadores com acesso à Internet. Os computadores estão distribuídos em 10 bancadas, cada uma com 4 máquinas.

Um mês antes do início das atividades no laboratório de informática para resolução da WQ, os alunos começaram a leitura do romance “Perto do Coração Selvagem”, de Clarice Lispector. Os alunos foram informados de que os trabalhos

²⁶ Houve anuência da direção da escola para divulgação do nome da instituição (consultar anexo A).

sobre a leitura da obra seriam realizados no laboratório de informática da escola. A partir de uma pesquisa no livro didático, que apresentava autores e obras de escritores brasileiros, a turma escolheu a obra “Perto do Coração Selvagem”, de Clarice Lispector. Não houve qualquer informação prévia por parte do pesquisador sobre a biografia da autora, suas características literárias ou conteúdo de uma de suas obras. A escolha aconteceu a partir do interesse manifestado pela maioria da turma. Estavam, ainda, “disputando” a preferência dos alunos autores como João Cabral de Melo Neto e Guimarães Rosa, grandes expoentes da literatura brasileira.

Após a leitura da obra escolhida, a *WebQuest* Aventura na *Web* com Clarice Lispector foi resolvida pelos alunos. As sessões de trabalho decorreram de 8 de novembro a 20 de dezembro de 2013, conforme o quadro 4:

Quadro 4 - estrutura das sessões presenciais

Sessões	Duração	Data	Atividades
1	100 min.	08/11/2013	Resolução do questionário de caracterização da amostra, apresentação da WQ e formação dos grupos.
2	100 min.	22/11/2013	Execução da etapa comum a todos os grupos.
3	100 min.	29/11/2013	Resolução da tarefa
4	100 min.	06/12/2013	Resolução da tarefa
5	100 min.	13/12/2013	Resolução da tarefa
6	150 min.	20/12/2013	Apresentação dos resultados e resolução dos questionários de avaliação individual e de grupo.

Fonte: autor do trabalho (2013)

As sessões chamadas de presenciais foram aquelas realizadas na própria escola. Essa diferenciação é necessária, já que os alunos, por meio da Internet, tinham acesso à WQ Aventura na *Web* com Clarice Lispector em outros espaços e poderiam continuar a pesquisa fora da escola.

4.2 Instrumentos para geração de dados

Os dados da pesquisa foram gerados a partir de três questionários, ficha de observação e entrevista com os alunos.

4.2.1 Questionários

Os questionários foram elaborados a partir do *Google Drive*²⁷. Os dados obtidos a partir desses instrumentos contemplam questões abertas e fechadas. Minayo (2004, p. 108) esclarece que o questionário semiestruturado “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”. O objetivo dessa escolha foi captar as impressões dos alunos não vislumbradas pelo pesquisador, quando da elaboração desses instrumentos. Além disso, a possibilidade de uma resposta que não faz parte do protocolo de investigação se coaduna com a natureza mista desta pesquisa.

Antes da resolução da WQ, foi disponibilizado para os alunos, na própria WQ *Aventura na Web com Clarice*, um questionário (apêndice A) com intuito de caracterizar a amostra, conhecer suas percepções sobre o ensino de Língua Portuguesa²⁸, sobre o trabalho em grupo e o uso que fazem das TIC. Para a averiguação das duas últimas dimensões, foi feita uma adaptação do questionário produzido por Costa (2008). Esse instrumento foi retirado da WQ no mesmo dia de sua aplicação, para evitar eventuais alterações durante o desenvolvimento das atividades. Foi solicitada a identificação dos alunos para facilitar possíveis cruzamentos com dados obtidos por meio de outros instrumentos.

Os dois últimos questionários foram aplicados na última sessão presencial, no dia 20 de dezembro de 2013. Eles avaliam a dimensão individual (apêndice B) e coletiva (apêndice C) da participação dos alunos na resolução da WQ. Os dados levantados têm o intuito de responder aos questionamentos levantados na problematização da pesquisa.

²⁷ Serviço de armazenamento e sincronização de arquivos disponível *online*.

²⁸ Embora a pesquisa seja sobre Literatura, o nome disciplina ministrada pelo pesquisador é Língua Portuguesa, que envolve: estudo linguístico, leitura e produção textual e Literatura.

Nas questões 2, 3 e 5, do questionário individual, os alunos escolheram a opção que melhor descrevia a sua opinião relativa a afirmações sobre a experiência de resolver uma WQ de Literatura. As afirmações foram apresentadas numa escala do tipo Likert, que vai de Nunca a Sempre. Para as demais, foram utilizadas questões abertas.

No questionário de avaliação de grupo, os grupos escolheram a opção que melhor descrevia a sua opinião relativa ao trabalho colaborativo. As afirmações foram apresentadas numa escala do tipo Likert, que vai de Discordo Totalmente a Concordo Totalmente. O quadro 5 mostra a relação entre as questões de investigação e os itens criados nos questionários.

Quadro 5 - relação entre as questões de investigação e os itens dos questionários

Questões de investigação	Itens do questionário
<i>A metodologia WebQuest possibilita a ampliação da leitura de uma obra literária?</i>	Conheci mais sobre as peculiaridades literárias de Clarice Lispector; Desenvolvi o gosto pela literatura; Interessei-me por outras leituras; Reconheci e apreciei a obra literária como forma de arte e de conhecimento historicamente construídos; Produzi material a partir da resolução das tarefas propostas; Avaliei as epifanias presentes na obra; Conheci as características psicológicas da protagonista.
<i>Há interesse e motivação pela aprendizagem a partir do uso da MWQ?</i>	Ouvi e respeitei a opinião dos colegas; Participei na divisão das tarefas no grupo; Contribuí com ideias para resolver os problemas; Selecionei as estratégias apropriadas; Pesquisei informação nas fontes sugeridas; Pesquisei informação noutras fontes; Selecionei a informação pertinente; Fui capaz de articular informação obtida em diferentes fontes; Que problemas você encontrou na realização da WQ?
<i>A metodologia WebQuest favorece ou não o trabalho colaborativo na realização de tarefas que exploram recursos da Web 2.0?</i>	O grupo foi unido; Aprendemos uns com os outros; Discutimos sobre as estratégias para melhor resolução das tarefas; O grupo executou as tarefas com organização; Houve distribuição de tarefas respeitando e aproveitando as capacidades de cada um; Os membros do grupo mantiveram o contato durante todas as etapas da WQ; Utilizamos adequadamente as tecnologias; Não acreditamos que esta metodologia tenha conseguido desenvolver um envolvimento maior do grupo; Não foi possível evidenciarmos construção do conhecimento de forma colaborativa.

Fonte: autor do trabalho (2013)

Os questionários foram submetidos a um parecer de uma especialista da área de tecnologia educativa. O pedido de parecer foi feito via e-mail, conforme apêndice E. A especialista deu várias sugestões no sentido de convergirem as

questões elaboradas nos questionários com as questões de investigação. Sua avaliação foi imprescindível para o aprimoramento dos instrumentos.

4.2.2 Ficha de observação

O registro escrito do que foi observado nas sessões presenciais e nas postagens no grupo criado na rede social *Facebook*²⁹ foram realizados por meio de uma ficha de observação, que consta no apêndice D. Esse tipo de registro deve conter, de acordo com Chizzotti (2005, p. 91), “o desenrolar do cotidiano da pesquisa, as reflexões de campo e as situações vividas (percepções, hesitações, interferências, conflitos, empatias etc.) que ocorreram no curso da pesquisa”. No caso desta pesquisa, o instrumento leva em consideração a observação presencial e a distância. No segundo caso, foram observadas as postagens feitas pelos alunos no grupo do *Facebook* para comparação com dados oriundos de outras fontes.

Na observação participante, os dados recolhidos na ficha de observação são oriundos do contato direto do pesquisador com o fenômeno ou situação a ser observada. Marconi e Lakatos (1990, p.83) afirmam que “a melhor ocasião para o registro é o local onde o evento ocorre. Isso reduz as tendências seletivas e a deturpação da recolocação”. Nesta pesquisa, o local do evento era tanto físico, quanto virtual (ciberespaço). Por isso houve a necessidade de registros que vislumbrassem esses dois espaços.

4.2.3 Entrevista

Com intuito de complementar os dados obtidos a partir dos questionários e da observação, foi realizada entrevista com um membro de cada equipe. Os participantes foram escolhidos aleatoriamente, por meio de sorteio. A importância e validade desse instrumento para o tipo de pesquisa realizada são reconhecidas por vários autores. Yin (2010) considera a entrevista uma das fontes mais relevantes no estudo de caso; Minayo (2004, p.107) afirma que ao lado da observação participante, “a entrevista – tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de colheita de informações sobre determinado tema científico – é a

²⁹ Os resultados observados a partir dessa rede social são discutidos no capítulo seguinte.

técnica mais usada no processo de trabalho de campo”. Para Best *apud* Marconi e Lakatos (1990, p.84), a entrevista, quando realizada por investigador experiente, “é muitas vezes superior a outros sistemas, de obtenção de dados”.

A entrevista ocorreu com os alunos agrupados, logo após a última sessão presencial. Mesmo sabendo do risco de eventuais interferências nas respostas dos informantes, por conta do posicionamento do grupo, a ideia era dar um tom prosaico à entrevista. Nesse sentido, sua realização em grupo pareceu mais apropriada.

As perguntas foram feitas e respondidas de maneira informal em tom de conversação e os alunos estavam bem à vontade para comentar sobre a experiência vivida. Foi utilizado um gravador digital para captação das respostas. A transcrição da entrevista encontra-se no apêndice F. Optou-se pela entrevista semiestruturada, com perguntas que incluíam os tópicos: aprendizado, autoria e motivação. Esse tipo de entrevista dá mais liberdade ao informante, já que não há respostas prontas. O propósito foi garantir o levantamento de respostas que se aproximassem das questões de investigação e que, ao mesmo tempo, dessem a possibilidade aos entrevistados de inserção de novos tópicos.

4.3 Técnicas de Análise dos Dados

Para a análise das respostas às questões fechadas do questionário, utilizou-se a estatística descritiva, classificando as respostas em termos percentuais, através do *software Excel* e da ferramenta utilizada para captação online dos dados, o *Google Drive*. O tratamento dado às respostas de cunho descritivo do questionário, às anotações realizadas na ficha de observação, bem como para as respostas da entrevista, ampara-se na análise de conteúdo por categorização. Esta se constitui “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 145).

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO RESULTADOS

5.1 *WebQuest* Aventura na Web com Clarice Lispector

A partir da revisão de literatura e aprofundamento do conhecimento sobre a MWQ, foi possível produzir uma WQ para realização de atividades referentes à leitura de uma obra da literatura brasileira.

Inicialmente foi criada uma conta no *Gmail* para que, por meio do *Google Sites*³⁰, fosse concebida a WQ para realização da pesquisa. A opção pelo *Google Sites* deu-se pela gratuidade, liberdade para criação de modelos próprios e a facilidade de operação, já que a ferramenta segue a tônica da *Web 2.0*, na qual o produtor de informações não precisa de grandes habilidades técnicas, como o conhecimento de linguagem de programação, por exemplo, para criar e divulgar *websites* na Internet.

O processo de criação seguiu a orientação de Dodge (2001a), um artigo intitulado ***Five Rules for Writing a Great WebQuest. Learning & Leading with Technology***, no qual o criador da MWQ apresenta os princípios que devem nortear os professores, quando da criação de uma WQ. Estes são representados pelo acrônimo **FOCUS**:

Find great sites (Encontrar bons sites) – etapa preliminar e mais trabalhosa do processo de criação da WQ. Além da seleção criteriosa do conteúdo dos *sites*, de modo a colaborar com a resolução da tarefa que já havia sido idealizada, houve uma preocupação, por parte do pesquisador, em selecionar textos com múltiplas linguagens (escrita, pictórica e audiovisual) para que servissem como mais um atrativo para os alunos;

Orchestrate learners and resources (Organizar alunos e recursos) – A divisão das equipes foi em feita em parceria com os alunos. O pesquisador selecionou apenas dois alunos por equipe. Os outros membros foram se integrando a partir das negociações feitas pelos próprios alunos. Essa interferência foi realizada com o propósito de equilibrar as equipes para que os princípios de colaboração e

³⁰ Produto da Google que permite que qualquer usuário com uma conta no *Gmail* crie *websites* gratuitamente.

cooperação da MWQ pudessem ser evidenciados. Nos recursos, há uma explicação minuciosa, um passo a passo sobre a tarefa proposta e apropriação de ferramentas da *Web*;

Challenge your learners to think – (Desafiar seus aprendizes a pensar) – habituados a uma abordagem tradicional para o ensino de Literatura, na qual prevalecem, na avaliação, a elaboração de resumos, resolução de provas escritas etc., os alunos, neste caso, precisaram avançar. Antes de pensarem no desafio de como revelar a geografia interior de uma personagem de Clarice Lispector, os alunos precisaram pensar o que significava “geografia interior”;

Use the médium (usa a *Web*) – embora a estrutura pedagógica da MWQ não se limite ao uso da *Web*, nesta WQ foi priorizado o uso da rede, especialmente das ferramentas da *Web 2.0*, para a confecção dos produtos solicitados na realização da tarefa;

Scaffold high expectation (expectativa elevada) – um dos propósitos da WQ foi de apresentar um modelo de aprendizagem e avaliação bem diferente daqueles modelos a que os alunos estavam habituados. Isso foi feito a partir de um desafio proposto e do estímulo à criação de produtos originais, a partir da *Web*, nunca realizados antes.

A *WebQuest*³¹ *Aventura na Web com Clarice Lispector* na página de **apresentação** traz uma citação da autora “Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei”, acompanhada de sua caricatura, conforme a figura 8.

³¹ Disponível em: < <https://sites.google.com/site/claricelpifma/home>>. Acesso em: 28 de out. 2014. Por meio da navegação pela WQ, é possível visualizar melhor cada componente.

Figura 8 - apresentação



Fonte: autor do trabalho (2013)

Clarice Lispector é notoriamente conhecida pela forma como conta suas histórias, com ênfase nos aspectos psicológicos das personagens, um verdadeiro “mergulho” na introspecção humana. Logo na apresentação, o substantivo aventura, os verbos render-se e mergulhar, associados à leveza e ao humor da caricatura, reforçam as ideias de imersão, atividade, convite, tarefa e desafio. Na caricatura a autora aparece fumando. Embora essa não seja uma atitude aprovada pela maioria das pessoas hoje, era assim que Clarice aparecia nas entrevistas e eventos públicos de sua época.

Outra questão importante que deve ser observada é a constituição do *menu* e da página inicial da WQ. Aqui foi utilizada uma adaptação do modelo proposto por Carvalho (2007). Há na página criada, a indicação dos principais itens que compõem o modelo mais recente proposto por Dodge (1999): introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Além desses itens, seguindo as orientações de Carvalho (2007), há a indicação do que se trata o *site* (uma WQ), a temática e o nível escolar para o qual a WQ foi concebida, a autoria e a última atualização. O componente Ajuda, que é destinado aos alunos e que inclui informações sobre a MWQ, não foi colocado, pois a ideia era averiguar também se as instruções da

própria WQ seriam suficientes para que os alunos percebessem o propósito da atividade. Outro componente extra, “Para o professor”, também sugerido por Carvalho (2007), não foi colado nesta WQ. Esse componente tem a finalidade de ajudar outro docente que queira utilizar a WQ em sua aula e será incluído na WQ *Aventura na Web com Clarice Lispector*, após a apresentação de todos os resultados alcançados com a realização da pesquisa.

Embora Clarice Lispector tenha falecido em 1977, aqui ela “está viva”. Na MWQ, há possibilidades de se trabalhar com simulações. É possível, por exemplo, que os alunos assumam a função de jornalistas, cientistas, detetives, etc. Na **introdução**, conforme figura 9, a própria autora “prepara o palco” para a atividade.

Figura 9 - introdução

MENU
 APRESENTAÇÃO
 INTRODUÇÃO
 TAREFA
 PROCESSO
 AVALIAÇÃO
 CONCLUSÃO

Introdução

Sempre gostei de **mergulhar** nas minhas personagens. Conhecer as suas emoções, pensamentos, crises e anseios mais íntimos. Minhas personagens sempre foram apresentadas nos meus livros, só assim sei fazer, através do encantamento da linguagem da literatura.

Só que agora irei fazer uma palestra para universitários brasileiros e preciso apresentar a **geografia interior de Joana**, personagem do meu livro “Perto do Coração Selvagem”. Como sei que vocês leram o livro, pensei em pedir ajuda.

Topam o desafio?



Vá para a Tarefa

Fonte: autor do trabalho (2013)

Com o objetivo de despertar os alunos para o assunto – motivação temática – e recuperar os conhecimentos prévios - motivação cognitiva (Bellofatto *et al*, 2001), necessários à resolução da WQ, a introdução é apresentada a partir de uma situação hipotética em que autora precisa da ajuda dos alunos para apresentar a um grupo de universitários a “geografia interior” de Joana, protagonista do romance “Perto do Coração Selvagem”. A autora, que faz o convite aos alunos, sabe que eles fizeram a leitura do romance em questão.

A **tarefa**, “coração da WQ” (Barato, 2002), é norteadada pela hipotética palestra de título “Revelando a geografia interior de Joana”. Para a realização das

atividades, foi sugerido o uso de ferramentas da *Web 2.0*, como o *Podcast*, *Prezi* e o *blogue*. Assim, além de despertar o interesse temático, a ideia era também aguçar a curiosidade de jovens de dezessete anos, que, geralmente, se interessam e aprendem com muita facilidade novos recursos tecnológicos.

Figura 10 - tarefa

MENU

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

TAREFA

PROCESSO

AVALIAÇÃO

CONCLUSÃO

Tarefa



Nunca fui muito boa em falar das minhas personagens. O que sempre fiz foi escrever. Mas agora a minha editora me pediu para fazer uma palestra para universitários com o título: **Revelando a geografia interior de Joana**. Se eu recusar, perco o contrato com a editora.

O problema é que a universidade faz muitas exigências:

- Querem que eu use o prezi para apresentar o trabalho, eu que nunca abandonei minha velha máquina de escrever;
- Pediram para eu entrevistar um professor universitário que conheça e estude minha obra e grave um vídeo. Para começar, eu nem tenho filmadora;
- Preciso gravar um podcast narrando e explicando trechos da minha obra que caracterizem a minha poética;
- A universidade pediu que eu indicasse um blogue com contos inspirados na personagem Joana.

Vou te deixar trabalhando, confio muito nas suas habilidades, mas vou te dar algumas dicas, afinal de contas este é um trabalho compartilhado.

[Vá para Processo](#)

Fonte: autor do trabalho (2013)

Um dos cuidados ao se elaborar a tarefa de uma WQ é com o aspecto real ou cotidiano do desafio. Nos livros didáticos, em geral, são comuns atividades que se distanciam da realidade dos alunos e acabam gerando desmotivação por conta da excessiva abstração, quando da abordagem dos conteúdos. Para March (2000), as WQ devem ser reais, ricas e relevantes.

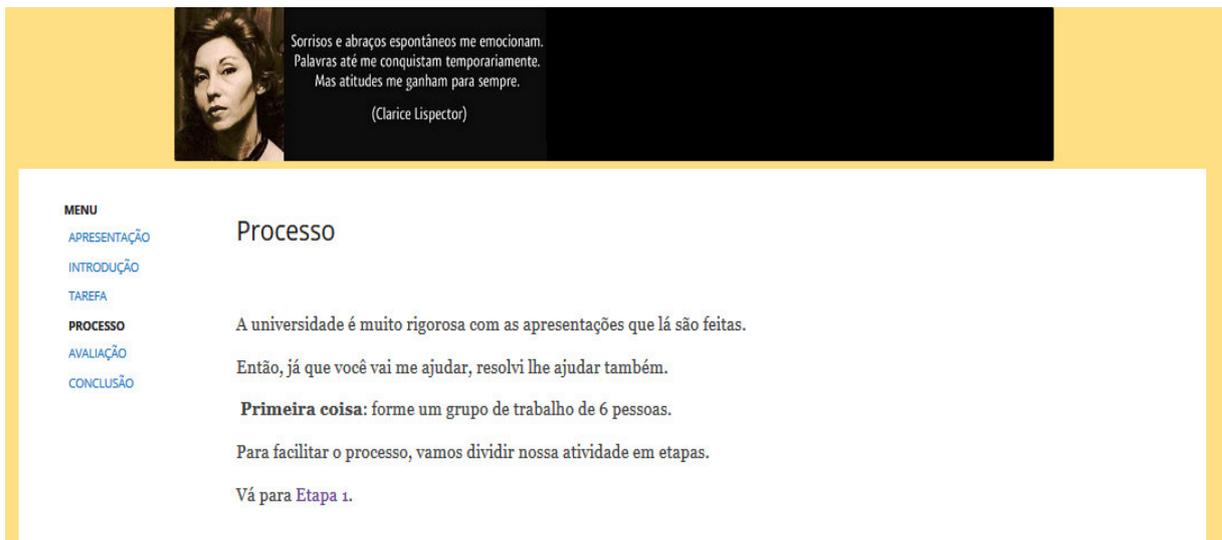
A propósito, embora o foco da tarefa proposta seja sobre Literatura, área do conhecimento que, naturalmente, explora o caráter ficcional do texto, a realidade, riqueza e relevância não são desprezadas. Ao contrário, aqui a leitura, competência fundamental para qualquer aluno, é tomada como um constante devir, um inacabado processo. Esse interminável processo, sem dúvida, faz parte da realidade dos alunos não só no trabalho linguístico e literário, mas no trabalho com leitura de todas as disciplinas. Corroborando com a ideia de que o ato de ler é inesgotável, Chiappini (1988) afirma que

A leitura, na verdade, é uma arte em processo. Como Goethe, poderíamos todos reaprender a ler a cada novo texto que percorremos. Mas há sobretudo muito a aprender quando percebemos que ler não é apenas decifrar o impresso, não é um mero “savoir-faire”, a que nos treinaram na escola, mas ler é questionar e buscar respostas na página impressa para os nossos questionamentos, buscar a satisfação à nossa curiosidade. (CHIAPPINI, 1988, p.91)

Então, explorar as potencialidades do texto literário e ter a oportunidade de compartilhar com os colegas as experimentações ocorridas durante a leitura apresenta-se como uma atividade pedagógica extremamente enriquecedora para docente e discentes. A relevância consiste exatamente na necessidade que os alunos-leitores têm de ressignificar suas leituras, principalmente em se tratando do texto literário, que é aberto a múltiplas percepções. É relevante também porque a decifração do “eu” interior de uma personagem do romance PCS pode ser também uma atividade de autoconhecimento. Investigar o outro pode ser um pretexto para uma autoinvestigação.

O **processo**, após a formação dos grupos, foi dividido em duas etapas. A primeira, comum a todos os grupos, consiste na apresentação de informações sobre Clarice Lispector e sua produção literária, por meio de textos escritos e vídeos com depoimentos de especialistas e de pessoas que conviveram com a autora. Nessa primeira etapa, o propósito era apresentar uma escritora que, apesar de sua notoriedade literária, era uma pessoa comum. Na segunda etapa cada grupo teve acesso às especificidades da tarefa, bem como às ferramentas que deveriam ser utilizadas para a apresentação dos resultados. Os recursos necessários para a realização das tarefas estão integrados ao processo, seguindo o modelo de Dodge (1999). Essa disposição garante maior fluidez à pesquisa, já que o aluno não precisa ficar alternando as páginas para conhecer os recursos e acompanhar o processo. Tudo é feito em sequência e as informações são disponibilizadas em *hiperlinks* com palavras-chave.

Figura 11 - processo



Fonte: autor do trabalho (2013)

Na **avaliação**, os alunos devem saber exatamente como o produto final das tarefas será avaliado e o que será considerado no julgamento do trabalho das equipes. Quando a avaliação da atividade é apresentada com clareza, os alunos ficam mais conscientes dos objetivos da WQ e podem, inclusive, conforme aponta Abar e Barbosa (2008), refazer a tarefa, se o grupo julgar necessário, a partir de reconsiderações feitas de forma coletiva. A MWQ além de dizer o *quê, como e onde* pesquisar, apresenta, na avaliação, a forma como esse processo será observado e avaliado pelo professor.

Na avaliação da WQ *Aventura na Web com Clarice Lispector*, foi atribuído peso de 60% aos aspectos mais relevantes da proposição da tarefa (caracterização do eu interior de Joana e apresentação das marcas de sua poética) e os outros 40% foram distribuídos, conforme figura 12, levando em conta os seguintes aspectos:

- ✓ Clareza, objetividade e rigor da linguagem;
- ✓ Capacidade de pesquisa e organização da informação;
- ✓ Apresentação visual;
- ✓ Empenho e espírito de grupo.

Figura 12 - avaliação

- Caracterização do eu interior de Joana	30%
- Apresentação das marcas de minha poética	30%
- Clareza, objetividade e rigor da linguagem	10%
- Capacidade de pesquisa e organização da informação	10%
- Apresentação visual	10%
- Empenho e espírito de grupo	10%

Fonte: autor do trabalho (2013)

A etapa **conclusão** é sempre provisória, no sentido de não dar necessariamente um fechamento às questões motivadoras da introdução nem ao desafio proposto na tarefa. O ideal é que os alunos continuem a fazer as mesmas e outras atividades em novas situações de aprendizagem. Na conclusão da WQ, a escritora Clarice agradece a ajuda, diz o que foi possível aprender e indica um pequeno teste de personalidade promovido pela *Revista Educar para Crescer*, para que os alunos possam descobrir com qual personagem da escritora mais se assemelham. A partir desse teste, os alunos conhecem personagens de outras obras e, talvez, muitos se sintam motivados a continuar conhecendo a obra da escritora.

Figura 13 - conclusão

Sorrisos e abraços espontâneos me emocionam.
Palavras até me conquistam temporariamente.
Mas atitudes me ganham para sempre.
(Clarice Lispector)

MENU
APRESENTAÇÃO
INTRODUÇÃO
TAREFA
PROCESSO
AVALIAÇÃO
CONCLUSÃO

Conclusão

Muito obrigada pela colaboração!

Sabia que podia contar com vocês.
Agora que você e seu grupo já revelaram a geografia interior de Joana e descobriram aspectos pontuais da minha poética, talvez queiram conhecer outras personagens.

Vou te deixar um teste para saber com qual personagem minha você mais se assemelha.
Descubra-se e Leia!

Fonte: autor do trabalho (2013)

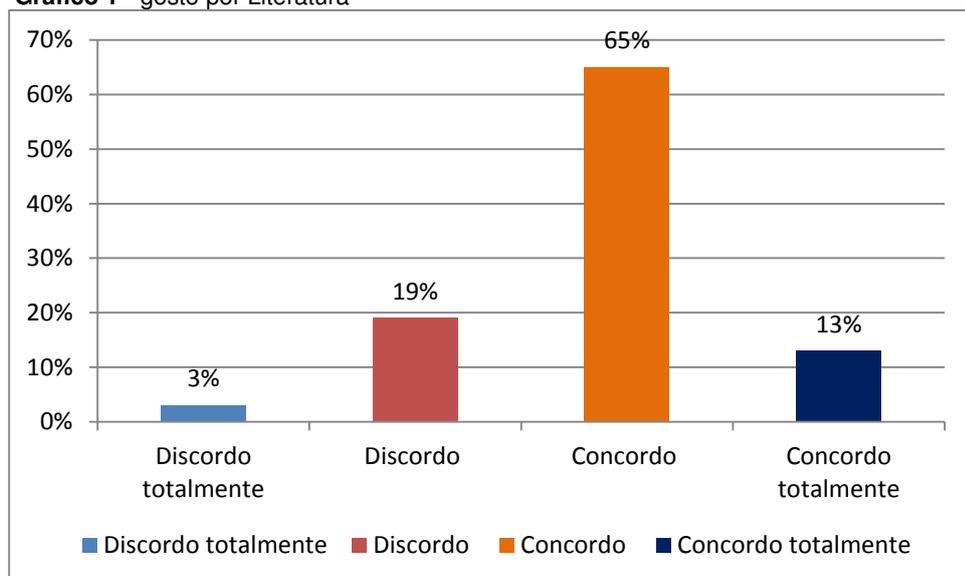
A WQ criada priorizou o uso de uma linguagem simples e convidativa, de modo a atrair os discentes para a “aventura” proposta. O *layout* das páginas é extremamente simples, sem recursos de animação ou variação de cores. A ênfase foi dada na estratégia de pesquisa. A utilização de recursos tecnológicos, sobretudo as ferramentas da *Web 2.0*, aparecem não como um fim em si mesmo, mas como meios e possibilidades para o aprendizado dos alunos.

5.2 Questionário preliminar

Os dados gerados no primeiro questionário revelam as percepções dos alunos sobre o ensino de Língua Portuguesa, sobre o trabalho em grupo e o uso que fazem das TIC. Nessa etapa era importante conhecer a predisposição dos alunos para uma atividade que envolvia leitura literária, trabalho em grupo e uso das TIC.

Quando questionados se gostavam de Literatura, a maioria (78%) respondeu que sim. O dado foi obtido a partir de afirmações do questionário preliminar, no qual os alunos deveriam escolher, numa escala de Likert de quatro pontos que ia de “discordo totalmente a concordo totalmente”, a opção que melhor descrevesse a opinião de cada um. Os dados obtidos são apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1 - gosto por Literatura



Fonte: dados da pesquisa

De forma proposital, não foi inserida, nas escalas que compõem os questionários, uma opção neutra, de modo a forçar os alunos a um posicionamento sobre as circunstâncias que envolvem a pesquisa. O comprometimento e a veracidade das respostas puderam ser constatados quando do cruzamento dos dados desse gráfico com as respostas sobre a afirmação “leio somente por obrigação”. Para esta última, 23% dos alunos concordaram com afirmação. Resultado próximo dos 22% que afirmaram não gostar de ler.

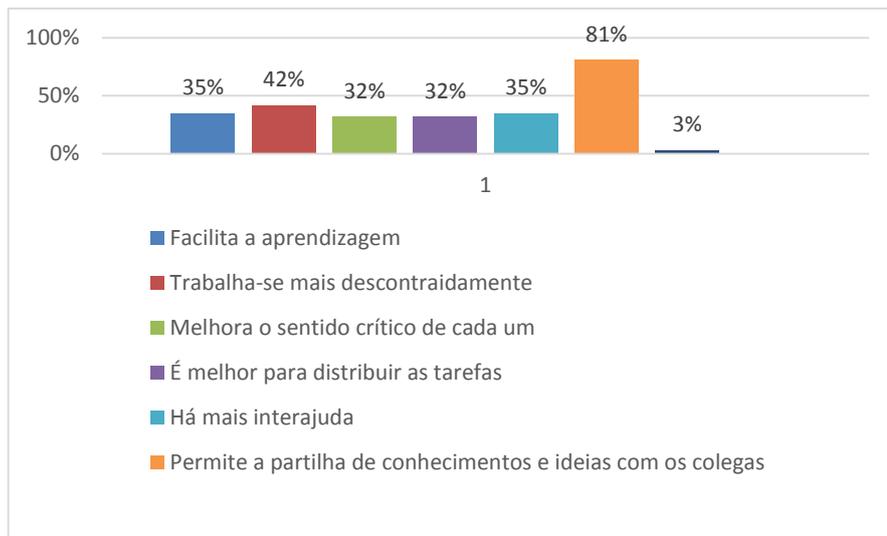
Assim, foi possível observar que as respostas não foram dadas de forma aleatória ou sem critérios. O fato de maioria dos alunos revelar que não lê somente por obrigação é algo bastante propício à experiência literária na escola. Zilberman (2009, p. 18) afirma que “O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura”. Considerando que a Literatura é uma arte que se revela por meio das palavras e que se apresenta propositalmente de forma incompleta ou inacabada, à espera de coautores, o exercício da leitura é o primeiro passo para adentrar no universo de descobertas que essa arte propicia.

Os dados do gráfico 1 (78% dos alunos afirmaram gostar de Literatura) aproximam-se dos resultados obtidos na pesquisa de Brito (2012), que realizou um estudo de caso com o objetivo de verificar a representação e a função que a Literatura assumia no Ensino Médio do Colégio de Aplicação CAP/COLLUNI, localizado em Viçosa – MG. Quando questionados se gostavam de literatura, 79% dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio responderam que sim. Desses, 31% justificaram que gostavam dos livros, não da matéria. O que se percebe, a partir da comparação dos resultados das pesquisas, é que, de modo geral, os alunos gostam de Literatura, especialmente dos textos em si. No entanto a escola ainda precisa criar estratégias de aproximação entre os alunos e os textos, de modo a despertar, nos discentes, gosto pela experiência literária, desejo de continuar lendo e experimentando uma vivência singular a partir das obras literárias. A disciplina de Literatura deve ser esse elo, não um fosso.

No que diz respeito à realização de trabalhos escolares, 94% dos alunos afirmaram que preferem trabalhar em grupo. Esse é mais um fator que concorre para realização das atividades propostas aos alunos durante a pesquisa, já que a MWQ, a partir da perspectiva vigotskyana de aprendizagem retomada Dodge (1995), fundamenta-se no princípio de que as pessoas aprendem mais e melhor a partir da

interação com as outras do que sozinhas. As justificativas foram as mais diversas, conforme gráfico 2.

Gráfico 2 - justificativa dos alunos para a preferência pelo trabalho em grupo

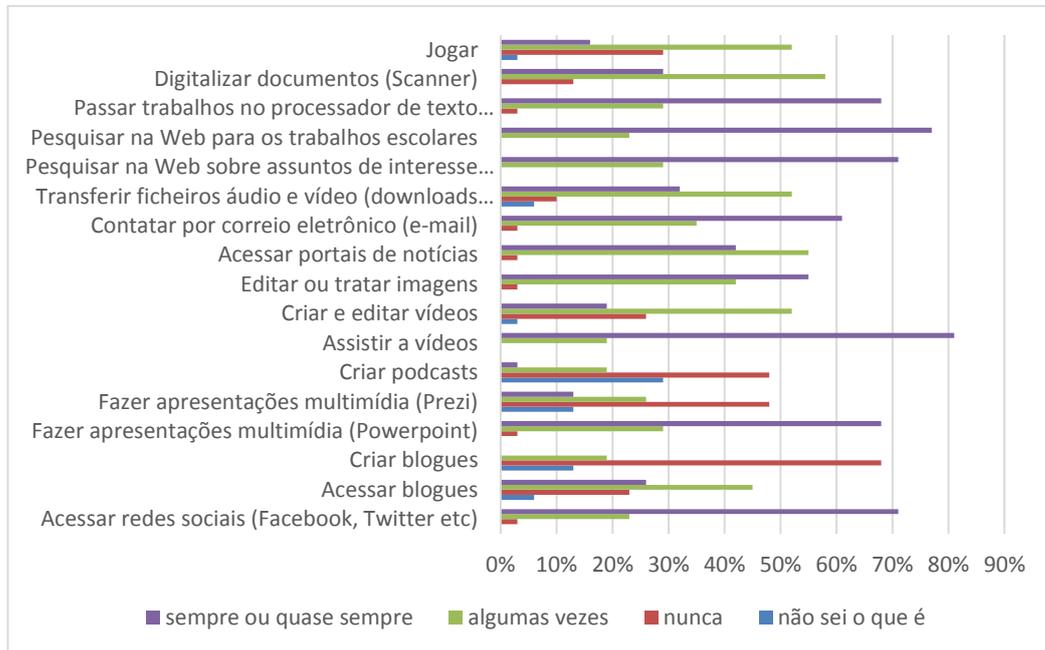


Fonte: dados da pesquisa

Para as justificativas, os alunos poderiam escolher até três alternativas que melhor demonstrassem suas preferências. A maior parte (81%) acredita que o trabalho em grupo permite a partilha de conhecimentos e ideias com os colegas. Isso revela o interesse do grupo em ouvir e ser ouvido, ensinar e aprender com os outros. Além disso, 42% apontaram que em grupo o trabalho é mais descontraído. O fato de ser mais descontraído não quer dizer que não há trabalho ou aprendizado, quer dizer que essa descontração pode ser entendida como o reflexo de uma atividade que não está centrada na exposição oral do docente, mas na interação entre os pares para a construção do conhecimento.

Uma outra dimensão avaliada nesse questionário preliminar foi a familiaridade dos alunos com as TIC. Todos os alunos têm acesso à Internet. 84% deles acessam com maior frequência em casa. Esse dado é interessante porque mostra um dos reflexos da relativa popularização do acesso à Internet no país. Os alunos são, em sua maioria, membros de famílias pobres, mas que têm possibilidades de acesso à rede mundial de computadores em suas residências.

O gráfico 3 mostra a frequência com que os alunos utilizam algumas ferramentas por meio do computador.

Gráfico 3 - ferramentas e frequência com que os alunos utilizam o computador

Fonte: dados da pesquisa

Os dados do gráfico apontam que a maior parte dos alunos faz uso do computador para realização de inúmeras tarefas com bastante frequência. Algumas dessas tarefas são realizadas por meio de ferramentas da *Web 2.0*, que permitem tanto o consumo, quanto a produção de informação. Embora exista a possibilidade de produção de conteúdo na *Web*, algumas ferramentas são utilizadas pelos alunos com maior frequência apenas para consumo. 81% dos alunos, por exemplo, assistem a vídeos sempre ou quase sempre, enquanto apenas 19% criam e editam vídeos com essa mesma frequência. No que diz respeito à ferramenta blogue, 26% dos alunos afirmaram acessar esses sites sempre ou quase sempre e 45%, algumas vezes, no entanto, quando o assunto é criação de blogues, 68% afirmaram que nunca criaram um blogue. A familiaridade com outras ferramentas também foi avaliada. 48% dos alunos nunca haviam utilizado e *Prezi* ou *Podcast*, 29% nem mesmo conheciam esta última. Essas informações geradas logo no início da pesquisa foram muito úteis, já que as ferramentas vídeo, blogue, *Prezi* e *Podcast* seriam utilizadas pelos grupos para realização do desafio proposto na WQ. Nesse caso, além do desafio literário, havia também um desafio de ordem mais técnica: conhecer e aprender a utilizar essas ferramentas no contexto escolar para a produção de conteúdo.

O mesmo gráfico revela ainda que os alunos utilizam com bastante frequência o computador para a realização de pesquisas, sejam elas escolares ou de ordem pessoal. 71% dos alunos utilizam computador sempre ou quase sempre para pesquisas de interesse pessoal. 77% recorrem ao computador para pesquisas escolares com essa mesma frequência. É um fato que os alunos pesquisam e que têm consciência que um computador ou outro dispositivo eletrônico conectado à Internet podem apresentar-lhes uma gama de informações. O que não foi perscrutado nesse questionário preliminar foi a maneira como essas pesquisas são realizadas. Mas, muito provavelmente, na maioria dos casos, são pesquisas sem orientação, aleatórias ou pouco criteriosas, o que vai de encontro à proposta da MWQ.

Quando inquiridos sobre a importância das tecnologias de informação e comunicação na educação, 90% dos alunos responderam que elas são imprescindíveis para a realização dos trabalhos escolares, o que reforça a consciência desses alunos sobre a relevância das TIC para a educação.

De modo geral, apesar de não conhecerem ou não utilizarem algumas ferramentas da *Web 2.0*, os dados mostram que os alunos envolvidos na pesquisa têm muita familiaridade com o computador. O fato de não conhecerem ou não utilizarem alguns aplicativos é absolutamente compreensível diante da frequência com que novos aplicativos são lançados no mercado. De qualquer forma, todos os alunos envolvidos na pesquisa são nativos digitais, tanto por terem nascido após a popularização de computadores pessoais e da Internet, ideia trazida por Prensky (2001), quanto por apresentarem habilidades relacionadas ao uso das TIC, como por exemplo, formas de comunicação assíncronas e imediatas.

Esses nativos digitais conseguem ainda ler textos em formato digital com mais facilidade, quando comparados aos imigrantes digitais. A maior parte dos alunos leu a obra “Perto do Coração Selvagem” na tela do computador ou por meio de dispositivos móveis, conforme os dados da tabela 1.

Tabela 1 - suporte utilizado pelos alunos para a leitura da obra literária

livro impresso	16%
cópia do livro	6%
Computador	45%
dispositivos móveis (celular, <i>tablet</i> etc.)	32%

Fonte: dados da pesquisa

Não havia na biblioteca da escola, quando da realização da pesquisa, nenhum exemplar da obra em questão. Então foi disponibilizada pelo pesquisador a versão do livro em formato PDF para os alunos, como forma de facilitar o acesso ao texto. Houve ainda a indicação de alguns sebos próximos à escola que vendiam o livro a preços bastante acessíveis. Diante dessas possibilidades para realização da leitura, mais de 70% dos alunos recorreram ao meio digital, seja por meio do computador, ou outros dispositivos. Esse percentual elevado não pode ser atribuído somente à preferência dos alunos pelo meio digital para a leitura da obra. Alguns alunos podem ter utilizado esse suporte por conta da economia que ele representa. De qualquer maneira, pelo menos 77% dos alunos demonstraram que têm a capacidade de ler textos nas telas ou microtelas de dispositivos eletrônicos, o que é mais uma das características desses nativos digitais.

5.3 Ficha de observação

Na primeira sessão para aplicação da WQ *Aventura na Web com Clarice Lispector*, os alunos responderam ao questionário preliminar, formaram os grupos de trabalho e começaram a explorar a WQ.

Os alunos foram orientados de como acessariam a página da WQ para responderem ao questionário preliminar, que foi disponibilizado na tela de apresentação da WQ. Durante a resolução do questionário, os alunos fizeram poucas perguntas, já que a ferramenta utilizada, o *Google Drive*, apresenta interface intuitiva. Além disso, os alunos já sabiam que além de uma atividade escolar estavam participando de uma pesquisa acadêmica e que não havia respostas “certas” ou esperadas. Essa etapa transcorreu de forma bastante ordeira, com os alunos respondendo ao questionário silenciosamente. O pesquisador acompanhava o desenvolvimento dessa primeira atividade, ora circulando pela sala, ora por meio do computador, já que todas as respostas eram enviadas para uma conta criada no

Google para elaboração dos questionários e criação da WQ. Quando o último questionário foi enviado, o *link* foi imediatamente retirado para que os alunos mantivessem a concentração na resolução da WQ.

Findado esse primeiro momento, os alunos foram informados de que havia um grupo na rede social *Facebook*, criado para acompanhamento das atividades e comunicação entre alunos e pesquisador. Este enviou o convite a três alunos, que se encarregaram a adicionar o restante da turma, atividade que fora realizada em menos de dois minutos.

Em seguida, iniciou-se a formação dos grupos para realização das atividades. Os grupos foram formados com a indicação feita pelo pesquisador de dois alunos por grupo. A turma foi dividida em quatro grupos com seis membros e um grupo com sete membros. A indicação de alguns membros do grupo feita pelo pesquisador levou em consideração e desempenho acadêmico dos alunos. Aqueles de melhor rendimento foram distribuídos nas equipes. O propósito foi de evitar um desnível acentuado entre os grupos e, ao mesmo tempo, estimular aprendizagens colaborativas, uns aprendendo com os outros e juntos desenvolvendo as atividades. Nessa perspectiva a aprendizagem acontece, segundo Vigotsky (2005) do social para o individual. Os demais membros entrariam nos grupos a partir de negociações feitas pelos próprios alunos. Essas negociações foram feitas via *Facebook* e mais uma vez, algo que chamou bastante atenção foi o silêncio observado na turma. Nesse momento o único som que se ouvia na sala era aquele produzido pelo movimento ágil dos dedos dos alunos nos teclados. Um dos alunos comentou “*Foi a divisão de equipes mais silenciosa da história dessa turma*”; outro disse “*Estou impressionado com esse silêncio*”.

Depois dos grupos formados, os alunos começaram a navegar pela tela de apresentação da WQ. Nessa etapa o silêncio foi interrompido e os alunos começaram a demonstrar admiração e curiosidade e questionaram “*Professor, foi o senhor que fez?*”; “*O que é WQ?*”; “*O que é para fazer?*”. Os alunos foram instruídos a seguir a orientações dadas na própria WQ, que na tela inicial, indicava para ir para introdução. Os alunos intuitivamente clicavam nos *links* que apareciam em uma cor diferente. Isso facilitou bastante a navegação. De forma proposital não foram dadas muitas informações sobre a MWQ para os alunos, já que essa metodologia estava

sendo testada. A principal instrução dada foi para que eles seguissem aquilo que era proposto.

A partir da tela de apresentação, já não havia como tentar estabelecer qualquer tipo de controle no que diz respeito à navegação feita pelos alunos. A proposta para primeira sessão era a de que os alunos conhecessem apenas a tela inicial, a introdução e a tarefa que seria desenvolvida. Mas o que se observou foi uma navegação, logo na primeira sessão, por toda a WQ. Inclusive alguns alunos chegaram a realizar o teste proposto na conclusão, última página da WQ. Essa atitude confirma a ideia de Prensky (2001, p.3), que afirma que os alunos dessa geração “[...] estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas [...]”. E essas múltiplas tarefas são realizadas a uma velocidade cada vez maior.

Embora a maior parte dos alunos tenha percorrido toda a WQ, essa navegação inicial foi uma espécie de “passeio” por uma atividade absolutamente nova para eles. A cada página acessada, especialmente quando se deparavam com a tarefa, multiplicavam-se comentários do tipo “*Quero ajudar a Clarice*”; “*Como assim, geografia interior?*”; “*O que é Prezi?*”; “*O que é Podcast?*”. Todas essas perguntas seriam respondidas naturalmente no decorrer do processo da WQ, mas o que se observou logo na primeira sessão foi uma grande ansiedade para saber de tudo o mais rápido possível. Como já esclarecido, a maior parte desses questionamentos não eram respondidos pelo pesquisador. A orientação geral foi a de que continuassem seguindo as etapas propostas pela WQ e que, paulatinamente, essas dúvidas seriam sanadas.

Por outro lado, a introdução da WQ, onde a autora Clarice Lispector hipoteticamente pede ajuda aos alunos, não causou estranhamento a eles. O texto em primeira pessoa faz uso de uma linguagem informal, convida os alunos a descobrirem a geografia interior de Joana, personagem do livro. Os alunos pareceram entender bem o caráter ficcional da mensagem.

A partir da segunda sessão, foi solicitado aos alunos que levassem fones para a escola, os quais seriam utilizados para acompanhamento dos vídeos disponibilizados no componente Processo da WQ. A essa altura, os alunos já conheciam a tarefa e deveriam, então, canalizar a atenção para sua resolução. Havia na primeira etapa *links* com textos escritos e vídeos. Observou-se que a maior

parte começou pelos vídeos. A navegação ocorria de forma assíncrona, enquanto uns estavam lendo textos, outros estavam assistindo aos vídeos.

Nessa etapa, ocorreram dois fatos interessantes. O primeiro é que alguns alunos espontaneamente começaram a fazer anotações no caderno ou no bloco de notas do próprio computador. O segundo é que dois desses alunos começaram a estimular os colegas de grupo a fazerem o mesmo, com frases do tipo “*Vamos lá, galera*”; “*Cada um faz um resumo e depois a gente discute*”. Esses acontecimentos evidenciam o início de uma aprendizagem colaborativa, a qual, segundo Kenski (2004), acontece em grupo a partir, dentre outras coisas, da proatividade e investigação empreendidas pelos indivíduos inseridos nesse processo.

De fato, alguns alunos anotando informações a respeito dos textos escritos e vídeos disponíveis na WQ não revela algo absolutamente novo, já que os alunos fazem anotações sobre aulas, independentemente da metodologia utilizada pelo docente. Por outro lado, o fato de alguns alunos estimularem os colegas a fazerem o mesmo pareceu já ser um reflexo do entendimento de que a tarefa deveria ser realizada em grupo e que, para o sucesso da empreitada, todos os membros do grupo deveriam estar envolvidos. É o que Niquini (1999) chama de Grupo Cooperativo, caracterizado por uma interdependência positiva, na qual os alunos percebem que só haverá sucesso, se houver um trabalho coordenado com os esforços dos outros. Alguns alunos, mesmo ainda no início do processo, já pareciam ter consciência de que sozinhos não conseguiriam executar a tarefa proposta. Essa consciência de grupo para a resolução de uma WQ é algo bastante positivo, uma vez que a MWQ fundamenta-se na perspectiva de Dodge (2009) de que aprender em grupo é mais eficiente do que aprender sozinho. Claro que nesse estágio de desenvolvimento da WQ não era possível ainda constatar um aprendizado (resultado) a partir da interação dos membros do grupo, mas foi possível observar inicialmente, a partir das reações de alguns alunos, uma aprendizagem (processo) pautada em um processo de colaboração.

As observações seguiram e a cada sessão os alunos pareciam mais entusiasmados com as descobertas que iam fazendo sobre a personagem Joana. A turma silenciosa do início deu lugar a uma turma mais eufórica. Os alunos passaram a agrupar-se não somente na rede, mas também presencialmente. Era comum observar os membros de um mesmo grupo ocupando a mesma bancada. Era

possível perceber que havia uma organização para a divisão das atribuições de cada aluno na equipe. Alguns alunos em determinados momentos circulavam pela sala e iam olhar o andamento de das atividades de outras equipes.

Além das sessões presenciais, os alunos continuavam a ter acesso à WQ, por meio da Internet, em outros espaços diferentes da escola. Pensando nisso, com o intuito de estimular e acompanhar a resolução da WQ, foi criado um grupo fechado na rede social *Facebook*, cujos principais resultados são apresentados na seção seguinte.

5.4 Grupo na rede social *Facebook*

Os processos dominantes na era da informação estão, segundo Castells (1999), cada vez mais organizados em torno das redes. A organização social em rede não é fenômeno recente, mas no estágio tecnológico atual, esse agrupamento encontra base material para uma expansão cada vez maior e mais veloz. Na educação não é diferente. Segundo Mattar (2013, p. 26), as “redes constituem uma nova morfologia na educação, modificando substancialmente as operações e os resultados do processo de ensino-aprendizagem”. As redes sociais digitais são ferramentas que seguem a tônica da *Web 2.0*, constituindo-se em espaços de autoria, colaboração e cooperação.

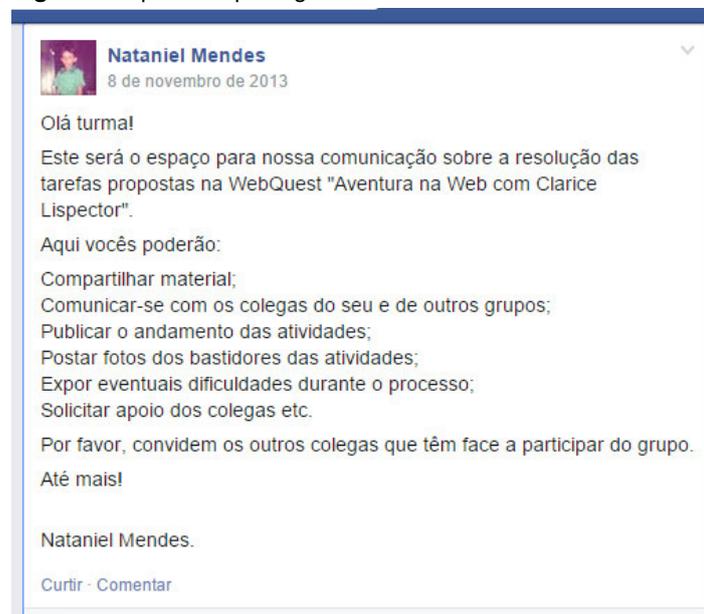
A partir da verificação de que todos os alunos envolvidos na pesquisa possuíam conta na rede social *Facebook*, o pesquisador criou um grupo nessa rede, de nome homônimo à WQ da pesquisa, para promover a interação entre alunos e pesquisador. Essa plataforma de comunicação funcionou como um ambiente virtual de aprendizagem, no qual a comunicação ocorria: de aluno para aluno; de pesquisador para aluno; de aluno para pesquisador. Este pôde acompanhar o progresso das atividades e dirimir eventuais dúvidas em um espaço distinto da sala de aula, já que a busca por informações e execução das tarefas não ficou restrita às sessões presenciais no laboratório de informática.

Uma vez disponibilizada na *Web*, a WQ podia ser acessada em qualquer lugar onde houvesse conexão à Internet, inclusive por meio de telefone celular. Quando de sua criação do *Google Sites*, houve uma preocupação, por parte do pesquisador, em habilitar a opção para visualização da página por meio de

dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones*. Considerando que uma parte das atividades era desenvolvida fora das paredes da sala de aula, o grupo criado na referida rede social foi mais um instrumento útil tanto para captação de informações sobre o empenho dos grupos, quanto para a realização das tarefas, por parte dos alunos.

Logo após a criação do grupo na rede social, foi feita a primeira postagem pelo docente, dando orientações gerais e estimulando a utilização dessa ferramenta, conforme mostra a figura 14.

Figura 14 - primeira postagem do docente



Fonte: autor do trabalho (2013)

Familiaridade com a rede *Facebook* e predisposição para atividades colaborativas certamente não seriam predicados suficientes para a utilização pedagógica dessa ferramenta. Em qualquer atividade dessa natureza, direcionamento, planejamento e contextualização são fatores importantes. No caso específico de uma atividade na *Web*, o direcionamento foi necessário, para que os alunos percebessem que, embora estivessem trabalhando com uma ferramenta de uso mais voltado para o lazer, a proposta a eles apresentada na escola tratava-se de uma atividade acadêmica.

A proposta era criar uma comunidade de aprendizagem, na qual os alunos pudessem, por exemplo, formar os grupos de trabalho para a resolução da

WQ, compartilhar informações úteis ao trabalho do seu grupo e dos outros, dirimir dúvidas, divulgar resultados parciais e finais. Tudo isso feito com acompanhamento docente. Uma comunidade de aprendizagem é composta, segundo Gomes e Pessoa (2012, p.61), por “professores/tutores e estudantes/aprendentes que interagem com o objetivo de facilitar, construir e validar a compreensão e o desenvolvimento de conhecimentos que conduzam à formação no futuro”. No caso do grupo criado no *Facebook*, havia uma comunidade virtual de aprendizagem, na qual educandos empreenderam uma forma de construção partilhada do saber, por meio das TIC. O fato de ser virtual amplia significativamente o alcance dos processos educativos. Os grupos de trabalho formados na escola, e tradicionalmente reunidos somente nesse espaço, podem, por meio de comunidades virtuais de aprendizagem, prolongar a reunião no tempo e no espaço, prolongando e enriquecendo, da mesma forma, as aprendizagens individual e coletiva.

O grupo formado foi utilizado pelos alunos desde a primeira sessão, como mostra a figura 15.

Figura 15 - formação de grupos no *Facebook*



Fonte: autor do trabalho (2013)

No momento da divisão dos grupos, os alunos poderiam fazê-la da forma tradicional. No entanto, optaram por utilizar a rede social. Isso denota dois aspectos: a preferência e familiaridade dos alunos com a rede social e/ou um resultado do estímulo feito pelo docente, em sua primeira postagem, que sugere a comunicação entre os alunos por meio do grupo criado na rede social.

Uma vez formados os grupos, os alunos leram textos e assistiram a vídeos sobre Clarice e sua poética. A partir dessa etapa, começaram a aparecer os primeiros reflexos na rede, conforme, figura 16.

Figura 16 - postagem de um aluno



Fonte: autor do trabalho (2013)

Uma vez criada uma comunidade virtual de aprendizagem, neste caso um grupo no *Facebook*, o aluno precisa se sentir um integrante, um membro efetivo, disposto a interagir com os colegas. Um dos aspectos que o professor tem de reconhecer a inserção efetiva do aluno nessa comunidade é, segundo Palloff e Pratt (2004, p. 39), a observância de uma “aprendizagem colaborativa evidenciada pelos comentários dirigidos primeiramente de um aluno a outro e não do aluno ao professor”. Essa situação é um dos indicativos de que os alunos estão se sentindo membros efetivos da comunidade de aprendizagem.

Na postagem acima, o aluno faz um juízo de valor sobre o vídeo por ele pesquisado, fala na primeira pessoa no plural, enquanto membro de um grupo, e faz uma referência a outro vídeo, que fora disponibilizado na WQ. O comentário é destinado aos outros alunos, não ao professor. Isso denota uma atitude de colaboração não só em relação à sua equipe, mas a todos os grupos.

Outro fator importante observado é que a postagem do aluno foi feita no mesmo dia da primeira sessão na escola, no período posterior às aulas. A WQ e o grupo criado no *Facebook* estavam disponíveis na *Web* e poderiam ser acessadas, obviamente, fora da escola. Os alunos assim o fizeram, muitos continuaram o estudo em suas residências ou em outros espaços com acesso à Internet. Sentiram, portanto, interesse em continuar a tentar revelar a geografia interior de Joana.

Na postagem seguinte, o aluno compartilha um *link* com uma série que, coincidentemente, estava sendo exibida naquela ocasião no programa Fantástico, da Rede Globo, conforme figura 17.

Figura 17 - postagem de um aluno



Fonte: autor do trabalho (2013)

Durante o planejamento das atividades de resolução da WQ, não foi previsto que uma série de tevê seria exibida em uma das emissoras de maior audiência do país. Mas, de qualquer forma, foi algo que impactou positivamente no desenvolvimento da WQ, já que muitos assistiam e relatavam entre si a relação da série com a obra lida na escola e com as atividades da WQ.

Ainda sobre a postagem, o aluno diz “*Assisto todos os domingos e estou amando. Deem uma olhada, vcs irão gostar!*”. Muito provavelmente, o aluno estava conseguindo fazer conexões entre aquilo que estava sendo estudado na escola e o que estava sendo exibido na série. Quando um aluno compartilha com um grupo que está “amando” algo, isso tem um impacto positivo, pois desperta a curiosidade dos outros colegas. Para Palloff e Pratt (2004), o compartilhamento de recursos e o uso de expressões de apoio e estímulo trocadas entre os alunos configuram mais um indício de pertencimento à comunidade de aprendizagem e a efetivação de um trabalho colaborativo.

Os alunos continuaram “reverberando” a tarefa e compartilhando suas descobertas com os outros colegas. Foi assim durante todo o processo. A figura 7 mostra mais duas postagens diferentes.

Figura 18 - postagens de alunos

Fonte: autor do trabalho (2013)

Esse compartilhamento de informações também revela que os alunos buscaram outras fontes de pesquisa, além daquelas disponibilizadas na própria WQ. Para o professor, o fato de poder acompanhar essas descobertas dos alunos, mesmo a distância, garante um retorno a eles quanto à veracidade das informações da fonte selecionada.

Além dessas, outras postagens foram feitas até o final da atividade. Todas elas, de alguma maneira, convidavam os outros colegas a conhecer algo mais sobre Clarice e a sua obra e, dessa forma, contribuir para a resolução da WQ.

Considerando que a MWQ está pautada numa aprendizagem que tem o professor como um “tutor”, mediador, orientador, as atividades na rede devem, preferencialmente, ser monitoradas por ele. E uma das formas desse acompanhamento a distância, que vai além das sessões presenciais, é a utilização da rede social *Facebook*, paralelamente à resolução de uma WQ.

O uso dessa rede social para acompanhamento das atividades da WQ potencializou o trabalho colaborativo, além de ter possibilitado ao docente o acompanhamento das atividades e, dessa forma, poder verificar se os alunos estavam consultando fontes confiáveis. Por meio do grupo *Aventura na Web com Clarice Lispector*, criado na rede social *Facebook*, os alunos compartilharam informações e incentivaram uns aos outros para a realização da tarefa proposta na WQ.

5.5 Questionários e entrevista realizados após a resolução da WQ

Após passarem por todas as etapas da WQ *Aventura na Web com Clarice Lispector*, os alunos foram inquiridos sobre afirmações em relação ao trabalho em grupo e à capacidade de selecionar e manipular as informações disponíveis na *Web*

para realização da tarefa proposta. Essas duas dimensões da atividade são particularmente importantes para a concepção, utilização e avaliação da MWQ, que tem como princípios a autonomia e aprendizagem colaborativa. Nesta seção são apresentados os cruzamentos entre as respostas dos questionários e da entrevista.

Tabela 2 - percepções trabalho em grupo e autonomia

Aqui você fará sua autoavaliação, considerando sua participação no desenvolvimento da WQ.

Considerando a escala que vai de 1 Nunca a 4 Sempre, marque a opção que melhor descreve a sua opinião relativamente a cada uma das afirmações seguintes:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Ouvi e respeitei a opinião dos colegas.	0%	3%	26%	71%
Participei na divisão das tarefas no grupo.	0%	0%	19%	81%
Contribuí com ideias para resolver os problemas.	0%	10%	13%	77%
Selecionei as estratégias apropriadas.	0%	6%	19%	74%
Pesquisei informação nas fontes sugeridas.	0%	10%	48%	42%
Pesquisei informação noutras fontes.	0%	0%	32%	68%
Selecionei a informação pertinente.	3%	10%	48%	39%
Fui capaz de articular informação obtida em diferentes fontes.	0%	3%	26%	71%

Fonte: dados da pesquisa

A partir dos dados, percebe-se que a proposta da metodologia WQ para o trabalho em grupo foi, neste caso, exitosa. A maior parte dos alunos participou da divisão das tarefas, opinou e contribuiu com ideias. A MWQ está pautada em um ambiente construtivista, no qual o aluno aprende ativamente e de forma contextualizada. Segundo Abar e Barbosa (2008, p. 80), nesse tipo de aprendizagem,

o aluno constrói ativamente o significado, refletindo e decidindo sobre a solução de problemas que simulam situações reais. A colaboração se dá em um trabalho conjunto se existir ajuda (mais do que uma simples troca de informações ou instruções) decorrente de discussão ou negociação.

As negociações, comuns em um trabalho colaborativo, puderam ser evidenciadas ainda na fala de um dos alunos, quando questionado se havia sido motivador resolver a WQ em parceria com os colegas.

“Foi muito. A gente no início tinha várias ideias, mas não sabia qual tocar pra frente. Foi uma coisa assim, nova mesmo, uma experiência super desafiadora. Parecia que todo mundo tinha uma missão e todo mundo queria cumprir essa missão. Pra fazer as atividades, cada um foi dando sua opinião, sugerindo, ajudando, até a gente chegar em um ponto de equilíbrio para elaborar as perguntas”. (aluno 2)

A fala acima é de um dos alunos da equipe que ficou responsável por entrevistar um professor universitário, de modo a conhecer mais o universo de Joana. O que o aluno chama de ponto de equilíbrio é o resultado de um processo realizado coletivamente de seleção, compilação e transformação das informações disponíveis em conhecimento. Para Barato (2007, *apud* ABAR e BARBOSA, 2008, p. 15), um dos princípios da MWQ é a transformação das informações. Segundo esse autor, “a pessoa só aprende de fato quando as transforma, e não simplesmente as reproduz”. Nesse sentido, tanto as respostas do questionário, quanto da entrevista apontam para um trabalho de transformação das informações.

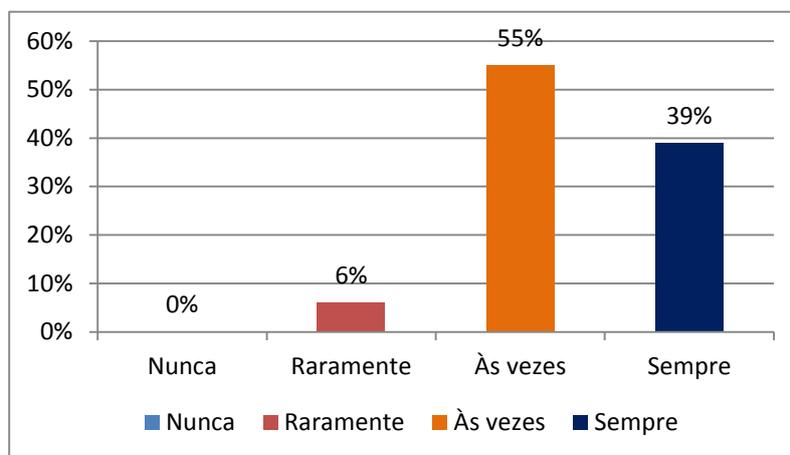
Ainda sobre a fala do aluno 2, foi utilizada por ele a palavra missão. A ideia vai ao encontro da caracterização feita por Abar e Barbosa (2008, p.14) sobre a MWQ. Para essas autoras, “a atividade WebQuest é como uma missão a cumprir, em que um grupo de alunos se envolve com a realização de um projeto que deve extrapolar o espaço/tempo da sala de aula”. A ideia de trabalho em grupo é apresentada pelo aluno a partir da expressão “todo mundo”.

Recorrendo novamente aos dados da tabela 2, é possível perceber que não houve durante a resolução da WQ quem utilizasse exclusivamente as fontes sugeridas pelo professor pesquisador para resolução das tarefas. Isso, por um lado, revela que os alunos exerceram sua autonomia para pesquisar na *Web*; por outro, mostra que, em alguma proporção, houve dificuldade para selecionar a informação pertinente. Isso é verificado quando 3% dos alunos afirmam não ter conseguido selecionar a informação pertinente e que 10% raramente conseguiram fazer o mesmo. Embora esse número seja relativamente pequeno, quando comparado ao percentual de alunos que sempre conseguem fazer a seleção, o resultado demonstra que alguns alunos, diante do volume de informações, ficaram “perdidos” ou confusos em relação à tarefa proposta.

A maioria dos alunos (68%) buscou informações em fontes diversas das sugeridas. A WQ é um trabalho de pesquisa orientada. O professor faz uma seleção de materiais disponíveis, na maior parte dos casos na *Web*, e dá um direcionamento para o trabalho dos alunos, o que não impede que esses alunos recorram a outras fontes, como aconteceu nesta pesquisa. Isso pode ser um problema, caso o professor não acompanhe a evolução das atividades. No caso desta pesquisa, as fontes de consulta utilizadas pelos alunos, além daquelas já disponibilizadas na WQ, foram compartilhadas com todos os envolvidos, via *Facebook*, o que facilitou o acompanhamento docente.

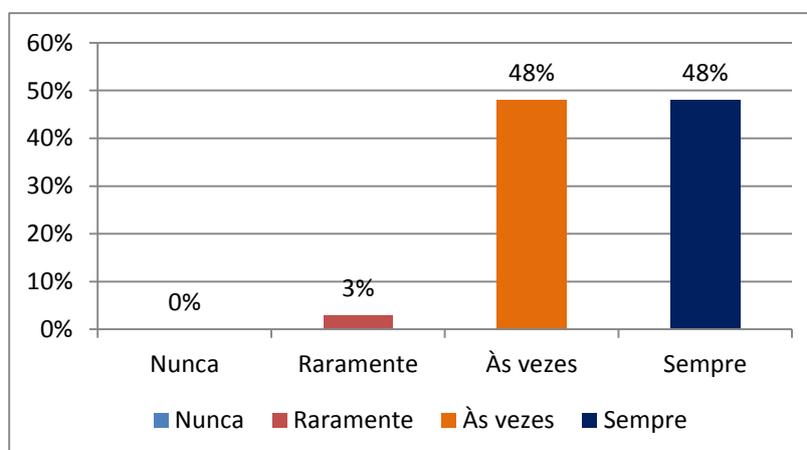
A maior parte dos alunos (71%) conseguiu articular informações obtidas em diferentes fontes. Esse dado está em convergência com aquilo que é preconizado por Abar e Barbosa (2008, p. 15). Segundo as autoras, na MWQ, “o tratamento da informação vai além do simples registro dados, da tarefa de cópia e colagem, exigindo interpretação, seleção, comparação e compilação de dados”. Nesse caso, os alunos precisaram compilar informações sobre a leitura da obra PCS, informações sobre as características da narrativa clariceana, sobre o próprio perfil da autora, para que, a partir desses elementos, pudessem construir ou revelar “a geografia interior” de Joana, protagonista da obra.

Quando questionados sobre em que medida a resolução da WQ ajudou a cumprir os objetivos relacionados ao aprendizado de Literatura, 71% da amostra afirmou ter aprendido mais sobre as peculiaridades literárias da produção de Clarice Lispector. Isso muito provavelmente é reflexo do compartilhamento das interpretações feitas por cada aluno, durante a leitura da obra PCS para a resolução da WQ. Para Cosson (2006), esse exercício amplia os sentidos construídos individualmente e, assim, os leitores passam a ter consciência que são membros de uma coletividade que amplia e fortalece a leitura. O gosto pela literatura, a partir da experiência com a WQ, pôde ser observado em uma parcela expressiva da amostra (gráfico 4).

Gráfico 4 - gosto pela leitura a partir da experiência com a WQ

Fonte: dados da pesquisa

Soma-se a esses dados o fato de 48% dos amostra ter declarado, no ponto sempre da escala, que pretende fazer outras leituras da mesma autora e outros 48%, no ponto às vezes (gráfico 5).

Gráfico 5 - pretensão de continuar lendo obras de C. Lispector

Fonte: dados da pesquisa

No que tange às marcas da produção literária de Clarice Lispector, 52% dos alunos declararam ter conseguido identificar e avaliar as epifanias presentes na obra e 68% conseguiram descobrir as principais características psicológicas da protagonista Joana. A título de contextualização, Clarice Lispector é conhecida por apresentar ao leitor o perfil psicológico de suas personagens e, para tanto, realiza uma “viagem” pelo mundo da introspecção. Nesse percurso, há a presença da epifania, que é uma espécie de momento revelador em que a personagem

descobre-se enquanto ser sensível. Então, conseguir perceber isso no texto clariceano é um dos requisitos fundamentais para boa compreensão da obra. Apenas 16% da amostra disse não ter conseguido identificar esses momentos.

Outro fato observado, a partir do cruzamento das respostas dos questionários e da entrevista, é que muitos alunos conseguiram desenvolver aquilo que Zilberman (2009) chama de vivência singular a partir do contato com a obra literária. A tarefa da WQ propunha a revelação da geografia interior de Joana, personagem central da obra PCS. Ao assumirem tal missão, os alunos estavam, ao mesmo tempo, exercitando uma tarefa de autoconhecimento, conforme a transcrição da fala de um dos alunos.

“Eu acho que, como inclusive eu coloquei na análise do grupo, ela foi acrescentadora para a gente no sentido que a gente passou a perceber tanto o universo de uma personagem de um livro quanto a ligação dessa personagem da Joana em si com a Clarice, quanto a gente também conseguiu tentar captar traços da própria personalidade humana, a gente começou a se visualizar dentro de uma personagem e começou a ver que esse universo da literatura não tem que ser tão paralelo ao objetivismo que é baseado na nossa realidade, então são coisas que estão atreladas e passar a conhecer e estudar um pouco disso acaba elevando também o nosso autoconhecimento sobre nós mesmos (sic)”. (aluno 1)

A fala desse aluno evidencia que o trabalho com a disciplina de Literatura pode e deve ir além da clássica periodização da história da literatura, tão abordada na escola, conforme já fora discutido, e proporcionar essa vivência singular e experimentação da arte, exercício de autoconhecimento. Nesse sentido, o uso da MWQ favoreceu bastante esse tipo de experiência. Para Tom March (2000), um dos precursores da MWQ, as WQ devem ser reais, ricas e relevantes. O paralelo que muitos alunos conseguiram fazer entre a narrativa clariceana e suas próprias narrativas, suas vidas, parece suficiente para mostrar a relevância das atividades desenvolvidas durante a resolução da WQ *Aventura na Web com Clarice Lispector*.

Ainda a respeito da percepção dos alunos sobre a experiência de trabalhar com uma metodologia que explora recursos da *Web* para o aprendizado de Literatura, foi elaborado um quadro com duas categorias de análise, a partir das respostas de caráter descritivo do questionário. Essas categorias levam em consideração as questões de investigação. Para Bardin (2011, p.150), na análise de conteúdo por categorização, um conjunto de categorias boas deve possuir, entre outras qualidades, a pertinência. Para essa autora, “o sistema de categorias deve

refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens”. O quadro 6 apresenta as seguintes categorias com seus respectivos fragmentos ilustrativos.

Quadro 6 - percepção dos alunos sobre a MWQ e o aprendizado de Literatura

Categorias de Análise	Fragmentos Ilustrativos
Vantagens de trabalhar com a metodologia WQ	[...] utilizar as tecnologias desperta a atenção e proporciona maior interesse nos alunos além de facilitar o aprendizado dos mesmos [A7]
	[...] alimentando o pensamento que a tecnologia pode ser muito bem utilizada para a formação de uma sociedade conhecedora dos múltiplos recursos que lhes são concedidos [A8]
	[...] o inserimento (<i>sic</i>) de tecnologias nas aulas faz com que a mesma seja bem mais produtiva e interessante [A11]
	[...] gostaria de resolver mais WQ para reforçar o aprendizado , pois a prática nos leva à perfeição ou, pelo menos, perto disso [A23]
	[...] a WebQuest permitiu uma aula mais dinâmica e dá mais motivação em realizar as tarefas propostas [A27]
	[...] Praticamente a turma inteira tem afinidade com computadores. A realização da WQ foi um modo divertido e eficaz de aprendizado . Tornando as aulas muito mais interativas e dinâmicas [A30]
Interesse e Aprendizado de Literatura	[...] o objetivo do trabalho foi alcançado em quase 100% e os alunos se mostraram mais interessados na leitura do livro e na interpretação das características de Joana [A2]
	[...] conseguimos através disso analisar não só as características da personagem , como interagirmos entre nós e analisamos um pouco da própria mentalidade humana, acrescentando não só conhecimento para nota, mas percepção de mundo [A9]
	[...] tal dinâmica favoreceu o aprendizado e ajudou na resolução das atividades propostas. Serviu para eu me interessar mais por literatura [A15]
	[...] para aprender mais, deve-se realizar a WQ também para o entendimento de obras de outros autores já que as atividades propostas, assim como o site, foram essenciais para a compreensão [A18]
[...] conhecer a obra "Perto do coração Selvagem" da Clarice Lispector de uma forma mais dinâmica e didática foi essencial para despertar o interesse dos alunos para a leitura de mais obras da escritora . À medida que realizei as atividades propostas, ficou mais fácil compreender a obra como um todo [A28]	

Fonte: dados da pesquisa

A partir dos fragmentos ilustrativos da primeira categoria, percebe-se que os alunos aprovaram a utilização da WQ como metodologia para a aprendizagem de Literatura. O aluno 11 associa o uso de “tecnologia” nas aulas a uma maior produtividade e interesse dos alunos. Quando esse aluno fala em tecnologia, certamente ele se refere à metodologia empregada durante os trabalhos, a WQ *Aventura na Web com Clarice Lispector*. Certamente a tecnologia ajudou bastante durante as aulas, mas se tornaria inócua, caso não fosse associada a uma metodologia atrativa aos alunos e capaz de garantir-lhes aprendizado.

Ainda sobre a primeira categoria de análise, a palavra tecnologia, na fala de alguns alunos, também faz referência às ferramentas da *Web 2.0* que foram utilizadas para a produção de materiais, com o resultado da leitura da obra PCS,

bem como das pesquisas para a resolução da WQ. Uma dessas ferramentas foi o blogue *Aventuras com Clarice*³², criado pelos alunos com o resultado do trabalho de todos os grupos. A figura 19 apresenta a tela inicial do blogue.

Figura 19 - blogue Aventuras com Clarice



Fonte: alunos participantes da pesquisa

Para Mattar (2013, p. 79), “A facilidade para sua criação e para a publicação de *posts*, a possibilidade de colaboração e seu potencial de interação posicionaram o *blog* como uma ferramenta de destaque na educação contemporânea”. O blogue criado e administrado pelos alunos reúne todas as suas produções. Todos puderam conhecer os trabalhos uns dos outros e, assim, compartilhar, comparar e aprender com as impressões dos outros grupos. Há no blogue, antes da apresentação dos resultados, uma descrição da tarefa realizada por cada grupo. A página apresenta ainda curiosidades sobre a autora e *links* com partes de uma entrevista concedida por Clarice Lispector, ao repórter Júlio Lerner, da TV Cultura, em 1977, mesmo ano de falecimento da escritora.

O nome escolhido para o blogue, *Aventuras com Clarice*, lembra o nome da WQ desenvolvida para a aprendizagem dos alunos e para a realização desta

³² Disponível em: < <http://aventuraclarice.wix.com/aventurascomclarice>>. Acesso em: 28 de out. 2014.

pesquisa, *Aventura na Web com Clarice Lispector*. A escolha dos alunos revela, pelo menos, dois aspectos. O primeiro é que a palavra *aventuras*, colocada no plural, aponta a pluralidade de olhares dados à personagem Joana, bem como a diversidade de ferramentas utilizadas para confecção dos produtos. O segundo é que Clarice Lispector deu lugar a simplesmente Clarice. O tom informal mostra uma maior intimidade com a autora, resultado da aceitação de um pedido feito pela própria escritora na tela de apresentação da WQ: *Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei*.

Além do blogue, outras ferramentas da *Web 2.0* foram utilizadas pelos alunos, a saber: vídeo, *Prezi* e *Podcast*. Este último consiste em um ficheiro de áudio, que fica disponível online e que pode ser descarregado em um computador ou em dispositivo móvel. A figura 20 apresenta a descrição da tarefa da equipe que utilizou a referida ferramenta.

Figura 20 - descrição da tarefa realizada por meio de um *Podcast*



Fonte: alunos participantes da pesquisa

Bottentuit Junior e Coutinho (2007, p. 841) afirmam que o *Podcast* pode trazer vantagens para a educação, uma vez que, entre outras coisas, “ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos visto que os mesmos podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado”. No *Podcast* gravado pelos alunos, a

revelação da geografia interior de Joana é ilustrada com a leitura de algumas passagens do livro PCS.

Retomando o quadro 6, a análise dos dados da segunda categoria demonstra que a partir da experiência com WQ, os alunos sentiram-se motivados a conhecer mais sobre a obra em questão. A fala de um dos alunos [A9] evidencia que, por meio da metodologia WQ, a percepção da literatura pôde extrapolar os limites acadêmicos, geralmente centrada em modelos esquemáticos de periodização, e adentrar na percepção de mundo.

Um dos respondentes [A28] destacou ainda que além da questão do interesse, a resolução das tarefas proporcionou uma compreensão mais holística da obra, o que é bastante salutar no trabalho com Literatura. O texto assume o foco do estudo. Buscar informações na *Web* para resolução das tarefas significou revistar a obra a todo instante e, a cada etapa avançada, novos conhecimentos eram construídos sobre a obra “Perto do coração Selvagem”, sobre a autora Clarice Lispector e sua poética e sobre o perfil psicológico da protagonista, Joana.

As respostas da entrevista, quando cruzadas com as questões fechadas do questionário (48% dos alunos pretendem ler outro livro de Clarice), reforçam o interesse dos alunos em continuar lendo obras literárias. O aluno 15 falou que a experiência serviu para despertar ou aumentar seu interesse por literatura. Quando o aluno fala em literatura, na verdade ele está usando o que tem como referência no momento da pesquisa, nesse caso uma obra de Clarice. Então, interessar-se mais por literatura, no momento se sua fala, significa interessar-se mais pelo texto clariceano.

No final do questionário foi solicitado aos alunos que colocassem 3 palavras-chave que caracterizassem a experiência de ter participado da WQ *Aventura na Web com Clarice Lispector*. Esses dados formaram uma nuvem de termos criada por meio do *software wordle*³³ e é apresentada na figura 21.

³³ Disponível em: <<http://www.wordle.net>>. Acesso em: 1 de março de 2015.

precisam procurar, selecionar, comparar, compilar e processar uma gama de informações na busca, ou melhor, na construção do conhecimento.

Quanto à palavra desafiadora, essa, certamente, está diretamente ligada à tarefa proposta na WQ *Aventura na Web com Clarice Lispector*. Costa e Carvalho (2006) afirmam que a MWQ baseia-se na realização de uma tarefa desafiadora. A ideia trazida por Barato (2002) de que a tarefa é o coração da *WebQuest* foi confirmada. Foi a tarefa a mola propulsora do desafio. Outras palavras como, estimulante, instigante, interessante também apontam para a tarefa proposta aos alunos.

De modo geral todas as palavras apresentadas na nuvem de termos fazem uma valoração positiva da experiência com WQ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou o resultado da pesquisa sobre o uso da WQ para aprendizagem de Literatura. De modo geral, o que se percebeu ao longo da pesquisa é que os alunos passaram a dar mais importância para a leitura do texto literário. Vários foram os relatos de alunos que leram o livro mais de uma vez, motivados pelas exigências das tarefas propostas. A utilização da WQ proporcionou um contínuo diálogo entre a leitura e aquilo que estava sendo exigido.

Os resultados respondem positivamente às questões de investigação apresentadas no início do trabalho, a saber:

- *A metodologia WebQuest possibilita a ampliação da leitura de uma obra literária?*
- *Há interesse e motivação pela aprendizagem a partir do uso da MWQ?*
- *A metodologia WebQuest favorece ou não o trabalho colaborativo na realização de tarefas que exploram recursos da Web 2.0?*

As respostas não podem ser dadas de forma isolada. O que há é uma imbricação dos resultados, uma vez que a ampliação da leitura aconteceu por conta do trabalho colaborativo, que, por sua vez, despertou o interesse dos alunos para a aprendizagem.

O compartilhamento das interpretações dos alunos sobre a obra lida serviu para ampliar os sentidos construídos individualmente. Os alunos mostraram-se interessados não só em conhecer os trabalhos dos outros, mas também de opinar, apresentar e comparar interpretações. Isso certamente é bastante salutar para o trabalho com Literatura, já que obra literária é, por natureza, inacabada e plurissignificativa.

A autoria ficou evidenciada a partir de duas perspectivas. Os alunos foram autores quando conseguiram selecionar, comparar, compilar e processar informações para a criação de produtos com suas impressões sobre a personagem Joana, a partir de ferramentas da *Web 2.0*. E durante esse processo, à medida que tentavam revelar a “geografia interior” de Joana, eram autores de suas próprias

vidas, numa tarefa de autoconhecimento, como fora evidenciado na fala de alguns alunos. A investigação realizada pelos discentes, a partir da tarefa da WQ, proporcionou um conhecimento tão importante quanto o científico, mediante o gozo da liberdade que a fruição estética permite. A autoria da obra *Perto do Coração Selvagem*, de Clarice Lispector, foi dividida com 31 alunos. Esses coautores imprimiram ao texto clariceano suas impressões sobre a protagonista, bem como sobre si próprios.

O trabalho colaborativo foi evidenciado a partir da organização dos grupos, distribuição de tarefas e, especialmente, do sentimento de pertencimento a um grupo de aprendizagem que estava concentrado em um mesmo objetivo. Observou-se durante todo o processo de resolução da *WebQuest Aventura na Web com Clarice Lispector* evidências de uma aprendizagem colaborativa. Os alunos tinham um “problema” a ser resolvido e informações a serem compartilhadas. Nesse sentido, a criação de um grupo fechado no *Facebbok* ajudou bastante tanto no fomento ao trabalho colaborativo, quanto no acompanhamento a distância das tarefas desenvolvidas pelos alunos.

Os alunos utilizaram recursos, ferramentas, *sites* e uma rede social para resolverem coletivamente a tarefa proposta na WQ. Expuseram ideias, contextualizaram, criticaram ideias, buscaram e propuseram soluções para problemas, com autonomia e a partir das negociações feitas coletivamente.

A maior parte do grupo de alunos fez uma avaliação positiva da experiência e disse que gostaria de poder resolver outra WQ. Isso pode ser constatado a partir da análise das respostas dos alunos, bem como pela avaliação dos produtos criados por eles e agrupados no blogue *Aventuras com Clarice*. Nesse blogue, foi possível perceber o cuidado e o comprometimento dos grupos em apresentar um trabalho que fosse representativo para a elucidação da tarefa de revelar a geografia interior de Joana.

Do ponto de vista empírico, a pesquisa colabora para atestar a importância de se utilizar as TIC, neste caso a MWQ, também no trabalho com Literatura. Considerando que esta área é, em grande parte das abordagens, marcada um ensino mais convencional, a contribuição da pesquisa advém da constatação de que a MWQ pode ser uma alternativa para o trabalho com leitura e discussão de obras literárias. Longe de representar uma solução para as

deficiências no trabalho com Literatura na escola, a metodologia *WebQuest* é mais uma alternativa que, como fora comprovado, é uma mais-valia para a aprendizagem dessa disciplina.

Em termos teóricos, o estudo contribui para a discussão acadêmica sobre Literatura e TIC. A experiência desenvolvida neste estudo mostrou que é necessário ultrapassar o modelo de ensino pautado na memorização de nomes de autores, obras, teorias e datas. As constatações da pesquisa fomentam a discussão sobre metodologias para o ensino e aprendizagem de Literatura no contexto contemporâneo.

O estudo apresentado avalia positivamente o uso da metodologia WQ para o trabalho com Literatura, mas reconhece que o uso das TIC no contexto escolar não pode funcionar como panaceia para os problemas da educação no Brasil. O estudo tem como limitações o fato de ser reduzido a uma pequena amostra que não foi escolhida de forma aleatória, podendo o mesmo estudo, em outro contexto, conduzir a resultados diferentes. Soma-se a isso o fato de o pesquisador ser professor da turma e já ter desenvolvido uma relação de empatia com o grupo. Talvez o fato de não conhecer o pesquisador gere, em outro caso de estudo, uma maior desconfiança por parte do grupo e, conseqüentemente, resultados distintos.

Apesar das limitações, o estudo contribui para o reconhecimento da importância de utilização das TIC no contexto escolar, em especial o uso da metodologia *WebQuest*, como uma possibilidade para a leitura, compreensão e compartilhamento de impressões sobre obras de literatura. O estudo pode servir para nortear outras pesquisas que busquem comparar as vantagens da WQ no trabalho com Literatura em relação às aulas convencionais. Para tanto, sugere-se um estudo comparativo, em que uma mesma obra literária seja trabalhada de maneiras diferentes com grupos distintos. Uma usaria uma WQ e a outra, um modelo ordinário de ensino. Ou, ainda, avaliar a participação de um grupo de alunos na concepção de uma WQ para o trabalho com Literatura.

Há, portanto, uma gama de possibilidades de estudos futuros. O importante é que professores-pesquisadores continuem fazendo suas experiências, de modo a melhor aproveitar os recursos que hoje são oferecidos na *Web* e que, sem dúvida, podem fomentar a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABAR, Celina A. A. P.; BARBOSA, Lisbete M. **Webquest**: um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da internet. São Paulo: Avercamp, 2008.

BARANAUSKAS, M. C.; ROCHA, H. V.; MARTINS, M. C.; ABREU, J. V. **Uma taxonomia para ambientes de aprendizado baseados no computador**. In: VALENTE, J. A. (Org). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: NIED, Unicamp, 1999.

BARATO. Jarbas Novelino. **A alma das webquests**. 2002. Disponível em: <<http://webquest.xtec.cat/articles/jarbas/alma%20daJarbas.pdf>>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

_____, Jarbas Novelino. **Avaliação Autêntica**. 2004. Disponível em: <<http://aprendente.blogspot.com/2005/04/avaliacao-emwebquests.html>>. Acesso em: 03 out. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BELLOFATTO, L.; Cassey, M.; Krill, M. & Dodge, B. **A Rubric for Evaluating Webquests**. 2001. Disponível em: < <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>>. Acesso em: 29 out. 2014.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de WebQuests em Língua Portuguesa**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Área de Conhecimento em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho, 2010.

_____, J. B.; SANTOS, Camila Gonçalves . Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQues. **Revista Educaonline**, v. 8, p. 1-42, 2014.

_____, J. B.; COUTINHO; C. P. Recomendações de qualidade para o processo de avaliação de Webquests. In: **Ciências & Cognição 2012**; Vol 17 (1): 073-082. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 03 out. 2014.

_____, J. B.; COUTINHO, C. P. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, B.D. & Almeida L. (Eds.), **Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia**. La Coruña: Universidade da Coruña. 2007. 837-846 p.

BRASIL. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1), 2006.

_____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2002.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRITO, Maria de Lourdes Nogueira. **A representação da Literatura no Ensino Médio**: estudo de caso no colégio de aplicação CAP/COLUNI, em Viçosa – MG. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006. Disponível em: <http://www.educared.org/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf> Acesso em: 26 de março de 2013

CARVALHO, A. M. C. P.; DOMINGO, R. P. As tecnologias de informação e comunicação (tic) no ensino de literatura: uma perspectiva pós-moderna. **Revista Letras Raras** (UAL/UFCG), vol. 1, nº 1, 2012. Disponível em: <150.165.111.246/revistarepol/index.php/RLR/article/download/82/84>. Acesso em: 30 set. 2014

CARVALHO, Ana Amélia. **WebQuest**: um desafio aos professores para os alunos. 2010. Disponível em: <<http://webs.ie.uminho.pt/aac/webquest/>>. Acesso em: 14 out. 2014

_____, Ana Amélia. A WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal. In: COSTA, Albuquerque; PERALTA, Helena; VISEU, Sofia (org.). **As TIC na educação em Portugal, Concepções e práticas**. Porto Editora, 2007.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

_____, M. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**; v. 1. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura no Ensino Médio**. 2004. Tese (Doutorado em Letras) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/teses/Tese_WilliamCereja.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

CHIAPPINI, Ligia. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Ligia. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos!**: provocações filosóficas. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Fernando A.; CARVALHO, Ana A. A. WebQuests: Oportunidades para Alunos e Professores. In A. A. CARVALHO (org.), **Atas do Encontro sobre WebQuest**. Braga: Edições CIEd. 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5561>> Acesso em: 03 out. 2014.

COSTA, V. M.; RAPKIEWICZ, C. E.; PASSERINO, L.; TAROUÇO, L. Produção de infográficos na Educação de Jovens e Adultos: um estudo do letramento multissemiótico a partir de mídias 2.0. **RENOTE**. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 11, p. 1-11, 2013.

COSTA, I. M. S. **A WebQuest na aula de Matemática**: Um estudo de caso com alunos do 10º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Conhecimento em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho, 2008.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COUTINHO, C. M. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **Blog e Wiki**: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In: IX Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE 2007), Porto. Actas do IX Simpósio Internacional de Informática Educativa. Porto - Portugal : Instituto Politécnico do Porto, 2007. p. 199-204. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>> Acesso em: 03 out. 2014.

_____, C. M. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. A Complexidade e os Modos De Aprender Na Sociedade Do Conhecimento. In J. Ferreira & A. R. Simões (Org.). **Actas. do XV Colóquio AFIRSE (SectionPortugaise)**: Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação, s/p., Lisboa: FPCE-UL, 2008.

CRUZ, Sónia. **Blogue, YouTube, Flickr e Delicious: Software Social**. In: Carvalho, A. A. (org). Manual de ferramentas da web 2.0 para professores. 8. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação – Direcção - Geral da Inovação e de Desenvolvimento

Curricular, 2008. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8286>>. Acesso em: 24 set. 2014.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: Princípio científico e educativo. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Pedro. **Tecnofilia e Tecnofobia**. 2008. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/2012/04/tecnofilia-tecnofobia.html?q=tecnofilia>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

_____, Pedro. **TICs e Educação**. 2008a. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/2012/04/tics-e-educacao.html?q=tecnofilia>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

DIEGUES, Vítor; COUTINHO, Clara Pereira. WebRádio Educativa: Produção e utilização de Podcasts em experiências educacionais. **Revista Prisma**, n.º 13, pp. 1-23, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/740/pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

DODGE, B. **WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning**. Tradução Jarbas Novelino Barato. *The Distance Educator*. v.1, n. 2, 1995.

_____, B. **Building Blocks of a WebQuest**. 1997. Disponível em: <<http://www.internet4classrooms.com/introduction.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

_____, B. **Process Checklist**. 1999. Disponível em: <<http://webquest.sdsu.edu/processchecker.html>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

_____, B. **Creating A Rubric for a Given Task**. 2001. Disponível em: <<http://webquest.sdsu.edu/rubrics/rubrics.html>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

_____, B. **FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest**. *Learning & Leading with Technology*. 2001a. Disponível em: <<http://webquest.sdsu.edu/focus/focus.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

_____, B. **WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks**. 2002. Disponível em: <<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

_____, B. (2007). **WebQuest. Org. Creating WebQuests**. Disponível em: <<http://webquest.org/index-create.php>>. Acesso em: 21 de abril de 2014

FAVA, Rui. **Educação 3.0: aplicando os PDCA nas instituições de ensino**. 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERNANDES, Adélia Sofia Campelo. **O contributo da WebQuest no aprendizado da História e da geografia**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Universidade do Minho, 2013

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988

_____, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

FREITAS, Míriam Gomes de. **A Literatura e o Espaço Cibernético**. Disponível em: <<http://literatura.uol.com.br/literatura/figuras-linguagem/55/artigo326940-1.asp>>. Acesso em: 30 set. 2014.

FURTADO, Cassia Cordeiro; OLIVEIRA, Lidia. BIBLON: plataforma de incentivo à leitura literária para crianças. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 03-20, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42335/46006>>. Acesso em: 02 set. 2014.

GOMES, Conceição Malhó; PESSOA, Teresa. A presença pedagógica num ambiente online criado na rede social Facebook. **Educação, Formação & Tecnologias**, Braga (Portugal), v. 2, n. 5, p.60-70, dez. 2012. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/310>>. Acesso em: 18 fev. 2015

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. **In: Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa**. Leria: Escola Superior de Educação de Leria. 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

GROSSECK, G.; MARINHO, S. P. P.; TÁRCIA, L. Educação a distância baseada na Web 2.0: a emergência de uma pedagogia 2.0. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, p. 111-123, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/816/884>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

GUIMARÃES, A. H. T; MARTINS, V.B. A reescrita por meio das tecnologias de informação e comunicação: um caminho em busca de novas formas de ensino-aprendizagem e de avaliação da leitura de cânones literários. **I Encontro Internacional TIC e Educação**: Lisboa, 2010. Disponível em: <<http://dc317.4shared.com/doc/iWyWHE0G/preview.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

GUIMARÃES, D. **A Utilização da WebQuest no Ensino da Matemática**: aprendizagem e reacções dos alunos do 8º ano. Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2.ed., São Paulo: Papirus, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUDKE, M. O trabalho com projetos e a avaliação na educação básica. In: ESTEBAN, M. T.; HOFFMANN, J.; SILVA, J. F. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MANSUR, A.F.U., Gomes, E.L., Carvalho, R. A., Bizaus, M.C.V. Cloud Education: Aprendizagem Colaborativa em Nuvem através do Kindle e de Redes Sociais. **Cadernos de Informática** - Volume 6 - Número 1 – p. 79-86. Porto Alegre: UFRGS. 2011

MARCH, T. **What WebQuests (Really) Are**. 2003. Disponível em: < <http://tomarch.com/writings/what-webquests-are/>>. Acesso em: 03 out. 2014.

_____, T. **The 3 R's of WebQuests**. Let's Keep Them Real, Rich, and Relevant. 2000. Disponível em: < <http://www.infotoday.com/MMSchools/nov00/march.htm>>. Acesso em: 21 de abr. 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução** 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARINHO, S. P.; TÁRCIA, L.; ENOQUE, C. F. O. VILELA, R.A.T. Oportunidades e possibilidades para a inserção de interfaces da web 2.0 no currículo da escola em tempos de convergências de mídia. **Revista e-Curriculum**, PUCSP-SP, Volume 4, número 2, junho 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3223/2145>>. Acesso em: 24 set. 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MELO, C. V. de; BERTAGNOLLI, S. de C. Ensino de literatura e objetos de aprendizagem: uma proposta interacionista. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, nº1, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 8. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2004.

NIQUINI, Débora Pinto. **O Grupo Cooperativo – Uma Metodologia de Ensino**. 2ª ed. Brasília: Universa 1999.

O'REILLY, Tim. **What Is Web 2.0** - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. O'Reilly Publishing, 2005. Disponível em: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 03 out. 2014.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes online. Porto Alegre: Artmed, 2004

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, M. K. e ZILBERMAN, Regina (Org.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PONTE, João Pedro. **Estudos de caso em educação matemática**. Bolema, 25, 105-132, 2006. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. O estudo de caso na investigação em educação matemática, 1994.

PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants**. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014

_____, M. **“Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!”**. São Paulo: Phorte, 2010.

RIBEIRO, Gilsa E. L. **A internet como suporte da leitura literária**: a leitura da poesia no blog. Dissertação (Mestrado em Letras). Área de concentração: Literatura e Cultura. Universidade Federal da Paraíba, 2011.

SALGUEIRO, Caroline P. **Neoleitores em ambiente digital**: usando tecnologias para recriar textos literários no ensino médio. 2013, 65 p. Monografia (Especialização). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº22. Dez, 2003.

SANTOS, Camila Gonçalves. **Webquest no ensino e aprendizagem do inglês**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** Tradução Carlos Felipe Moisés. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, A. C. A. **O ensino de química via internet**: uma experiência com a metodologia da Webquest. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YAMAMOTO, Márcio Issamu. O ensino de língua portuguesa, literatura e as novas tecnologias. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. <http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_202.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: RÖSING, M. K. e ZILBERMAN, Regina (Org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

_____ O papel da literatura na escola. In: **Via Atlântica**, n. 14, 2008. p. 11-22.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

Editar este formulário

QUESTIONÁRIO 1

Com este questionário pretende-se recolher algumas informações acerca de aspectos relacionados com a disciplina de Língua Portuguesa e ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Não há respostas certas nem erradas.

*Obrigatório

Nome *

Gênero *

- masculino
 feminino

1. PERCEÇÕES EM RELAÇÃO À LINGUA PORTUGUESA NA ESCOLA *

Marque a opção que melhor descreve a sua opinião relativamente a cada uma das afirmações seguintes:

	Discordo totalmente.	Discordo.	Concordo.	Concordo totalmente.
Gosto de gramática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de literatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de ler e escrever textos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender língua portuguesa é sobretudo memorizar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O estudo da língua portuguesa é fundamental para o sucesso académico e profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A leitura do livro "Perto do coração selvagem" foi agradável.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leio somente por obrigação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. TRABALHO DE GRUPO *

Você prefere trabalhar em grupo ou sozinho(a)?

- Grupo

- Sozinho (a)

2.1 Você prefere trabalhar em grupo porque:

*Somente para quem respondeu "grupo" no item 2. Assinale até 3 opções.

1. Facilita a aprendizagem
2. Trabalha-se mais descontraidamente
3. Melhora o sentido crítico de cada um
4. É melhor para distribuir as tarefas
5. Há mais interajuda
6. Permite a partilha de conhecimentos e ideias com os colegas
7. Trabalho menos
- Outro:

2.2 Você prefere trabalhar sozinho(a) porque:

*Somente para quem respondeu "sozinho(a)" no item 2. Assinale até 3 opções.

1. Em grupo os alunos distraem-se uns aos outros
2. Tenho dificuldade em expor o meu raciocínio ao grupo
3. Em grupo só um ou dois é que trabalham
4. Em grupo é difícil chegar a acordo
5. Não tenho confiança no trabalho dos colegas
6. Concentro-me e raciocino melhor sozinho(a)
7. Gosto que o mérito seja só meu
- Outro:

3. Esta etapa da pesquisa visa conhecer como você se relaciona com algumas tecnologias da informação e comunicação em seu cotidiano. *

3.1 De onde você costuma acessar a internet?

- Não acesso
- Casa
- Escola
- Lan House
- Outro:

3.2 Você acredita que as tecnologias de informação e comunicação são imprescindíveis para a realização dos trabalhos escolares? *

- Sim
- Não

3.3 Qual foi o dispositivo utilizado para a leitura da obra "Perto do Coração Selvagem", de Clarice Lispector? *

- Livro impresso
- Cópia do livro
- Computador
- Dispositivos móveis (celular, tablet etc.)

3.4 Marque a opção que melhor descreve a frequência com que você utiliza o computador para realizar as atividades seguintes: *

	Não sei o que é	Nunca	Algumas vezes	Sempre ou quase sempre
1. Acessar redes sociais (Facebook, Twitter etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Acessar blogues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Criar blogues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Fazer apresentações multimídia (Powerpoint)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Fazer apresentações multimídia (Prezi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Criar podcasts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Assistir a vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Criar e editar vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Editar ou tratar imagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Acessar portais de notícias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Contatar por correio eletrônico (e-mail)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Transferir ficheiros áudio e vídeo (downloads e uploads)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Pesquisar na Web sobre assuntos de interesse pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Pesquisar na Web para os trabalhos escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Passar trabalhos no processador de texto (Word)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Digitalizar documentos (Scanner)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Jogar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enviar

Nunca envie senhas em Formulários Google.

100% concluído.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

[Editar este formulário](#)

Questionário de avaliação individual

Pretende-se aqui conhecer sua opinião a respeito da experiência de aprendizado proporcionada pela resolução da WQ. Não esqueça! Não há respostas certas ou erradas.

***Obrigatório**

Nome

1. Você faz parte de qual grupo? *

- Equipe 1
- Equipe 2
- Equipe 3
- Equipe 4
- Equipe 5

2. Aqui você fará sua autoavaliação, considerando sua participação no desenvolvimento da WQ. *

Considerando a escala que vai de 1 Nunca a 4 Sempre, marque a opção que melhor descreve a sua opinião relativamente a cada uma das afirmações seguintes:

	1 Nunca	2 Raramente	3 Às vezes	4 Sempre
Ouvi e respeitei a opinião dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participei na divisão das tarefas no grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuí com ideias para resolver os problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selecionei as estratégias apropriadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisei informação nas fontes sugeridas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisei informação noutras fontes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selecionei a informação pertinente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fui capaz de articular informação obtida em diferentes fontes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Que problemas você encontrou na realização da WQ? *

Selecione pelo menos 1 item.

- 1. Conexão lenta
- 2. Dificuldades de navegação na WB
- 3. Ausência de respostas às dúvidas colocadas no fórum
- 4. Falta de tempo para realizar as tarefas propostas
- 5. Dificuldade em reunir com os colegas de grupo
- 6. Nenhum
- Outro:

4. Em que medida a realização desta WQ ajudou a cumprir os seguintes objetivos? *

Marque a opção que melhor descreve a sua opinião relativamente a cada uma das afirmações seguintes:

	1 Nunca	2 Raramente	3 Às vezes	4 Sempre
Conheci mais sobre as peculiaridades literárias de Clarice Lispector.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvi o gosto pela literatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interessei-me por para outras leituras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconheci e apreciei a obra literária como forma de arte e de conhecimento historicamente construídos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzi material a partir da resolução das tarefas propostas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliei as epifanias presentes na obra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conheci as características psicológicas da protagonista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Que avaliação você faz sobre a criação do grupo "Aventura na Web com Clarice Lispector" no Facebook durante a resolução da WQ? *

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Concordo	5 Concordo totalmente
Facilitou o contato com os membros do grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Concordo	5 Concordo totalmente
Facilitou o contato com os membros dos outros grupos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilitou o contato com o professor da disciplina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi mais um elemento motivador para resolução das tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não contribuiu para resolução das tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poderia ser suprimida da atividade sem prejuízo para seu desenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Em sua opinião há vantagens em resolver um WQ em relação às aulas convencionais? *

- Sim
 Não

7. Justifique sua escolha na questão anterior. *

Justifique.

8. Gostaria de poder resolver mais WQ? *

- Sim
 Não

9. Justifique sua escolha na questão anterior. *

10. Indique 3 palavras-chave que, para si, caracterizam a experiência de ter participado da WQ

"Aventura na Web com Clarice Lispector" . *

Enviar

Nunca envie senhas em Formulários Google.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE GRUPO

[Editar este formulário](#)

Questionário de avaliação do grupo

Pretende-se aqui conhecer a avaliação do grupo a respeito do trabalho colaborativo durante a resolução da WQ, portanto cada grupo deve responder ao questionário. Não esqueçam! Não há respostas certas ou erradas.

*Obrigatório

1. Vocês fazem parte de qual grupo? *

- Equipe 1
- Equipe 2
- Equipe 3
- Equipe 4
- Equipe 5

2. Marque a opção que melhor descreve a sua opinião relativamente a cada uma das afirmações seguintes: *

	1. Discordo	2. Discordo totalmente	3. Concordo	4. Concordo totalmente
O grupo foi unido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendemos uns com os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discutimos sobre as estratégias para melhor resolução das tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O grupo executou as tarefas com organização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve distribuição de tarefas respeitando e aproveitando as capacidades de cada um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os membros do grupo mantiveram o contato durante todas as etapas da WQ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizamos adequadamente as tecnologias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1. Discordo	2. Discordo totalmente	3. Concordo	4. Concordo totalmente
Não acreditamos que esta metodologia tenha conseguido desenvolver um envolvimento maior do grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não foi possível evidenciarmos construção do conhecimento de forma colaborativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. O trabalho em grupo facilitou o aprendizado? *

- Sim
- Não

4. Justifique sua escolha na questão anterior. *

Enviar

Nunca envie senhas em Formulários Google.

APÊNDICE D – FICHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO

Primeiras reações a uma metodologia desconhecida	
Principais dúvidas levantadas pelos alunos	
Envolvimento dos alunos durante as sessões presenciais	
Postagens realizadas no grupo criado na rede social <i>Facebook</i>	
Colaboração intra e intergrupos	
Aspectos positivos e negativos de ordem técnica, relacionados à navegação na WQ	

Outras observações:

APÊNDICE E – PEDIDO DE VALIDAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Validação de Questionário

Entrada x



Nataniel Mendes da Silva <nataniel@ifma.edu.br>

para eslisboa2008, João ▾



Boa tarde!

Senhora professora, doutoranda em Educação pela Universidade do Minho, Eliana Santana Lisboa.

Sou aluno do curso de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão. Estou, sob a orientação do prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior, desenvolvendo a pesquisa **A WEBQUEST NAS AULAS DE LITERATURA**: um estudo sobre pesquisa orientada na rede mundial de computadores, que visa investigar as potencialidades do uso da WebQuest como recurso pedagógico (pesquisa orientada) nas aulas de Literatura, em uma turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública em São Luís.

Peço que, diante de sua disponibilidade, avalie os instrumentos (questionários) que serão respondidos pelos alunos após a resolução da WebQuest "Aventura na Web com Clarice Lispector". Os questionários e a WQ encontram-se em anexo.

Desde já, agradeço muito sua colaboração.

Atenciosamente,

Nataniel Mendes da Silva

<https://docs.google.com/forms/d/1uCw4ggMGmCUDLGYUZFsAggG641BCuBinM1Y-aRXbFs8/edit#>

<https://docs.google.com/forms/d/1TaCbOsp3dYT5tBZOTiuoyLXIK99GwrGtl79aGelgz2o/edit#>

<https://sites.google.com/site/claricelpifma/home>

APÊNDICE F – ENTREVISTA COM OS ALUNOS

PESQUISADOR: **Você acredita que por meio das a atividade desenvolvida na WQ foi possível aprender mais sobre a obra PCS e sobre Clarice Lispector?**

ALUNO 1: *Eu acho que, como inclusive eu coloquei na análise do grupo, ela foi acrescentadora para a gente no sentido que a gente passou a perceber tanto o universo de uma personagem de um livro quanto a ligação dessa personagem da Joana em si com a Clarice, quanto a gente também conseguiu tentar captar traços da própria personalidade humana, a gente começou a se visualizar dentro de uma personagem e começou a ver que esse universo da literatura não tem que ser tão paralelo ao objetivismo que é baseado na nossa realidade, então são coisas que estão atreladas e passar a conhecer e estudar um pouco disso acaba elevando também o nosso autoconhecimento sobre nós mesmos (sic).*

ALUNO 2: *Eu costumo falar que toda forma de conhecimento é válida. A webquest trouxe várias experiências maravilhosas como a nossa parte, a entrevista de adentrar mais o mundo da Clarice Lispector, da personagem Joana especificamente, saber um pouquinho mais e compreender porque na verdade a leitura da Clarice é complexa, mas a partir do momento que a gente para pra pensar, pra entender um pouquinho mais, a gente vê que na verdade quem complica as coisas somos nós.*

ALUNO 3: *Com certeza, porque eu acho, pelo menos para mim quando já se trata de literatura se torna um pouco mais difícil o trabalho por eu não ter tanto vínculo assim, mas da forma que foi realizado o trabalho eu passei a me inteirar de tal forma da obra e da personagem e da história, que eu me encaixei naquilo e foi como se fosse um trabalho paralelo a minha vida e não especificamente da escola, então passou a ser assim, uma produção paralela a nossa vida mesmo não foi nada que se tornou obrigatório, assim foi bom, foi divertido, foi muito proveitoso e tenho certeza que é um conhecimento que vai ser levado para o resto da nossa vida não só acadêmica, porque acaba entrando em outros aspectos, outras áreas da nossa vida a literatura. E trouxe até uma paixão a nós porque a gente até comentou dentro de sala de aula, que o trabalho acabou trazendo o interesse por outras obras pela autora e a metodologia e a forma de como ele foi feito foi legal, não foi quadrado, como sempre se faz dentro de casa, feito entre quatro paredes. Então foi bom.*

ALUNO 4: *Foi sim. Depois das atividades fiquei com vontade de ler mais uma vez o livro para tentar olhar as coisas que as outras equipes descobriram. Com certeza todos aprenderam muito. Mesmo sendo o primeiro livro que eu li da Clarice Lispector, parece que já tenho uma certa intimidade com sua forma de escrever. Os trabalhos ajudaram muito a conhecer tanto a autora, como a Joana.*

ALUNO 5: *Acho que sim. A leitura do livro pra mim foi meio confusa. Fiquei com muitas dúvidas. Para falar a verdade, fiquei com ódio do livro. Mas depois de fazer as pesquisas, de conhecer mais sobre o estilo da autora, a história começou a fazer sentido porque eu ia lembrando das coisas para poder ajudar na atividade do meu grupo. Quando eu não lembrava, pegava o livro de novo. Não posso dizer que entendi tudo do livro agora, mas deu para entender bastante. Vou ler de novo.*

PESQUISADOR: **Foi motivador resolver em parceria com os colegas a WQ Aventura na Web com Clarice Lispector?**

ALUNO 1: *E a metodologia como já foi citado, tudo pegando a Internet que é uma ferramenta bastante usada atualmente foi assim maravilhosa a experiência. Nunca tinha feito algo assim. Não conhecia o Prezi e não sou muito fã de Literatura, mas a interesse da turma foi me contagiando e, junto com os colegas de equipe, acho que podemos dizer que fizemos um bom trabalho.*

ALUNO 2: *Foi muito. A gente no início tinha várias ideias, mas não sabia qual tocar pra frente. Foi uma coisa assim, nova mesmo, uma experiência super desafiadora. Parecia que todo mundo tinha uma missão e todo mundo queria cumprir essa missão. Pra fazer as atividades, cada um foi dando sua opinião, sugerindo, ajudando, até a gente chegar em um ponto de equilíbrio para elaborar as perguntas. Foi muito bom conversar com uma professora da UFMA sobre o livro. Ela também acrescentou muita coisa.*

ALUNO 3: *O aluno do ensino médio tem mais afinidade com a tecnologia então foi o melhor caminho a ser tomado para ensinar literatura, porque a literatura geralmente é vista só como livro, livro, livro só pode ser tida no livro e você pode aumentar isso, pode pegar do livro e “jogar” em outros meios. O livro é bom, mas e o resultado depois? Poder buscar mais informações na Internet foi bom porque completava nossa leitura. Cada pessoa da equipe tinha um entendimento diferente*

ALUNO 4: *Hoje nós vivemos em uma sociedade totalmente globalizada e nada melhor do que usar os recursos que a sociedade dispõe para aprender também e da maneira de como nós estávamos acostumados: aula, provas. Essa nova experiência foi totalmente um choque de realidade usando as novas ferramentas. Minha equipe precisou debater muito até chegarmos ao texto final. Foi tudo muito legal.*

ALUNO 5: *Eu acho que sim por ter sido um trabalho que seria apresentado não só para a turma mas seria colocado na internet, outras pessoas iriam ver esse resultado, teve uma dedicação um pouco maior por que a gente teve aquela preocupação “Olha, não posso divulgar um coisa qualquer, um trabalho ruim”. Não foi só pelo fator nota foi pelo fator produção mesmo é uma coisa que eu tô fazendo e*

que eu não posso colocar meu nome fazendo um trabalho ruim para ser exposto. Isso sem dúvida foi muito mais motivador pra mim e para os meus colegas. Aprendi bastante com as tarefas das outras equipes. Depois das atividades parece que o texto passou a ter mais sentido.

PESQUISADOR: Sobre o fato de a gente ter usado uma rede social como suporte para as atividades, você acha que isso facilitou o processo, qual é a ideia que você faz sobre o uso da rede social no desenvolvimento dessa WQ?

ALUNO 1: *A rede social por ser muito utilizada por nós, jovens, ela teve seu papel fundamental. Quando nós entrávamos na nossa página e vimos as atualizações, automaticamente a gente lembrava “Não, nós temos que fazer essa parte, nós temos que trabalhar em grupo” foi uma coisa totalmente fora do que nós imaginávamos, porque nós pensávamos que o Facebook, por exemplo, podia ser usado só para bater papo com os amigos, lazer e nós vimos isso de uma forma totalmente diferente. O Facebook também pode ser utilizado para trabalhar, uma coisa bem divertida, mas também tem seu lado mais sério.*

ALUNO 2 *E a ideia que se tem é que sempre o professor ele vai proibir o aluno de utilizar uma rede social por acreditar que a rede social tira o foco sempre do aluno, por ser prazeroso e tal. Só que acabou facilitando a comunicação entre a gente, aumentando a união do grupo, não só de cada grupo, mas a sala inteira e todo mundo ficou ciente do que todo mundo tava fazendo, porque todo mundo via o que era publicado ali, e aí acabou fugindo do que se pensa assim de que a rede social atrapalha o aluno na escola, na verdade foi utilizada a rede social e ela nos ajudou a realizar o trabalho.*

ALUNO 3: *No começo achei estranho, mas depois fui percebendo qual era o objetivo do grupo da rede social. Foi ótimo e ajudou bastante na comunicação do grupo e na motivação.*

ALUNO 4: *Achei bem legal. A gente ia acompanhando a evolução das tarefas do nosso e dos outros grupos. E aí quando alguém achava algo interessante, publicava e o que aparecia acabava ajudando todas as equipes.*

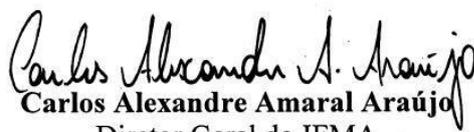
ALUNO 5: *Facilitou muito. Foi legal ver o envolvimento de todos. Não tinha como não se interessar. Deu pra ver que todo mundo tava bem empolgado com as tarefas.*

ANEXOS**ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA**

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
Campus São Luís - Centro Histórico

DIRETORIA GERAL**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos o pesquisador **Nataniel Mendes da Silva** divulgar o nome deste Campus na sua dissertação de mestrado, que será apresentada no primeiro semestre de 2015 no Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão.


Carlos Alexandre Amaral Araújo
Diretor Geral do IFMA
Campus São Luís – Centro Histórico
Mat.: 1637201

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Centro
Histórico Rua Afonso Pena, nº 174 - Centro - São Luís – MA – CEP 65010-030
Tel: (98)3222-6350/3222-6374