

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

AMALIA JOSIANE WEBER RODRIGUES

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA METODOLOGIA
WEBQUEST NO ENSINO REGULAR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA QUE INCLUI
O MUNDO VIRTUAL DOS APRENDIZES NA SALA DE AULA**

**Bagé
2018**

AMALIA JOSIANE WEBER RODRIGUES

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA METODOLOGIA
WEBQUEST NO ENSINO REGULAR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA QUE INCLUI
O MUNDO VIRTUAL DOS APRENDIZES NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto

**Bagé
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

R696e Rodrigues, Amalia Josiane Weber

Ensino de língua portuguesa por meio da metodologia WebQuest no ensino regular: uma proposta didática que inclui o mundo virtual dos aprendizes na sala de aula / Amália Josiane Weber Rodrigues.

174 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.

"Orientação: Camila Gonçalves dos Santos do Canto".

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Interação. 3. *WebQuest* interativa e adaptativa. I. Título.

AMALIA JOSIANE WEBER RODRIGUES

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA METODOLOGIA
WEBQUEST NO ENSINO REGULAR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA QUE
INCLUI O MUNDO VIRTUAL DOS APRENDIZES NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 07 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:



Prof^ª. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto.
Orientador(a)

UNIPAMPA – Bagé



Prof^ª Dra. Denise Aparecida Moser
Avaliador(a)

IFRS



Prof^ª. Dra. Ana Cláudia Pereira Almeida
Avaliador(a)

UNIPAMPA - Bagé

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a oportunidade de vivenciar esta experiência inigualável, dando-me forças para seguir a caminhada.

A meu esposo Marco Aurélio Torres Rodrigues, por ter insistido e me motivado a cursar o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas.

Aos meus filhos: Kepler Eduardo Weber Rodrigues, que sempre me fez acreditar no meu potencial, além de assumir a cozinha enquanto estudava; à Laysa Weber Rodrigues, que fez papel de mãe do irmão mais jovem nos dias em que eu estava em aula; e ao Bernardo Weber Rodrigues, que tinha que suportar a minha ausência, pois ainda o amamentava. E aos três, pela compreensão de todas as vezes que tive que me ausentar de suas vidas para seguir meu trajeto.

Aos meus irmãos e demais familiares, que, mesmo distantes, sei que ficam na torcida por meu sucesso.

À minha orientadora Professora Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto, que além de uma excelente professora é um ser humano singular; faltam-me palavras para descrevê-la. Serei eternamente grata por tudo que fizeste por mim. Este com certeza foi um dos melhores presentes do mestrado. Jamais a esquecerei!

A todos os professores do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, em especial à Professora Dra. Denise Moser, por ser um exemplo de professora a ser seguido.

Aos colegas do curso, pelo convívio, trocas e contribuições de práticas, em especial àquelas que, além de colegas, parceiras de viagem e “psicólogas”, tornaram-se amigas: Claudia Eloir Rodrigues Sanches e Virginia Ponche Barbosa.

À equipe diretiva da escola em que atuo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Pacheco Prates.

Aos meus alunos, que contribuíram para minha pesquisa no Projeto-Piloto, realizado no 9º ano, em 2017, e os do 9º ano que, em 2018, participaram da intervenção pedagógica.

À banca examinadora, por suas contribuições no meu trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma forma para o meu crescimento.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada a partir do tema “o ensino de línguas mediado pelo computador” tendo como questão de pesquisa “de que forma a metodologia *WebQuest* pode vir a contribuir no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em uma turma de nono ano do ensino fundamental da rede pública?”. Para responder essa questão, tivemos por objetivo geral analisar a implementação de uma *WebQuest* interativa e adaptativa voltada ao ensino de Língua Portuguesa, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de ensino, no município de Santana do Livramento/RS. Para isso, traçamos três objetivos específicos, sendo eles: 1) Elaborar um material didático digital voltado ao ensino de Língua Portuguesa; 2) Analisar o processo de implementação de uma *WebQuest* interativa e adaptativa apontando os possíveis benefícios e limitações do produto elaborado com a turma alvo; e 3) Potencializar o trabalho com as habilidades de escrita e oralidade na sala de aula através da *WebQuest* Interativa e Adaptativa. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a Pesquisa-ação de Thiollent (2011), sendo esta de caráter qualitativo. A metodologia de ensino foi ancorada pelos os autores Marcuschi (2001, 2004, 2005) e Antunes (2003, 2009, 2014) que defendem o estudo da língua sob uma perspectiva interacionista. Para corroborar a isto, seguimos também os pressupostos de Vygotsky (1978), autor que entende que o desenvolvimento cognitivo do sujeito se dá a partir da interação social com o seu meio. No que tange ao ensino de línguas por meio de tecnologias, utilizamo-nos dos escritos de Buzato (2006) e Leffa (2006). Neste sentido, a elaboração e implementação da *WebQuest* Interativa e Adaptativa foi a partir de Dodge (1995), Abar e Barbosa (2008), Leffa (2012), Santos (2014) e Botenttuit (2015). A coleta dos dados foi a partir das rubricas de Dodge (1999), uma preenchida pelos alunos para avaliar a elaboração da *WebQuest* e outra preenchida pelo professor, para avaliar o desempenho dos alunos, também, através do questionário aplicado ao final da intervenção pedagógica e notas de campo. A partir das análises realizadas, pudemos observar que, com a metodologia *WebQuest* Interativa e Adaptativa, os alunos mostraram-se mais motivados e engajados na execução das mini tarefas e tarefa, proporcionando condições mais favoráveis de aprendizagem a partir de atividades interativas, construindo conhecimento de forma cooperativa e colaborativa a partir do uso de recursos humanos e não humanos, ainda que com algumas limitações devido à estrutura escolar e resistência dos alunos quanto à leitura dos recursos disponibilizados.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Interação. *WebQuest* interativa e adaptativa.

ABSTRACT

The present research was carried out from the theme "the teaching of languages mediated by the computer" having as a research question "how the WebQuest methodology can contribute to the process of teaching and learning of the Portuguese language in a group of ninth year of the primary education of the public network? ". To answer this question, we had as general objective to analyze the implementation of an interactive and adaptive WebQuest aimed at the teaching of Portuguese language, in a class of 9th grade Primary School, the municipal public school network, in the municipality of Santana do Livramento/RS. To accomplish this, we set out three specific objectives: 1) To prepare a digital didactic material aimed at teaching Portuguese; 2) Analyze the implementation process of an interactive and adaptive WebQuest pointing out the possible benefits and limitations of the product elaborated with the target group, and 3) To increase the work with writing and oral skills in the classroom through Interactive and Adaptive WebQuest. The methodology used in this research was Thiollent's Action Research (2011), which is a qualitative one, with the purpose of obtaining an initial diagnosis. The teaching methodology was anchored by the authors Marcuschi (2001, 2004 and 2005) and Antunes (2003, 2009 and 2014) who defend the study of language from an interactionist perspective. To corroborate this, we also follow the assumptions of Vygotsky (1978), author who understands that the cognitive development of the subject occurs from the social interaction with its environment. With regard to the teaching of languages through technologies, we use the writings of Buzato (2006) and Leffa (2006). In this sense, the elaboration and implementation of Interactive and Adaptive WebQuest was from Dodge (1995), Abar and Barbosa (2008), Leffa (2012), Santos (2014) and Botenttuit (2015). Data collection was based on Dodge (1999), one completed by the students to evaluate the elaboration of WebQuest and another completed by the teacher, to evaluate the students' performance, also, through the questionnaire applied at the end of the pedagogical intervention and field notes. From the analysis carried out, we could observe that, with the Interactive and Adaptive WebQuest methodology, the students were more motivated and engaged in the execution of the mini tasks and task, providing more favorable conditions of learning from interactive activities, building knowledge of cooperative and collaborative form based on the use of human and non-human resources, albeit with some limitations due to the school structure and the students' resistance to the reading of the available resources.

Keywords: Teaching portuguese language. Interaction. Interactive and adaptive webQuest.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Domínios discursivos	29
Figura 2 – Representação da Taxonomia das Tarefas.	41
Figura 3 – Página inicial	51
Figura 4 – Manual do Usuário	52
Figura 5 – Página de atividades do professor	52
Figura 6 – Página de importar módulo	53
Figura 7 – Espirais da Pesquisa-ação.....	58
Figura 8 – Gráfico referente aos aparelhos utilizados para acesso à internet.....	60
Figura 9 – Gráfico referente à utilização de tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa.....	61
Figura 10 – Introdução da <i>WebQuest</i> Interativa e Adaptativa	86
Figura 11 – Apresentação da Tarefa.....	87
Figura 12 – Execução da tarefa - Debate Político	88
Figura 13 – Continuação da execução da tarefa.....	88
Figura 14 – Créditos e recursos	89
Figura 15 – Créditos e recursos disponibilizados para o professor	90
Figura 16 – Modalidades de atividades em cada processo.....	91
Figura 17 – Processo - Mãos à obra - Filme: O Candidato Honesto	93
Figura 18 – Processo - Produção Escrita	93
Figura 19 – Processos - O poder da linguagem	94
Figura 20 – Processo - Reconstituindo texto - mecanismos de persuasão	95
Figura 21 – <i>Feedback</i> após conclusão da atividade	96
Figura 22 – Processo de Produção Escrita - entrevista	96
Figura 23 – <i>Feedback</i> de incentivo	97
Figura 24 – Processo de Produção Oral	98
Figura 25 – Processo - Produção Escrita - Propaganda Impressa e Digital.....	99
Figura 26 – <i>Feedback</i> como incentivo.....	100
Figura 27 – Processo de Produção Escrita - Propaganda Eleitoral Gratuita	101
Figura 28 – Rubrica do aluno	103
Figura 29 – Rubrica do professor	103
Figura 30 – Conclusão	105
Figura 31 – Cartaz coletivo.....	119

Figura 32 – Imagem ilustrativa da simulação do cartório eleitoral.....	122
Figura 33 – Imagem ilustrativa do atendimento preferencial.....	123
Figura 34 – Verso da Propaganda Impressa do grupo A.....	129
Figura 35 – Verso da Propaganda Impressa do Grupo B.....	130
Figura 36 – Propaganda Impressa do Grupo C.....	130
Figura 37 – Propaganda Impressa do Grupo D.....	131
Figura 38 – Imagem representativa da entrega das propagandas.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Domínio discursivo	30
Quadro 2 – Rubrica de Avaliação da <i>Webquest</i> criada por Dodge	41
Quadro 2 – Rubrica de Avaliação da <i>Webquest</i> criada por Dodge	42
Quadro 3 – Rubrica de Avaliação aplicada aos alunos criada por Dodge.....	43
Quadro 3 – Rubrica de Avaliação aplicada aos alunos criada por Dodge.....	44
Quadro 4 – Cronograma de atividades do Projeto-Piloto	64
Quadro 4 – Cronograma de atividades do Projeto-Piloto	65
Quadro 5 – Metodologia de intervenção - Passo a passo da WQIA - Primeiro encontro	68
Quadro 5 – Metodologia de intervenção - Passo a passo da WQIA - Primeiro encontro	69
Quadro 6 – Segundo encontro	70
Quadro 7 – Terceiro encontro	71
Quadro 8 – Quarto encontro.....	72
Quadro 9 – Quinto encontro	73
Quadro 10 – Sexto encontro	73
Quadro 11 – Sétimo encontro	74
Quadro 12 – Oitavo encontro	75
Quadro 13 – Nono e décimo encontro	76
Quadro 14 – Décimo primeiro e décimo segundo encontro	77
Quadro 15 – Décimo terceiro e décimo quarto encontro	78
Quadro 16 – Pergunta 4 do questionário	110
Quadro 17 – Pergunta 6 do questionário	111
Quadro 18 – Pergunta 6 do questionário	112
Quadro 19 – Pergunta do questionário	125
Quadro 19 – Pergunta do questionário	126
Quadro 20 – Pergunta do questionário	126
Quadro 21 – Pergunta 5 do questionário	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD – Educação à Distância
ELO – Ensino de Línguas Online
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PC – Personal Computer (computador pessoal)
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
REA – Recursos Educacionais Abertos
TSE – Tribunal Superior Eleitoral
UCPel – Universidade Católica de Pelotas
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPeI – Universidade Federal de Pelotas
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
WQ – WebQuest
WQIA – WebQuest Interativa e Adaptativa
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal
ARCS – Elementos que compõe a motivação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Meu lugar como professora-pesquisadora no ensino de língua portuguesa: trajetória e inquietações	15
1.2 Contextualizando a presente pesquisa	18
1.2.1 Justificativa.....	18
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 Ensino de língua portuguesa na escola	21
2.1.1 Os gêneros discursivos e o ensino de língua portuguesa	27
2.2 Tecnologias na escola	32
2.3 Ensino de línguas por meio das tecnologias.....	36
2.4 <i>WebQuest</i> na educação	39
2.4.1 Conceituando <i>WebQuest</i>.....	39
2.4.2 Tipos de <i>WebQuest</i> e a Taxonomia de Bloom.....	40
2.4.3 <i>WebQuest</i> e recursos educacionais	44
2.4.4 <i>WebQuest</i> interativa e adaptativa no ensino de língua portuguesa	45
2.5 Processo de construção do conhecimento por meio do trabalho colaborativo	47
2.6 Elaboração do material didático a partir da ferramenta <i>ELO Cloud</i>	49
2.7 Costurando as teorias: Por que a escolha destes autores?	56
3. METODOLOGIA	58
3.1 A Pesquisa-ação.....	58
3.1.1 Contextualizando o espaço de aplicação da pesquisa	59
3.1.1.1 Estudantes participantes da pesquisa	60
3.1.2 Instrumento de coleta de dados	62
3.1.3 Diagnóstico inicial.....	62
3.2.1 Projeto-Piloto como parte integrante da pesquisa.....	63

3.2.1.1 Resultados da aplicação do projeto-piloto	65
3.2.2 Desenvolvimento das atividades de intervenção a partir dos resultados do projeto-piloto	67
3.2.2.1 Produto Pedagógico: <i>WebQuest</i> Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de Língua Portuguesa	67
3.3 Metodologia da análise de dados	79
4. ANÁLISE DE DADOS	81
4.1 Análise de Elaboração da <i>WebQuest</i> Interativa e Adaptativa voltada ao Ensino de Língua Portuguesa	81
4.1.1 Por que a escolha do uso da metodologia de uma WQIA?	81
4.1.2 O uso da ferramenta ELO Cloud para elaboração da WQIA	83
4.1.3 Componentes da WQIA: passo a passo	85
4.1.3.1 Introdução	85
4.1.3.2 Tarefa	86
4.1.3.3 Créditos/referências	89
4.1.3.4 Processos/recursos	90
4.1.3.5 Avaliação	102
4.1.3.6 Componente Conclusão	104
4.2 Análise de Implementação da WQIA	105
4.2.1 Cadastramento na ferramenta <i>ELO Cloud</i> e apropriação com a ferramenta	105
4.2.2 Trabalho colaborativo a partir da distribuição de papéis: um princípio da WQIA	108
4.2.3 Recursos disponibilizados na WQIA X estrutura física escolar	113
4.2.4 A importância do ensino através da pesquisa orientada e o papel do professor	115
4.2.5 Além do que tínhamos projetado	118

4.3 Análise de Potencialização das habilidades de escrita e oralidade através da WQIA	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES	152
Apêndice A – Questionário do aluno aplicado no início da pesquisa	152
Apêndice B – Projeto-Piloto, descrição e reflexão de cada encontro	153
Apêndice C – Modelos de rubricas utilizadas no Projeto – Piloto	169
Apêndice D – Questionário aplicado aos alunos após intervenção	171
Apêndice E – Modelo de título de eleitor.....	172
Apêndice F – Modelo de Termo de Autorização de Pesquisa e Publicação de Imagens.....	173

1. INTRODUÇÃO

1.1 Meu lugar como professora-pesquisadora no ensino de língua portuguesa: trajetória e inquietações

Desde pequena, pensava em ser professora. Quando me tornei adolescente, com idade para fazer o Ensino Médio, optei por cursar o normal, que habilita para o magistério. Então, fiz concomitante o médio e a Habilitação para o Magistério, concluída no ano de 1999. Na época, estagiei com uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental, em uma escola municipal denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jacques da Rosa Machado, no município de Cerrito/RS, onde realizei o curso e morei durante 34 anos.

Depois disso, no ano de 2000, fui contratada como professora no mesmo município e para trabalhar na mesma escola em que estagiei, E.M.E.F. Dr. Jacques da Rosa Machado. A princípio, este contrato seria para dar aula para uma turma de pré-escola, com 20 alunos, pois as professoras que trabalhavam com turma não tinham habilitação para desempenhar função de professora, pois do regime antigo que não exigia o curso mínimo de Magistério. No entanto, nesse intervalo de tempo, a professora da 3ª série teve um problema de saúde e precisou se afastar das suas funções por três meses; então, substituí-a até que as professoras anteriores da pré-escola assumiram a turma novamente. Após esse tempo, passei a organizar a biblioteca da escola, já que não seria conveniente trocar muitas vezes os professores da pré-escola. Logo em seguida, um professor de História mudou de cidade e eu, novamente, tive que substituir um docente. Desta vez, entretanto, a tarefa era mais complexa, pois, como anteriormente mencionado, possuía habilitação para o magistério – que compreende da pré-escola à 4ª série, hoje até o 5º ano –, e tive que trabalhar com História, Ciências e Desenho técnico, que eram as disciplinas ministradas pelo professor, o qual por ora eu substituí, da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, sem ter a devida habilitação. Não acredito que tenha sido tão proveitoso para os alunos, tendo em vista que, ainda que me esforçasse para fazer o melhor, não possuía qualificação para isso.

Passado o período de contrato, não trabalhei mais como professora na rede municipal de ensino, pois engravidei e acabei optando por cuidar do bebê. Nesse

período, trabalhei com o MOVA¹, projeto de alfabetização para jovens e adultos, por aproximadamente seis meses. Esta atividade não precisava necessariamente acontecer dentro de uma escola, então trabalhava na sala da minha casa ou, às vezes, na casa de um dos alunos. Minha mãe que era analfabeta foi minha aluna neste projeto.

Fiquei longe do banco escolar como aluna e também como professora por um longo tempo. Voltei a estudar em 2008, quando ingressei no curso de Licenciatura em Letras – Português da UFPel, apesar de costumar dizer que seria professora de Matemática; sempre gostei da disciplina e me destacava em cálculo. Contudo, não pude me dedicar a essa área, pois precisei trabalhar de dia, logo, só poderia estudar à noite. Então, quando realizei a inscrição para o vestibular, eram ofertados os cursos de Licenciatura em Letras - Português, História, Geografia e Filosofia. Desses quatro pensei que Língua Portuguesa seria mais proveitoso e também que o campo de trabalho seria mais amplo. Em momento algum me arrependo da escolha. Estranhei um pouco quando começaram as aulas, tendo em vista ter pensado que estudaria gramática tradicional e classificações e, ainda, imaginava que teria respostas exatas para os conteúdos, principalmente em Literatura. Não precisou muito tempo para me apaixonar pelo curso e ver que existe um universo de temas dentro do ensino de Língua Portuguesa que não chega aos nossos alunos e nas escolas em função de comumente haver redução do ensino de Língua Portuguesa à gramática normativa, enquanto existe todo universo linguístico que os alunos necessitam conhecer e aprender.

Na época em que cursei Letras na UFPel, não havia cobrança da escrita do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso. Ao invés disso, no quinto semestre, iniciavam-se os estágios, um por semestre, com duração de no mínimo 20 horas cada. O primeiro estágio, que seria de observação, tinha como meta a elaboração de um projeto que contemplasse os próximos três estágios, o que foi bem difícil de fazer porque ainda não sabíamos em quais turmas e escolas atuaríamos. A única

¹ 'Abreviação de Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo, criado por Paulo Freire em 1990, em sua gestão na Secretaria Municipal de Educação. Tinha como objetivo resgatar a cidadania, proporcionando ao aluno ser um sujeito capaz de intervir no seu próprio conhecimento e a alfabetização como um processo afetivo, lógico, social e intelectual desenvolvendo no indivíduo níveis mais elaborados como: ler, escrever, falar, apresentar ideias, contar e analisar, pesquisar, etc. Ainda existe esse projeto no Brasil em diversos lugares com algumas variações, contudo, a proposta de Freire está sendo presente com as ideias de participação popular, espírito democrático, combate ao autoritarismo e defesa dos direitos.

informação disponível era de que dois desses estágios obrigatórios poderiam ser realizados no Ensino Fundamental e um no Ensino Médio. Nesses termos, fiz o primeiro estágio na 7ª série no Ensino Fundamental da Educação Básica em Cerrito/RS e o outro do Ensino Fundamental em Pelotas/RS, também na 7ª série. Quando cheguei ao último estágio, o qual teria que realizar no Ensino Médio, não tinha professor orientador e nem escola disponível, por questão dos horários incompatíveis entre o curso que ainda não tinha concluído, e com relação às escolas e meu trabalho. Foi então que consegui uma orientadora, professora nova da Universidade, que trabalhava com Produção Textual. Ela me ofereceu a turma dela do primeiro semestre da graduação. Essa não era efetivamente uma turma de Ensino Médio, mas uma recém-saída dele. Após cada estágio nos era cobrado um Relatório Final de Estágio, no qual constava o projeto inicial, planos de aula ancorados por teorias e reflexões sobre o pós-aula.

Fiquei afastada das salas de aula como professora desde os estágios do curso até mudar de cidade, por falta de oportunidade de emprego. Morava num município pequeno e não tinha muita oferta de trabalho na área. Por esta razão, se quisesse trabalhar na área que me especializei, teria que esperar a leva de professores que tinha atuando se aposentar e, se tentasse em outra cidade, o salário não comportaria o deslocamento de um município a outro. Quando estava no último ano de faculdade, fiz um concurso para a Prefeitura Municipal de Cerrito/RS para desempenhar a função de Auxiliar Administrativa. Fiquei em primeiro lugar. Assumi o cargo e trabalhava no setor de Recursos Humanos, onde trabalhei até mudar para o município de Santana do Livramento/RS quando meu esposo assumiu o cargo de Professor na UERGS. Chegando lá, fui contratada pelo Município para trabalhar numa E.M.E.I, no Maternal II. No decorrer do ano, fiz concurso para Professor de Língua Portuguesa; foram ofertadas 12 vagas e empatei em 4º lugar com mais dois candidatos. Obedecendo, assim, aos critérios de desempate, fiquei em 5º lugar. Em março do ano seguinte fui nomeada e continuo trabalhando nesse local até hoje.

Até esse último concurso, não tinha trabalhado especificamente com Língua Portuguesa, após a saída da Universidade. Com isso, penso que minha experiência ainda é muito pequena. Contudo, já é tempo suficiente para saber que precisamos mudar a visão do ensino de Língua nas escolas e com relação aos alunos. Saio sempre com a sensação de que estou fazendo pouco e que o caminho não é aquele a ser seguido. Isso não ocorre só pela falta de experiência, mas por todo o contexto

escolar. Partindo daí, pensava sempre em fazer uma especialização, pois somente a Licenciatura em Letras não é suficiente para dar conta dessas mudanças. Sentia e sinto a necessidade de saber mais para poder transformar um pouco a realidade que nos é apresentada. Contudo, não imaginava cursar o mestrado sem antes passar por uma especialização. Foi após ter recebido na escola em que trabalho um professor que pediu para aplicar o seu trabalho de mestrado em uma das minhas turmas que tive conhecimento de que estavam abertas as inscrições para o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na Unipampa, Bagé. Então, me inscrevi e aqui estou na esperança de que tenha desenvolvido um trabalho que possa fazer a diferença na vida de muitas crianças e mudar a realidade da minha escola e quem sabe de muitas outras, além de aprimorar e ampliar meus conhecimentos.

1.2 Contextualizando a presente pesquisa

1.2.1 Justificativa

A pesquisa apresentada tem por finalidade mostrar resultados que possam contribuir para a melhoria do Ensino da Língua Portuguesa no âmbito da rede municipal de ensino e fazer com que os discentes tenham um novo olhar para a disciplina e que, assim, esta passe a fazer sentido no cotidiano dos alunos. No decorrer da carreira de estudante e, principalmente, no efetivo exercício de magistério, percebi que a forma pela qual a Língua Portuguesa vem sendo trabalhada em sala de aula não é suficiente, tampouco atrativa e interessante para os educandos. Muitos educadores se detêm somente em cumprir os conteúdos programáticos, esquecendo-se da importância do uso da Língua na vida de cada um. Esquecem-se, dessa forma, uma das importantes razões de se estudar a língua: que o aluno saiba utilizar os mecanismos de leitura e produção escrita e oral de forma eficaz em diversas situações do cotidiano, além de formar seres críticos ativos. Para que isso se torne possível, faz-se necessário que o ensino em sala de aula esteja voltado para a realidade do aluno, levando em conta os interesses e as necessidades dos educandos. A realidade está voltada para um universo virtual do qual os educadores podem se valer para atraí-los e mediar o processo de ensino/aprendizagem, pesquisa e desdobramento do mundo da Língua Portuguesa.

A cada dia, ensinar exige cada vez mais competências do professor. Acredito, entretanto, que muitos não estão ou não se sentem preparados para o avanço tecnológico. Segundo Moran (2004, p. 348), “educar é um processo cada vez mais complexo porque a sociedade também evolui rapidamente, exige mais competências, torna-se mais complexa também.” Nesse sentido, o professor deve acompanhar o desenvolvimento da sociedade para que possa atender às necessidades do aluno, visando a formação do cidadão integrante dessa sociedade.

A partir disso, decidimos promover uma sequência didática² fazendo uso das tecnologias como forma de encorajamento aos professores da rede municipal de ensino. Concomitante a isso, propor essas atividades de forma que os alunos consigam aprender levando em consideração os principais eixos de uma educação inovadora à qual se propõe o ensino atual: que forma cidadãos empreendedores e criativos. Sendo assim, temos a questão norteadora desta pesquisa: de que forma a metodologia *WebQuest* pode vir a contribuir no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública? Partindo desta questão, traçamos o objetivo geral: analisar a implementação de uma *WebQuest* interativa e adaptativa voltada ao ensino de língua portuguesa, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino, no município de Santana do Livramento/RS. Para tentarmos responder a questão de pesquisa e alcançar o objetivo geral, elencamos três objetivos específicos: 1) Elaborar um material didático digital voltado ao ensino de Língua Portuguesa; 2) Analisar o processo de implementação de uma *WebQuest* interativa e adaptativa, apontando os possíveis benefícios e limitações do produto elaborado com a turma alvo; e 3) Potencializar o trabalho com as habilidades de escrita e oralidade na sala de aula através da *WebQuest* interativa e adaptativa. Ao mesmo tempo, temos como objetivo geral de ensino³ promover o desenvolvimento da competência comunicativa nas habilidades de escrita e oralidade, adaptando-as ao contexto, dando aos alunos condições para que realizem um debate político, utilizando os mecanismos de persuasão que o tema em questão propicia. A partir deste, objetivamos que os alunos

² Dolz, Noverraz e Schneuwly definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97).

³ Devido ao fato de que a modalidade deste curso de mestrado ser profissional, não acadêmica, para professores em sala de aula, se faz necessário que além dos objetivos geral e específicos da pesquisa, também, tenhamos os de ensino, pois os resultados obtidos são analisados a partir de uma intervenção pedagógica aplicada e refletida.

sejam capazes de: a) produzir textos escritos a partir de diversos gêneros textuais usados na política; b) expressar-se oralmente adequando a fala ao contexto; e c) utilizar os mecanismos de persuasão tanto na produção oral quanto escrit

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Ensino de língua portuguesa na escola

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas contemporâneas não pode seguir somente o modelo gramatical normativo. De acordo com Faraco (2008), a norma culta é a que predomina nas escolas, na mídia, nos cursos preparatórios, etc. Por conta disso, este autor usa a terminação “Norma Curta” porque nesse modelo de ensino ser significado de *certo e errado*, desqualificando a Língua escrita usada no Brasil e seus falantes. São regras que não refletem o português contemporâneo. Por esta razão, é de suma importância que o professor trabalhe a partir de uma concepção de língua atualizada teoricamente, para que não corra o risco de reduzir o ensino de língua ao ensino de gramática normativa com suas classificações e análise de frases descontextualizadas, por exemplo. De acordo com a afirmação de Antunes (2014, p. 16),

Acreditar numa língua abstrata, numa língua potencial, numa língua hipotética, que talvez possa acontecer, não se sabe em qual contexto, dita não se sabe com que intenção, não se sabe com quem, não se sabe se oralmente ou escrito, se formal ou informalmente, só pode resultar numa sala de aula, em opções de: fazer listas de palavras; identificar sua classe morfológica, formar e analisar frases soltas;... fazer aquelas coisinhas “sem graça e sem proveito” que todos nós, mais velhos nos cansamos de fazer!

Ao encontro disso está a importância de o professor adotar uma concepção de língua para que não cometa a inconsistência de ensinar aquilo que não é produtivo e prazeroso. Dessa forma, é necessário que se trabalhe com temas que tenham uma finalidade, produzindo sentido para o educando dentro de um contexto. Antunes (2014, p. 16) afirma ainda que, “Pior: embalados pela crença de que aprender tudo isso – e apenas isso – era sumamente importante para que chegássemos a falar, a ler, e a escrever com amplo sucesso, com estilo e correção, como exigem as convenções sociais.” Existe um comum senso de que os professores acreditam que se o aluno sabe e domina a gramática normativa está garantido o sucesso na escrita, na fala e na leitura. Isso ainda continua sendo corriqueiro no espaço escolar, tanto por parte de alguns professores de Língua Portuguesa, quanto pelos demais professores das outras disciplinas. Ainda mais grave do que isso está o ato de julgarem que o

aluno *não sabe português*, baseados nos erros de ortografia e atribuindo exclusivamente ao professor de língua portuguesa o fato de o aluno não saber ortografia. Sabemos, entretanto, que, se o aluno possuir o hábito de leitura, esses problemas tendem ser gradativamente sanados. Além disso, os demais professores também podem auxiliar os alunos com relação a essa dificuldade. Convém ainda salientar que nenhum professor pode afirmar que os alunos não sabem a Língua Portuguesa, pois todos eles fazem uso da língua sem que seja cometida uma agramaticalidade; esta, unicamente, pode ser considerada como um erro no uso da Língua. A gramática de uma Língua é algo internalizado no indivíduo e por esta razão é que os alunos não cometem o erro no sentido agramatical (ANTUNES, 2007; TRAVAGLIA, 2009). É papel do professor mediar o conhecimento a partir dos conteúdos que o aluno não domina, adequando a linguagem de acordo com o contexto de uso tanto na produção oral quanto na produção escrita. Nesse sentido, Antunes (2009, p. 174) afirma que devemos mostrar ao “sujeito aprendiz suas regularidades, suas estratégias e táticas de uso” as quais até então são desconhecidas.

Motivada por tudo isso mencionado anteriormente, sempre percebi a necessidade de trabalhar a Língua Portuguesa sob a perspectiva interacionista. Antunes (2014, p. 18) define interação como “uma ação conjunta, recíproca, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem”. Nesse sentido, não há fundamento em trabalhar a Língua sem que seja levada em consideração a interação entre sujeitos e a relevância e o ganho que se tem no ensino de Língua pensando na troca de saberes e na influência que exercem uns sobre os outros. Conforme Antunes (2003, p. 41-42),

[...] somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. [...] Assumo, portanto, que o núcleo central da presente discussão é a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.

É a partir da concepção interacionista que o ensino de Língua Portuguesa deve ser fundamentado tendo em vista que não é possível que haja comunicação sem que aconteça uma interação entre os sujeitos. Nesse sentido, para que os alunos

aprendam utilizar a Língua de forma mais eficaz, é necessário que se trabalhe de forma contextualizada. Corroborando a isso, Antunes (2009, p. 174), ao parafrasear Schmidt, expressa que “é na condição da língua-em-função que se aprende todo conjunto dos padrões de uso da língua”. Isso não significa que não devemos ensinar gramática para os alunos, mas sim incorporá-la de forma funcional e contextualizada para que o ensino de Língua seja produtivo e relevante para o empoderamento individual e social do sujeito.

Ainda segundo a autora (2009, p. 174), “falando, ouvindo, lendo e escrevendo é que vamos incorporando e sedimentando os padrões da língua. Não existe outro jeito”. Neste momento, evidencia-se que a interação movimenta as quatro habilidades da língua – falar, ouvir, ler e escrever –, enquanto que, se optarmos por trabalhar a gramática normativa de forma isolada, não teremos sucesso ou ignoramos todas essas habilidades baseando-nos em modelos que a Língua funcional não segue. Essas quatro habilidades estão, dessa forma, entrelaçadas. Ao trabalhar o ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva interacionista, podemos afirmar, como bem colocou Antunes (2014), que a linguagem é responsiva no sentido de que a nossa fala/discurso vai ao encontro daquilo que supomos que o outro necessita saber. Dessa forma, geramos uma interação ainda que o outro não verbalize essa interação. Contudo, aquela ação irá provocar uma reação ou transformação do sujeito tanto do locutor quanto do interlocutor, tendo em vista que nenhuma fala/discurso é neutra e essa falta de neutralidade também existe no interlocutor, mesmo que esse último não fale nada, ainda assim terá surtido efeito no primeiro pela aquela forma de reação.

Faraco e Tezza (2003, p. 130 *apud* ANTUNES, 2014, p. 18) corroboram com o que penso sobre a linguagem numa perspectiva interacionista: “Quando usamos a linguagem, nós somos nós mesmos **mais** a pessoa que nos ouve ou nos lê” (grifo da autora). Nesse sentido, é fundamental nos apropriarmos da linguagem para construir conhecimento, pois é através da interação que se dá uma aprendizagem mais produtiva e relevante para o educando e também para o educador, haja vista que o professor não é mais aquele detentor do conhecimento como aquele modelo antigo.

Segundo Marcuschi (2005, p. 25), “o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relação mútua e diferenciada, influenciando uma a outra nas diversas fases da aquisição da escrita”. Ou seja, uma atividade implica na outra. No decorrer das aulas de Língua Portuguesa, não raramente são encontradas nos textos dos alunos marcas da oralidade. Pensando nisso, o trabalho com a fala deve

andar em paralelo com a escrita, ou seja, de acordo com Milanez (1993, p. 16), o processo de desenvolvimento da oralidade e da escrita deve ser dosado pelo professor, pois

A escrita, sem dúvida, tem seu valor e o seu lugar no processo comunicativo e, certamente, a escola deve investir nela. Porém, não se pode usurpar o lugar nas atividades pedagógicas, cabendo ao professor o papel de saber dosar convenientemente as duas atividades.

Como podemos observar, nas escolas não é dado devido valor ao trabalho com a oralidade. A autora acrescenta que estudos apontam uma falha no ensino tradicional, pois as atividades orais foram negadas durante muito tempo e que devem ocupar o seu espaço de forma a conscientizar o educando sobre suas funções, regras próprias e condições de uso a partir de sua competência inata e intuitiva a fim de aprimorar suas habilidades comunicativas na sociedade (MILANEZ, 1993). Ao que nos parece, dessa forma, o aluno vai para escola, somente, para aprender a ler e escrever. Então, a oralidade é deixada de lado, ignorando o quão importante, também, é saber usar a linguagem na modalidade oral em diferentes contextos, assim como na modalidade escrita, principalmente por manterem uma relação mútua como já mencionei no início deste parágrafo. Marcuschi (2001, p. 19) tem uma explicação plausível que corrobora com a nossa ideia inicial para esse fato: a ingenuidade dos professores de Língua pensarem que a oralidade não tem de ser trabalhada na escola por fazer parte do cotidiano dos indivíduos desde seus primeiros anos de vida. Sendo assim, a oralidade é tratada como algo aprendido, não necessitando aperfeiçoamento, quando na verdade os alunos necessitam aprender a utilizar a língua de acordo com o contexto. É preciso que vivenciem situações reais diversas para que saibam adequar a linguagem de acordo com a situação e o público, tendo em vista que a norma culta não é comum aos indivíduos não escolarizados.

Ainda quando a oralidade é abordada em sala de aula, é comum que seja trabalhada de forma insatisfatória, devido às metodologias e enfoques dados a ela e, ao mesmo tempo, tomada como irrelevante para o aluno, devido ao fato de que a escola é lugar de ensinar aquilo a que o educando não tem acesso a não ser através dela. Assim, o trabalho com a oralidade em sala de aula apresenta vários problemas: a) a oralidade como um lugar privilegiado para a violação das regras da gramática; b) a concentração de atividades focadas nos gêneros da oralidade informal; e c) a falta

de oportunidade para o aluno exercitar a oralidade a partir de gêneros formais em sala de aula (ANTUNES, 2003, p. 24). Em ambos os problemas apresentados por Antunes, os educandos não necessitam do ambiente escolar para que se comuniquem, e justamente por isso são tratados como problemas. Portanto, a escola é o lugar onde deve sim ser explorado o trabalho com a expressão oral, oportunizando aos alunos efetuarem o uso da fala em contextos de conversação em que são exigidos registros mais formais com escolhas lexicais mais especializadas e rígidas, além de promover situações em que é exigida uma fala mais controlada como o ato de “falar em público” (ANTUNES, 2003, p. 25).

Esses problemas com a oralidade acima mencionados podem ser atribuídos a dois fatores apontados por Milanez (1993, p. 17): a) a falta de estudo exaustivo da oralidade; b) a falta de aproveitamento, pela linguística, de pesquisas correlatadas ao estudo da língua oral, sendo estas a Teoria da Comunicação Humana, Psicologia da Cognição e Sociologia da Comunicação, pois ainda encontram-se em fase de desenvolvimento.

Da mesma forma como ocorre com a oralidade, o trabalho com a escrita também apresenta alguns problemas devido à metodologia utilizada. Conforme Antunes (2003, p. 25-26), esses problemas apresentam-se sobre forma de:

a) uma prática mecânica e periférica em que o aluno apenas produz sinal gráfico e memoriza regras ortográficas; b) escrita artificial e inexpressiva através de exercícios de criação de palavras ou frases soltas, descontextualizadas; c) prática de escrita com mera função de exercitar, sem que haja uma função, valor interacional, sem autoria e recepção; d) práticas de escrita para exercitar aspectos não relevantes da língua, como por exemplo, fixação de exercícios de classificação de substantivos; e) prática de escrita improvisada e sem revisão não importando o que o aluno quer expressar nem como expressar, mas sim realizar a tarefa; e f) processo de aquisição da escrita ignorando a interferência decisiva do aluno que está em condição de aprendiz, que por isso, necessita construir e testar suas hipóteses de representação gráfica da língua para que possa realmente haver um aprendizado.

Portanto, a escola deve promover situações de escrita aos alunos de maneira que produzam textos relevantes para seu aprendizado, com o intuito de promover a interação com seus interlocutores. O aluno, ao produzir um texto, sempre deve ter em mente os possíveis interlocutores, a intenção de produzir determinado texto e a situação a que se propõe aquele texto para poder adequar a linguagem utilizada e assim poder fazer as escolhas lexicais e de recursos linguísticos que melhor se

propõem àquele contexto. Corroborando com Antunes (2003), Milanez (1993, p. 16) afirma que existe outro problema em relação à dosagem entre o ensino da oralidade e da escrita:

[...] ainda existe o problema da ineficácia da prática da linguagem escrita no ensino tradicional. Isto porque, embora privilegiando esse tipo modalidade, a escola está longe de oferecer orientação e treinamentos convenientes. O ensino tradicional ainda se prende a princípios e conceitos superados, e este fato unido ao despreparo de muitos professores que desconhecem os progressos da Linguística, ocasiona um tipo de orientação desprovido de utilidade prática para o desempenho comunicativo do aluno.

Conforme observamos, tanto a oralidade quanto a escrita apresentam problemas recorrentes das práticas de professores por falta de formação adequada. Muito disso por falta de pesquisas que embasem uma prática mais eficaz e atualizada. Ainda, nos arriscamos acrescentar que a falta de formação adequada dos educadores também é motivada pela falta de estímulos profissionais acarretados pela desvalorização da classe.

Sabemos, conforme Milanez (1993, p. 19), que o ensino de Língua “deve visar o desenvolvimento da habilidade de se comunicar, do *saber-fazer*, e não somente do *saber*. Os conhecimentos sobre a língua devem estar a serviço das habilidades e não o inverso”. Assim, o educando é levado à produção do discurso adaptando-o ao contexto comunicacional e à intenção de comunicação.

Para que se consiga trabalhar com ensino de Língua Portuguesa de uma forma relevante e produtiva para o aluno, o professor deve sempre refletir sobre algumas questões devido à complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Antunes (2003, p. 34),

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (o que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos* (ANTUNES, 2003, p. 34 *Grifo da autora*, 2018).

Enfim, o professor deve definir sua concepção de Língua, elaborar e aplicar atividades alinhadas à sua concepção, traçando os objetivos que deseja alcançar a partir de seu uso. Após a realização das atividades, deve também ser sensível para

que possa perceber os resultados, analisando se foi positivo ou negativo, a fim de melhorar sua prática tendo em mente o desenvolvimento do aluno.

2.1.1 Os gêneros discursivos e o ensino de língua portuguesa

Segundo Signorini (2008), no Brasil, as noções de gênero, na maioria dos referenciais, não são considerados objeto de estudo no ensino de Línguas, tampouco fazem parte da organização do currículo. Contudo, os referenciais estão voltados à linguagem e a *língua em uso*, através de práticas direcionadas para a construção da cidadania. Isso alude diretamente às noções de texto, gênero e discurso, ainda que não sejam propostos de maneira explícita.

A Língua Portuguesa foi oficialmente introduzida nos currículos oficiais do Brasil em 1838, somente para o ensino secundário timidamente junto com a formação clássica do *trivium*⁴, responsável pelo estudo da palavra e do discurso de forma próximo do instrumental na língua latina. Como disciplina, o Português é introduzido nos anos iniciais do currículo do Colégio Dom Pedro II com a intenção de preparar de maneira mais fácil, pois a Língua nacional era o Latim (SIGNORINI, 2008). Os gêneros poéticos e retóricos foram objetos de estudo nas escolas brasileiras do século XIX até meados do século XX. Nesse tempo, o objetivo do estudo de textos literários, na sua estrutura e léxico, era para o aluno adquirisse uma “boa” linguagem e não para que tivessem uma formação literária. Este último estava em segundo plano (SIGNORINI, 2008). Os gêneros só passaram a ter ênfase no ensino quando foram publicados os PCNs de língua portuguesa em 1998 (BRASIL, 1998), nos quais era priorizada a competência comunicativa dos alunos. Para o desenvolvimento dessa competência, faz-se necessário que os alunos tenham domínio dos mais variados gêneros que circulam em todas as esferas sociais.

Signorini (2008, p. 82) afirma que a noção de gênero já se fazia presente desde 334 a.C., na obra Poética de Aristóteles, na qual ele classifica alguns gêneros, como por exemplo a comédia e a epopeia, tratando-os como espécie de poesia chegando em certo momento a mencionar a expressão *gênero*. Já na Retórica⁵ de Aristóteles, após a Poética, era estabelecida relação direta com a Política sendo motivado pela

⁴ *Trivium*: estudo da gramática, retórica e lógica ou filosofia.

⁵ Retórica, faculdade de discernir, em cada circunstância, o admissível crível para produzir argumentos eficazes (ROJO *In*: SIGNORINI, 2008, p. 83).

participação ética e efetiva na vida da *polis*. Aristóteles (ARISTÓTELES *apud* SIGNORINI, 2008, p. 82) traz no seu texto, *Retórica*, um trecho muito relevante para o nosso trabalho conforme se mostrará logo adiante, ainda neste subtítulo e na metodologia de ensino:

É preciso ser capaz de persuadir os que são contra, como nos silogismos⁶, não de maneira que façamos as duas coisas, pois não convém convencer a ninguém de coisas reprováveis, mas para que não passemos por alto como é e para quê, de modo que, quando o outro se sirva injustamente das mesmas razões, saibamos desfazê-las.

Seguindo nesta linha de raciocínio Signorini (2008), de acordo com os termos bakhtinianos, conclui que, na *Retórica*, o desenvolvimento do tema gira em torno da produção do discurso e da relação entre os interlocutores, situando seus temas de acordo com as esferas de circulação, como por exemplo: política, jurídica e científica ou escolar. Isso, nos leva ao que Marcuschi (2008, p. 155) chama de *domínio discursivo*:

Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

Então, não trabalhamos apenas com um gênero específico, mas com aqueles que são específicos do domínio discursivo em questão. Conforme as palavras de Marcuschi acima citadas, um gênero possui suas peculiaridades de acordo com a esfera da atividade humana, da qual faz parte, por exemplo, as características de um discurso político, diferente de um discurso religioso, de um discurso jurídico, por sua vez diferente de um discurso jornalístico e assim por adiante, sendo que cada qual

⁶ Com origem na palavra grega *sylogismos*, que significa "conclusão" ou "inferência", um Silogismo é um tipo de argumento lógico que aplica o raciocínio dedutivo para extrair uma conclusão de duas ou mais proposições, que se supõe sejam verdadeiras. Em sua versão mais antiga, formulada pelo filósofo grego Aristóteles, um silogismo é formado por três proposições: uma afirmação geral, que chamamos de premissa maior; seguida de uma proposição de afirmação específica, chamada premissa menor; e uma conclusão, ou consequente, que é deduzida a partir das duas premissas.

tem em sua essência um domínio discursivo. No quadro a seguir, Marcuschi (2008) dá exemplos de domínios discursivos nas duas modalidades, oral e escrita:

Figura 1 – Domínios discursivos

Domínios discursivos	Modalidades de uso da língua	
	Escrita	Oralidade
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)	Artigos científicos, verbetes de enciclopédias, relatórios científicos (...) solicitação de bolsa, cronograma de trabalho (...) certificado de proficiência, atestado de participação (...)	Conferências, debates (...) exames orais, exames finais, seminários de iniciantes (...) arguição de tese (...)
Jornalístico	Editoriais, notícias (...) jogos, histórias em quadrinhos (...), anúncios classificados (...), carta do leitor (...), cartum (...)	Entrevistas (...), notícias de rádio (...) boletim do tempo (...)
Religioso	Orações, rezas, catecismo, homilias (...)	Sermões, confissão (...)
Saúde	Receita médica, bula de remédio (...), receitas culinárias	Consulta, entrevista médica, conselho médico
Comercial	Rótulo, nota de venda (...) carta comercial, parecer de consultoria (...) bilhete de avião, bilhete de ônibus (...)	Publicidade de feira, publicidade de tv (...), refrão de feira (...)
Industrial	Instruções de montagem, descrição de obras (...)	Ordens
Jurídico	Contratos, leis (...) certidão de casamento (...), edital de concurso (...), certificados, diplomas (...)	Tomada de depoimento, arguição, declarações (...)
Publicitário	Anúncios, cartazes, folhetos (...)	Publicidade na tv, publicidade no rádio
Lazer	Piadas, jogos, adivinhas, histórias em quadrinhos, palavras cruzadas, horóscopo	Fofocas, piadas, adivinhas, jogos teatrais
Interpessoal	Cartas pessoais, cartas comerciais (...), e-mail, bilhete (...) lista de compras (...)	Recados, conversações espontâneas, telefonemas (...)
Militar	Ordem do dia, roteiro de cerimônia oficial, roteiro de formatura, lista de tarefas	Ordem do dia
Ficcional	Épica – lírica – dramática, poemas, contos (...), fábulas, histórias em quadrinhos, romances (...)	Fábulas, contos, lendas (...)

Fonte: Marcuschi (2008).

Como podemos observar, cada um dos domínios citados traz uma gama de gêneros com linguagem e estrutura específicas dessa esfera de comunicação. No quadro acima não está elencado o domínio discursivo político que acreditamos ser pertinente acrescentá-lo. Conforme mostra o quadro abaixo o domínio discursivo político engloba os seguintes gêneros textuais:

Quadro 1 – Domínio discursivo

Domínio discursivo	Modalidade escrita	Modalidade oral
Político	Propaganda eleitoral impressa: <i>folders</i> , folhetos, <i>santinhos</i> , cartazes, volantes, etc. Propaganda digital: através da <i>internet</i> em jornais digitais, redes sociais, etc.	Discurso, propaganda eleitoral gratuita, debate, entrevistas/enquetes, etc.

Fonte: Autora (2018).

Temos como propaganda política, conforme TSE (2012), “todas as formas de realização de meios publicitários que têm por objetivo conquistar simpatizantes ao conjunto de ideias de um partido e garantir votos”. Cabe então salientar, que os meios publicitários podem ser veículos impressos ou digitais. De acordo com Cândido (2010, p. 151, *apud* TSE 2012), “há três tipos de propaganda política: a intrapartidária, a partidária e a eleitoral”. No entanto, Gomes (2010, p. 333, *apud* TSE, 2012) “afirma existirem quatro tipos de propaganda política: a intrapartidária, a partidária, a eleitoral e a institucional”. Neste trabalho iremos fazer uso da Propaganda Eleitoral que, conforme apresentado no site do TSE (2012),

É a propaganda em que partidos políticos e candidatos divulgam, por meio de mensagens dirigidas aos eleitores, suas candidaturas e propostas políticas, a fim de se mostrarem os mais aptos a assumir os cargos eletivos que disputam, conquistando, assim, o voto dos eleitores.

Essa divulgação ocorre como forma de convencer/persuadir o eleitorado de que suas propostas são melhores que as do adversário. Assim também ocorre no gênero discursivo *debate político/eleitoral*, através do qual são defendidas ideias ou propostas de governo com a intenção de persuadir o adversário, conquistando o voto do eleitorado. Logo, há uma diferença entre um debate televisivo, em que os debatedores são, por exemplo, cientistas discutindo acerca de determinado assunto, e debate eleitoral, que estão motivados essencialmente pelo conflito em busca do voto (MARQUES *et al.*, 2012). Então, este último está mais voltado para a persuasão política do que o primeiro. Ainda no domínio discursivo político, temos o gênero

entrevista que é explorado de acordo com o objetivo da sua realização. Segundo Medina (1986, p. 8 *apud* FELIX, 2012, p. 11),

A entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpretação informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em todos estes ou outros usos das Ciências Humanas, constitui sempre um meio cujo fim é o interrelacionamento humano.

Dessa feita, podemos dizer que a entrevista serve como uma forma do homem interagir no meio social. Nesse sentido, a entrevista serve no meio político para que possam coletar dados (informações) e saber do anseio da população para que possam utilizar essas informações em prol do candidato A ou B. Souza (FELIX, 2012) acrescenta dizendo que a entrevista também sofre influência do meio no qual os participantes estão inseridos, bem como a linguagem utilizada segue as peculiaridades do tema em questão, da mesma forma que ocorre nos demais gêneros.

Conforme a Figura 1, Marcuschi (2008) contempla os mais variados domínios discursivos. A Tabela 1 também mostra que dentro do tema política existem vários gêneros igualmente com linguagem e estrutura específica desse domínio, isto é, os gêneros de discurso/texto⁷ não têm uma estrutura fechada e uma linguagem definida. Os gêneros discursivos são, dessa forma, flexíveis de acordo com o domínio discursivo ao qual pertencem. Segundo Marcuschi (2005, p. 19), os gêneros textuais são “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Partindo desse conceito, podemos dizer a partir dos gêneros oriundos do domínio discursivo político que conforme o objetivo e o público que autor/locutor deseja atingir se faz necessário que este adequue a linguagem utilizada ao contexto. Por exemplo: se um candidato proferir um discurso numa comunidade de periferia, na qual o grau de instrução dos indivíduos for baixo, deve usar uma linguagem menos formal e mais simples para que possam compreender e, dessa forma, seu objetivo possa ser alcançado. Ao contrário disso, se o público alvo for de uma região central com indivíduos considerados prestigiados, obviamente o discurso deverá ser outro, utilizando a linguagem mais formal do que aquela de antes.

⁷ Rojo (2006b) usa tanto Gênero do Discurso como Gênero de Texto, sendo assim, usa em dado momento a expressão *Gênero de discurso/texto*.

Ainda sobre os gêneros desse domínio discursivo, podemos classificá-los quanto à tipologia textual como sendo de caráter argumentativo. Isso se deve ao fato de que na política são utilizados os mecanismos de persuasão para poder convencer o eleitor de que são os candidatos perfeitos a ocupar determinado cargo. Portanto, na argumentação é que se concretiza o poder da persuasão. Quanto mais argumentos o candidato conseguir criar, mais perto estará de conquistar o voto do eleitor. Em alguns casos, o candidato não precisa nem recorrer tanto ao argumento verbal, o simples fato de falar com os eleitores utilizando um “tapinha” no ombro já é um recurso utilizado em seu favor, que serve como persuasão. Geralmente, na época da campanha eleitoral são realizadas enquetes/pesquisa com os eleitores para que os candidatos tenham recursos para seus argumentos e propostas de governo. Assim, eles ficam sabendo dos anseios da população.

2.2 Tecnologias na escola

A tecnologia, apesar de ser um excelente suporte para auxiliar os professores no processo ensino/aprendizagem, traz consigo um grande desafio para os docentes nas escolas. Isso se dá pelo fato de nem sempre o profissional ter, em sua formação, preparo para realizar essa ruptura de paradigma na educação. Buzato (2006, p. 2-3) aborda essas questões apontando que nós professores devemos:

[...] compreender o que se espera do professor e da escola enquanto atores nesse processo de transformações. Acho que, num rápido "brainstorming" a esse respeito, vêm à mente de qualquer formador de professores coisas como:

- ter autonomia na construção de projetos pedagógicos que utilizem a Internet de forma significativa;
- conhecer maneiras de ensinar o aluno a fazer o mesmo em relação a seus próprios interesses e necessidades de formação;
- saber compatibilizar materiais e recursos da sala de aula e do mundo "off-line" com os objetos simbólicos e as formas de interação típicas do mundo "on-line";
- negociar e compatibilizar mecanismos institucionais ainda muito necessários (frequência, avaliação, certificação, etc.) com as possibilidades da aprendizagem assistida por computador e do ensino a distância;
- envolver-se ativamente e criticamente na implantação, manutenção e renovação da infraestrutura tecnológica da escola.

Ao mesmo tempo em que há esta ruptura de paradigma na educação, é imprescindível que a escola se adeque às mudanças de acordo com público que se tem, em grande parte da era digital, virtual e etc., para que não seja vista como algo ultrapassado e menos atraente ao mundo fora da escola, tendo em vista que a escola deve formar cidadãos atuantes socialmente. Para isso, deve atender à demanda da comunidade escolar; um desafio muito grande para a maioria dos professores.

Há um grande avanço nas descobertas de novas formas de ensinar e aprender, mas isto não é suficiente, tendo em vista que os professores devem preparar os alunos para serem inovadores, empreendedores e criativos dentre outras coisas. O uso das tecnologias pode ajudar a promover isto, pois o uso de ferramentas como a *internet*, redes sociais, celular e recursos multimídias revolucionaram o cotidiano das pessoas. Contudo, nas escolas, os professores têm certa resistência em aceitar e utilizar essas ferramentas. Muito disso em virtude de não terem formação adequada para aplicar novas metodologias. Ao passo que as tecnologias são só meios, apoios, estas permitem, porém, que usemos uma metodologia diferente da tradicional. Inclusive, a sala de aula deixa de ser um exclusivo lugar de aprendizagem. Podemos estar juntos em lugares distantes, sem que este seja na mesma sala de aula ou na própria escola. Não significa que para que haja aprendizagem necessitemos estar no mesmo espaço. Nesse sentido, a escola acaba sendo relacionada a um lugar desestimulante. Com essa nova “modalidade”, a sala de aula deixa de ser um espaço de partida e de chegada, ampliando o espaço para outras possibilidades de aprendizagem. Assim, também, o professor passa a desempenhar outro papel e, não menos importante que o de antes, transformando-se em um *provocador* que constrói para reconstruir, seguindo um círculo vicioso em prol de uma aprendizagem realmente produtiva e relevante. Ele também deixa de ser o centro e se torna aluno, pois há uma troca muito grande com os alunos quando o educador se permite usufruir e olhar para o novo na educação. Para que a educação seja inovadora, é preciso levar em consideração os seguintes eixos: mudança e foco na aprendizagem; desenvolvimento da autoestima; formação do aluno empreendedor e formação do aluno-cidadão. Conforme pensa Freire (1994), o papel da escola é “Formar o cidadão, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo” e ainda, de acordo com a Constituição Federal, artigo 205 (BRASIL, 1988),

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho também requer saber utilizar ferramentas tecnológicas. O profissional necessita estar digitalmente incluído, para acompanhar a evolução da sociedade. Cabe a nós, professores, apropriarmo-nos dessas mudanças sociais vigentes e levar esse novo contexto social para dentro da sala de aula. Apesar dessas possibilidades que a tecnologia trouxe, os professores ainda estão receosos quanto ao seu uso e as instituições também têm sua parcela de culpa nisso, já que não promovem uma política mais ousada, corajosa e incentivadora às mudanças. O currículo já é flexível e respaldado com a Portaria nº 2253/2001 do MEC, em 20% da carga horária total ser disponibilizada à distância para o ensino superior, o que mostra o reconhecimento e o quanto o trabalho à distância e o uso das tecnologias são eficazes no processo ensino/aprendizagem. “As tecnologias não são mágicas, mas alternativas que permitem que retiremos o melhor do presencial e o melhor do virtual”, como muito bem afirma Moran (2005, p. 355). Portanto, a escola precisa se favorecer aproveitando todos os benefícios que as tecnologias oferecem para que seja construído um melhor aprendizado. A própria BNCC (2017, p. 61) traz, em seus objetivos, seis competências a serem desenvolvidas na área das linguagens, dentre elas:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação;

[...]

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Mesmo tendo respaldo da BNCC, as escolas ainda não se adequaram às mudanças no ensino, apresentando resistência às novas tecnologias. Pensando no desenvolvimento do aluno enquanto cidadão e o seu papel na sociedade, podemos afirmar que a escola necessita urgentemente de transformações no ensino. Para que tal transformação aconteça é necessário que os conteúdos sejam abordados de forma

diferente da com vêm sendo apresentados e que venham, primordialmente, ao encontro das mudanças sociais e da BNCC.

Os interesses e demandas sociais que vivemos atualmente parecem totalmente contrários às demandas que a escola proporciona ao aluno, já que o mundo fora da escola é do universo virtual. Se tratando disso, por qual motivo não trazer esse mundo para dentro do ambiente escolar e mostrar para o aluno que podem viver essa realidade dentro da própria sala de aula? Para Lévy (1999, p. 29) “[...] o ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva”. Partindo desse conceito de ciberespaço, pensei que este instrumento poderia ser muito produtivo e de grande valia para o desenvolvimento do aluno como um ser capaz, ativo, pensante e formador de opinião na sociedade. Isso também pelo fato de o ciberespaço não se limitar a um ensino entre quatro paredes (LÉVY, 1999).

Para que o ensino faça sentido para os educandos é necessário que a escola os prepare e acompanhe a evolução da sociedade. Atualmente, esta se encontra condicionada a esta cultura. Portanto, se a escola não se integrar neste meio acaba por ser retrógrada e “excluída” do contexto social, ou seja, a escola não acompanha a evolução da sociedade. Assim, não dá conta de atender às necessidades para o desenvolvimento das práticas sociais do indivíduo.

Além disso, a troca de experiência e de saberes propicia o processo de aprendizagem do educando. Na escola que segue o modelo tradicional de ensino de língua, essa troca, quando acontece, é feita no espaço de sala de aula e com um grupo reduzido de alunos através do conhecido trabalho em grupo que, na maioria das vezes, feitos sempre com os mesmos colegas por questão de afinidade. Nesse sentido, não é acrescentado nada ou quase nada aos alunos, tendo em vista que, o interessante para que haja aprendizagem relevante ao educando é que possa haver uma troca de saberes, ou, melhor ainda, que seja construído um saber através da interação das várias inteligências ali expostas. Nessa modalidade de ensino, a aprendizagem não ficará limitada a determinado grupo de convivência, mas a um grupo indefinido de pessoas que, na maioria das vezes, nem conhecemos, tampouco temos conhecimento que possam estar ali construindo um novo saber a partir das suas próprias vivências, experiências e inteligências.

Logo, se a escola não quiser ficar de fora e acabar desatualizando-se e ainda fazer algum sentido para o aluno deverá procurar alternativas para se inserir no mundo

social, tendo em vista que o seu papel é também o de formar cidadãos. Para isso, é necessário ensinar-lhes como utilizar essas ferramentas de forma produtiva e construtiva, usando estas em seu favor e assim cumprir o seu papel de forma mais eficaz.

2.3 Ensino de línguas por meio das tecnologias

A possibilidade de fazer uso das tecnologias facilita muito o processo ensino/aprendizagem, principalmente, no trabalho com línguas. Isso se dá devido à precariedade de recursos que o professor tem na escola. Torna-se a prática quase uma missão impossível, a menos que se restrinja ao uso do livro didático, que as atividades não são, em sua grande maioria, adequadas para que se consiga desenvolver as quatro habilidades de língua: ouvi, falar, ler e escrever. Muitas vezes, não se tem nem tinta para recarregar o pincel para lousa. E ainda, como trabalhar com textos com o recurso do quadro branco ou negro? O número de cópias disponíveis para o professor utilizar é irrisório, por isso devem ser reservadas para as avaliações. Quando existem, aparelhos de TV, retroprojeter e rádio/caixa de som, não são em número suficiente para todas as salas de aula, por isso depende de um agendamento prévio para que se consiga usar. Ainda por ser um número muito pequeno desses equipamentos, regularmente acabam ficando sem nenhum, pois há muito desgaste devido ao uso demasiado. Assim, há uma perda enorme de tempo e as aulas se tornam desinteressantes, ocasionando que o aluno não tenha vontade de aprender.

Houve um grande avanço nas tecnologias que podem ser utilizadas em prol do ensino, principalmente aquelas voltadas para o ensino de Língua. Segundo Paiva (2008, p. 3),

No ensino de línguas, os primeiros livros foram as gramáticas. Segundo Kelly (1969), na época medieval, tanto o livro quanto o professor eram propriedade do aluno, mas apenas o professor tinha a posse do livro. A primeira notícia que se tem do uso do livro pelo aprendiz data de 1578, com a publicação de uma gramática do hebraico pelo Cardeal Bellarmine que possibilitava ao aluno estudar sem a ajuda do professor. O conceito de ensino de línguas equivalia ao da oferta de descrições lingüísticas. Aprender uma língua significava aprender a sintaxe dessa língua.

Na visão de Paiva as gramáticas foram os primeiros livros e era de posse do professor e o aprendiz só foi acessá-lo, se não pelo professor, a partir de 1578. Apesar

do avanço tecnológico, as aulas de Línguas, em muitas escolas, ainda estão voltadas para o ensino da gramática normativa de forma isolada, sem contexto. Essa visão de Língua, portanto, ainda se mostra vigente entre os professores, inclusive os de Língua Portuguesa. Contudo, essa visão também deve evoluir. Os professores de Línguas devem pensar que não devem reduzir as aulas de português ao ensino de gramática normativa, pois essa já não dá conta mais do ensino que os alunos necessitam, além de ser sem sentido estudarem-na de forma descontextualizada. A evolução deve ir ao encontro do ensino de língua sob uma perspectiva interacionista, conforme já mencionado anteriormente. Por esta razão, os recursos da escola não são suficientes para trabalhar com o ensino de Línguas. Nesse sentido, nossas grandes aliadas são as tecnologias, podendo o professor usufruir em prol de construir conhecimento.

Através do uso do computador o professor tem várias outras ferramentas tecnológicas que podem auxiliar o aluno no processo de ensino/aprendizagem. Dentre elas está a ferramenta *ELO* aliada à metodologia *WebQuest* que serão abordadas detalhadamente, mais adiante em outras subseções deste trabalho. Atualmente, há vários recursos e ferramentas aproveitados para o ensino de línguas através do computador: imagens, vídeos, áudio, acesso a livros digitais e textos literários e não literários que não se tem nas bibliotecas das escolas, além de várias alternativas de aulas em sites destinados a professores. Assim, concluímos que o computador é a tecnologia mais completa que se tem para auxiliar o professor. Segundo Leffa (2006, p. 13),

O computador não substitui nem o professor nem o livro. Tem características próprias, com grande potencialidade e muitas limitações, que o professor precisa conhecer e dominar para usá-lo de modo adequado, como um componente da complexa atividade de ensinar e aprender uma língua.

Nesse sentido o trabalho com o ensino de línguas pode ser mediado pelo computador que serve como instrumento para auxiliar o professor no processo de ensino/aprendizagem. Não há de forma alguma uma substituição do professor pela máquina, pelo contrário, ainda que o professor utilize esse instrumento as atividades serão planejadas pelo docente. Para isso, é necessário que ele conheça e domine essa ferramenta para que possa realizar um bom trabalho e que faça dessa máquina um instrumento que potencialize o processo de ensino/aprendizagem. Corroborando com essa ideia, Soares e Andersen (2012, online) afirmam que

Os professores precisam estar qualificados digitalmente para ensinar a partir desta ferramenta, mas também devem se permitir aprender com os alunos, já que estes nasceram numa era informatizada e, muitas vezes, possuem mais facilidade para manusear a internet do que os docentes. É necessário que a qualificação dos professores não se restrinja apenas ao domínio de saber “navegar pela internet”, mas sim que eles saibam como utilizar esta ferramenta em benefício do processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Como se pode perceber no trecho acima, os professores além de dominar e saber fazer um bom uso dessa ferramenta, devem ainda ter em mente que houve uma ruptura de paradigma e que o professor não é o único detentor do conhecimento e do saber. Pensando nessa nova geração que já “nascem” letrados digitalmente⁸ (PRENSKY, 2001) muitas vezes os alunos apresentam maior facilidade de manusear essa ferramenta do que o próprio professor. Nesse sentido o professor deve aceitar a ideia de que o aluno não só aprende, mas que também pode ensinar construindo conhecimento juntamente com o professor. Buzato (2006, p. 8) ainda afirma que:

É pouco provável que um aluno do ensino médio seja mais letrado do que nós (eu e você, leitor desse trabalho) se levarmos em conta o tipo de esfera (acadêmica) e de prática (apresentação de um paper) em que esse texto está inserido. Mas e se, por ventura, esse mesmo texto precisasse ser transformado em um arquivo do tipo PDF ou PS, ilustrado com animações em Flash, trocado por outro através de uma rede peer-to-peer ou reescrito em "bloguês"? Quem seria, ou se sentiria, "mais letrado", nesse caso?

Obviamente isso não quer dizer que um aluno – de qualquer que seja o ano escolar – seja mais letrado do que o professor no que tange ao conhecimento e prática da disciplina, mas ao mesmo tempo, comparado ao uso das ferramentas da internet, um aluno pode ter maior conhecimento pelo uso que fazem delas no seu cotidiano. Seguindo ainda o que Buzato (2006) afirma em seu texto, a importância de se reconhecer que não há alguém mais letrado ou menos letrado e o que está em jogo é o ensino/aprendizagem é levar em consideração que há letramentos e não letramento. Nessa condição o aluno e os professores trocam conhecimentos ou ainda se pode

⁸ Prensky (2001, p. 1) afirma que “Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas”.

afirmar que há uma aprendizagem colaborativa, pensando a partir do que Vygotsky (1978) define como ZDP⁹, isto é, o ambiente influencia diretamente potencializando a internalização da aprendizagem na criança, no qual o educador pode mediar a aprendizagem dos alunos acelerando o desenvolvimento potencial da mesma de forma a transformar o desenvolvimento proximal em real. Contudo, o fato de usar o computador não garante o sucesso na aprendizagem. Como foi mencionado anteriormente, o computador é um instrumento. Portanto, cabe ao professor fazer a mediação entre as atividades propostas, fazendo uso da máquina e o aluno.

2.4 *WebQuest* na educação

2.4.1 Conceituando *WebQuest*

A *WebQuest* é uma metodologia de pesquisa orientada na qual a maioria das informações ou recursos necessários para que o aluno execute a tarefa estão disponíveis na *web* (DODGE, 1995). Isto não significa que alguns dos recursos não possam ser livros impressos ou acervos documentais em que não encontramos disponíveis na *internet*. Atualmente, com a facilidade da *internet*, podemos ter acesso a uma gama de recursos e documentos de diversos lugares do mundo. A *WebQuest* é utilizada a favor do ensino e permite que o aluno trabalhe em grupo construindo conhecimento de forma colaborativa¹⁰ e cooperativa¹¹. Através desta metodologia o aluno consegue chegar a um produto final, a partir de uma tarefa¹² motivadora e por meio dos recursos disponibilizados pelo professor.

Com essa metodologia, o aluno é auxiliado no processo de desenvolver habilidades complexas e solucionar problemas de maneira autônoma. Assim, os

⁹ A ZDP consiste na “distância que medeia entre o nível *actual* de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade *actul* de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes” (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

¹⁰ Segundo Abar e Barbosa (2008, p. 82) definem aprendizagem colaborativa como sendo “uma estratégia educativa em que os alunos, em grupo, têm um espaço de trabalho conjunto, participação ativa caracterizada pela interação, em que as ideias são compartilhadas, comparadas e discutidas, sendo cada um, responsável pela própria aprendizagem e pela dos demais.”

¹¹ Abar e Barbosa (2008, p. 82) também conceituam cooperação como uma “aprendizagem cooperativa, além da interação e colaboração, deve haver uma relação de respeito mútuo entre os componentes do grupo, ações conjuntas e, principalmente, interdependência positiva (ninguém terá sucesso a não ser que todos tenham) e responsabilidade individual.”

¹² “A tarefa é a definição do que o aluno terá de executar para completar a atividade”. (BARROS, 2005, p. 5).

alunos dispõem de ferramentas que os ajudam a desenvolver a capacidade de discernimento e de uso da *internet* para construir determinado conhecimento. No entanto, para que haja uma troca produtiva entre eles, se faz necessário que os alunos assumam papéis distintos. De acordo com Bloom (2016, p. 1), “em soluções de problemas que exigem capacidades intelectuais, espera-se que o aluno organize ou reorganize um problema, reconheça o material necessário, evoque este material e o utilize na situação problemática”. Isso vai ao encontro ao que se espera do aluno quando é proposta uma atividade na WebQuest, pensando em todo o processo mental e cognitivo que o aluno terá de lançar mão para poder executar a tarefa com êxito.

2.4.2 Tipos de *WebQuest* e a Taxonomia de Bloom

Dodge (1995) classifica as *WebQuests* em dois tipos, de acordo com as dimensões da aprendizagem. São elas: a *WebQuest* curta e a *WebQuest* longa. A curta leva no máximo três aulas com o objetivo de adquirir e integrar conhecimentos, enquanto a longa pode levar de uma semana a um mês com objetivo de expandir e refinar os conhecimentos. Portanto, cabe ao professor fazer a escolha da dimensão da aprendizagem que deseja abranger quando optar por essa metodologia e ainda levar em consideração o tempo que disponibiliza para a realização das atividades.

Uma *WebQuest* deve apresentar seis componentes: introdução, tarefa, processo/recursos, avaliação, conclusão e créditos/referência (DODGE, 1999; BOTTENTUIT *et al.*, 2007; CRUZ, 2007). Na *introdução*, o professor deve pensar em um tema interessante a ser trabalhado, a fim de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos. A *introdução* é considerada a parte principal de uma *WebQuest* tendo em vista que é o gatilho inicial da atividade, conforme afirmam Bottentuit *et al.* (2015, p. 13), pois é na introdução que o aluno terá uma visão geral sobre a *WebQuest* proposta.

No componente *tarefa*, o objetivo deve estar bem claro, ou seja, o que o professor deseja alcançar com essa tarefa, além de informar o tipo e a tarefa da *WebQuest*. É importante que o professor, ao elaborar uma *WebQuest*, tenha o cuidado e lembre que deve ser uma tarefa desafiadora para os alunos. Ainda referente à tarefa, Bottentuit *et al.* (2015, p. 14), parafraseando Bloom, falam sobre a importância de propor tarefas a partir dos domínios cognitivos e continuam falando

sobre a importância de analisar a *taskonomia* de Dodge (2002) chamada Taxonomia das tarefas como uma metáfora à Taxonomia de Bloom, conforme mostra a Figura 2:

Figura 2 – Representação da Taxonomia das Tarefas.



Fonte: A.D (2001).

No **processo** da *WebQuest*, as instruções devem estar contidas detalhadamente para os alunos, além disso, os recursos utilizados que dão subsídio ao aluno para solucionar os problemas devem estar todos disponibilizados na *WebQuest*. Fora isso, a tarefa e as mini tarefas devem ser claras, como também, devem ser distribuídos papéis diversificados aos alunos a fim de que partilhe de diferentes perspectivas e responsabilidades com os demais para execução de tarefas (CARVALHO, 2002). Por fim, tanto o aluno quanto o professor devem avaliar o processo com a finalidade de melhorá-lo. Pensando nisso, Dodge (1999 *apud* CARVALHO, 2002) criou uma rubrica de avaliação constituída por doze elementos com o objetivo de melhorar o processo até que todos os itens para avaliação sejam marcados com “sim”. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 2 – Rubrica de Avaliação da *Webquest* criada por Dodge

(continua)

Item	Não	?	Sim	Dimensões
1				Os papéis dos elementos dos grupos estão bem definidos. Está especificado o que cada um faz e quando.

Quadro 3 – Rubrica de Avaliação da *Webquest* criada por Dodge

(conclusão)

Item	Não	?	Sim	Dimensões
2				Os papéis são adequados à execução das tarefas.
3				A logística é clara (e. g., estão especificados como os grupos são formados).
4				Vários recursos ou fontes são identificados para que os alunos obtenham informações necessárias.
5				É proporcionada orientação para que os membros do grupo interagem ou analisem dados (uma fotografia, entrevistam um especialista, etc.)
6				Há orientação específica de 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 dos alunos.
10				Marcas e listas numeradas substituem longos parágrafos.
11				As hiperligações (recursos ou fontes) vão sendo disponibilizadas à medida que vão sendo necessárias.
12				Quando houver muita informação para um papel é melhor colocá-la numa página separada.

Fonte: Carvalho (2002).

O espaço em branco com um ponto de interrogação serve para o avaliador, aluno ou professor, colocar alguma consideração pertinente para melhora do processo da *WebQuest*. Além de esses itens servirem para avaliação, o professor pode também tomá-los como base na construção da *WebQuest*, para torná-la desde o início mais clara e produtiva para o aluno.

Quanto aos *recursos*, todos os endereços e referências que os alunos irão utilizar para o trabalho de pesquisa deverão ser fornecidas pelo professor dentro da *WebQuest*. Entretanto, o professor deve ser cauteloso na escolha dos sites quanto à

veracidade das informações e o quanto estes são relevantes para o cumprimento da tarefa por parte dos alunos.

No componente *avaliação*, segundo Abar e Barbosa (2008, p.29), deve ficar claro aos alunos quais os critérios de avaliação e os objetivos a serem alcançados. Para cada tipo de tarefa mencionada anteriormente, Dodge (1999) cria ainda uma rubrica com as dimensões a serem avaliadas seguindo alguns critérios que foram traduzidos por Carvalho (2002), conforme o quadro 3:

Quadro 4 – Rubrica de Avaliação aplicada aos alunos criada por Dodge

(continua)

Se as tarefas tiverem 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 correção ortográfica.
Produtos escritos	Gramática e correção 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 efetiva; 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 seleção; Organização.

Quadro 5 – Rubrica de Avaliação aplicada aos alunos criada por Dodge

(conclusão)

Se as tarefas tiverem os seguintes elementos...	Então considere as seguintes dimensões:
Jornalismo	Exatidão; Organização e Integralidade

Fonte: Carvalho (2002).

De acordo com o elemento contido na tarefa, há as dimensões que o professor ou o próprio aluno devem levar em consideração quando forem avaliar a tarefa, construindo uma rubrica. Isso ajuda tanto o professor a focar no que é realmente necessário e produtivo de se avaliar, quanto o aluno a desempenhar a tarefa, já que este deve saber de antemão o que e como será avaliado, bem como, após a execução da tarefa, realizar a auto avaliação do seu desempenho. Esses itens para rubrica ajudam também o professor a pensar nos tipos de safios que poderá vir a propor aos grupos.

Na conclusão, deve aparecer qual o objetivo do professor por ter realizado tal atividade (BOTTENTUIT *et. al*, 2015). Carvalho (2002) traz dicas importantes com intuito de despertar a curiosidade do aluno: colocar uma pergunta, um problema para resolver, um site para explorar, entre outros. Além disso, na conclusão deve estar contido o resumo relatando as experiências e os benefícios que o trabalho com a *WebQuest* proporciona, tanto para o professor quanto para o aluno. Por fim, os créditos se destinam ao autor da *WebQuest*, como também às referências utilizadas como aporte teórico.

2.4.3 *WebQuest* e recursos educacionais

A *WebQuest* é uma metodologia que pode ser utilizada desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Pode ser criada abordando uma disciplina específica ou ainda um trabalho multidisciplinar. Nesse último caso, os professores deverão produzi-la conjuntamente. Para produção de uma *WebQuest*, o professor deve ter domínio do *software* de processamento de texto *Microsoft Word* e acesso à *internet*, a partir de um navegador (*Google Chrome*, *Mozilla Firefox*, etc.). Isso não significa que deve ser produzida em um *site* específico, contudo, é necessário acesso à *internet*, pois os recursos estão disponíveis *online* (ABAR; BARBOSA, 2008).

Para produção de uma boa *WebQuest* o professor deve seguir uma estrutura: introdução, tarefa, processos, recursos, avaliação e créditos, conforme a descrição detalhada na seção anterior. Ele deve pensar numa tarefa real, interessante e instigante que exige do aluno alto grau de conhecimento. Por esta razão ela prima pela construção do conhecimento a partir do trabalho colaborativo e cooperativo. Ainda para a sua produção, é exigido do professor uma pesquisa minuciosa e cautelosa envolvendo várias horas para o sucesso na produção (ABAR; BARBOSA, 2008).

Segundo Abar e Barbosa (2008), uma *WebQuest* se torna um Recurso Educacional Aberto (REA) à medida que ela é disponibilizada na *web*. É utilizada essa nomenclatura pelo fato de que quando disponibilizada na *web* qualquer professor pode utilizá-la. No entanto, antes que o professor leve a novidade para sala de aula, é necessário que faça uma investigação nos recursos disponíveis a fim de verificar se estão adequados e se atendem à necessidade da turma para o desenvolvimento da tarefa.

Ainda segundo os autores, quanto aos alunos não existem pré-requisitos para que possam realizar as atividades. O simples fato de saber pesquisar na *internet* de forma inteligente já é o suficiente. Contudo, há algumas atividades que podem ajudá-los nesse sentido: *Pesquisa orientada*, *WebGincanas* e *Caça ao Tesouro*, (ABAR; BARBOSA, 2008). Essa metodologia é utilizada no mundo inteiro. Podemos ter acesso a várias *WebQuests* num repositório confiável do Brasil, desenvolvida pelo projeto Escola do Futuro da USP e ainda outras possibilidades estão no site Bernie Dodge (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 96). O diferencial em tornar uma *WebQuest* num REA é que professores do mundo inteiro têm acesso a essas atividades, facilitando de certa forma a vida corrida dos professores, ao mesmo tempo que contribui imensamente para uma educação de qualidade.

2.4.4 *WebQuest* interativa e adaptativa no ensino de língua portuguesa

No projeto desenvolvido foi proposta uma intervenção pedagógica a partir da metodologia WQIA, pois esta é especificamente voltada ao ensino de línguas, e o conhecimento é construído de forma colaborativa a partir de recursos disponibilizados na internet. Pensando ainda no ensino de Língua a partir de uma abordagem

interacionista, a *WebQuest* interativa e adaptativa¹³ é uma metodologia inovadora ao que se pretende com o ensino de língua portuguesa de forma mais eficaz. Santos (2014, p. 242-246) define WQIA como

Uma Webquest Interativa destinada ao ensino de línguas é aquela que não só viabiliza a transformação das informações provenientes da Web em conhecimento, mas também amplia e/ou reforça aspectos relacionados à língua-alvo por meio de desafios interativos e comunicativos. [...] Uma Webquest Adaptativa é aquela que poderá ser reutilizada e adaptada pelo usuário de acordo com as suas necessidades.

Nesse sentido, no trabalho com a *WebQuest* interativa e adaptativa existe uma construção do conhecimento coletivo que não ocorre somente por meio da tela do computador, mas pela interação que existe entre os sujeitos envolvidos, processo que inclui o professor. Entretanto, durante as atividades da *WebQuest*, o aluno não necessita da interferência do professor, tendo em vista que as mini tarefas e a tarefa já estão todas elaboradas e com todas instruções de o que é necessário realizar, inclusive a ordem de atividades. Contudo, o professor não deixa de interagir com alunos, tendo em vista que as atividades foram preparadas por ele. Dessa forma, o professor é evocado nas atividades; ainda que não esteja presente corporalmente, faz-se presente através delas, podendo atingir maior público ao mesmo tempo.

Na *WebQuest* Interativa e Adaptativa o ensino de línguas se dá por mini tarefas comunicativas e, dessa forma, os alunos são motivados a aprender. Conforme Santos (2014, p. 83), “É sabido que ao realizar uma tarefa em uma *Webquest*, os alunos motivam-se e se engajam por meio de temas que se aproximam do contexto real deles”. Com a motivação ocasionada pela tarefa, os alunos desde o início sabem que para chegar nela devem passar por processos que podemos chamar de mini tarefas, e se empenham mais para cumpri-las potencializando dessa forma o aprendizado. Outro fator que pode ser considerado motivador para o aluno é que a tarefa é distribuída entre os pares¹⁴ através de papéis que cada um deve desempenhar para execução da tarefa. Nesse sentido, há uma aprendizagem colaborativa através da interação entre colegas do mesmo grupo. E à medida que as mini tarefas vão sendo

¹³ Criada pela Professora Doutora Camila Gonçalves dos Santos do Canto, em sua Tese de Doutorado, em 2014, intitulada como: O DESENVOLVIMENTO E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA WEBQUEST INTERATIVA E ADAPTATIVA DESTINADA AO ENSINO DE LÍNGUAS, com objetivo de propor um novo modelo de *Webquest* voltada ao ensino de línguas por meio de um sistema interativo de autoria – a ferramenta *ELO Cloud*.

¹⁴ Pares, neste caso, refere-se a pessoas do mesmo grupo.

socializadas com os demais grupos, a aprendizagem, que é colaborativa, se amplia aos demais, culminando na tarefa que é o ponto de chegada.

A adaptabilidade da *WebQuest* Interativa e Adaptativa a tornou uma metodologia mais dinâmica do que a maioria das *WebQuests*. Isso traz um enorme benefício ao professor, devido à sua adaptabilidade, que é proporcionada pelo uso da ferramenta *ELO Cloud*. O professor pode adaptar qualquer parte ou tarefa da *WebQuest*, tanto do nível de dificuldade adaptando de acordo com as demandas da turma quanto à adaptação dos recursos utilizados para subsidiar os educandos, como: *sites* e outras fontes de pesquisa que o aluno deverá utilizar para realização da tarefa, além de poder adaptar o próprio desafio. Isto significa que o professor pode readaptar a tarefa de acordo com o contexto.

2.5 Processo de construção do conhecimento por meio do trabalho colaborativo

No ensino de Língua Portuguesa, quando o professor define que trabalha sob uma perspectiva interacionista, que prioriza a interação como parte principal a ser pensada no processo ensino/aprendizagem, pode se observar que o trabalho é realizado a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1978, p. 86), definida pelo autor como

[...] a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.

A partir desse conceito, podemos pensar que o trabalho em grupo no processo de ensino/aprendizagem potencializa o desenvolvimento cognitivo do aluno. Isso decorre da colaboração e troca de experiência daqueles que constituem o grupo. O papel do professor neste caso serve como potencializador de janelas de oportunidades na elaboração de objetos de ensino. Portanto, o professor deve promover a mediação entre o aluno e o objeto e entre o aluno e seus pares.

Como neste modelo de aprendizagem é dada ênfase ao trabalho colaborativo entre os pares, os próprios pares são também mediadores na medida em que esses são mais capazes na realização de determinada tarefa. Dessa forma, é importante que cada grupo tenha indivíduos de diversos níveis de aprendizagem para que se

obtenham resultados positivos na aprendizagem. Contudo, para o desenvolvimento de trabalhos em grupo baseado no princípio colaborativo devemos promover situações que ocorra interação entre os alunos de maior potencialidade para construção conjunta do conhecimento (ONRUBIA; COLOMINA; ANGEL, 2010, p.209). Neste sentido, devemos de acordo com mesmos autores,

[...] aumentar a frequência dos conflitos cognitivos; fomentar as explicações elaboradas; apoiar a criação, manutenção e progresso da compreensão mútua; promover a tomada de decisões conjuntas sobre as alternativas e pontos de vista; promover a coordenação de papéis e o controle mútuo do trabalho, ou garantir a motivação necessária para que os alunos se envolvam em atuações realmente compartilhadas.

Dessa forma, garantimos que a interação tenha sido produtiva para construção do conhecimento. Existe ainda uma confusão quanto ao conceito de aprendizagem *colaborativa*, pois muitas vezes é confundido com o conceito de aprendizagem *cooperativa*. Sendo assim, muitos autores se preocuparam em fazer a distinção desses conceitos. A aprendizagem cooperativa

[...] é essencialmente um processo de divisão do trabalho: os participantes concordam em ajudar uns aos outros em atividades dirigidas a atingir as metas individuais de cada pessoa. Por sua vez, na colaboração, cada membro do grupo contribui para resolver conjuntamente o problema; a colaboração depende, por isso, do estabelecimento de uma linguagem e de significados comuns no que diz respeito à tarefa, além de uma meta comum para o conjunto dos participantes (ONRUBIA; COLOMINA; ANGEL, 2010, p. 209-210).

É costumeiro perceber nos alunos, quando propomos trabalhos em grupo, que estes dividam o trabalho. Contudo, dessa forma, estão apenas cumprindo metas e a aprendizagem é cooperativa, logo, individual. Não havendo interação entre os pares para que possam efetivamente desenvolver uma aprendizagem colaborativa, através da qual o sucesso do trabalho é compartilhado pelo grupo. Isso não significa que em alguns momentos dentro do trabalho não seja exigida do aluno a cooperação no desenvolvimento da atividade proposta.

Ainda pensando no conceito da ZDP (VYGOTSKY, 1978), para trabalhar o ensino do Português, a própria língua serve como ferramenta, além de objeto para o processo de ensino/aprendizagem, levando em consideração a interação entre os pares. Assim, ao mesmo tempo em que os alunos estarão discutindo sobre a Língua,

estarão desenvolvendo-a pelo uso que dela fazem, como podemos perceber na afirmação de Milanez (1993, p. 19):

Dentro dessa perspectiva, a língua não é mais encarada como um sistema abstrato que deva ser exclusivamente objeto de estudo, como no ensino tradicional, mas sobretudo como **instrumento de interação**. O que se visa agora é levar o aluno a dominar as habilidades de uso da linguagem, ou seja, desenvolver a capacidade de compreensão e de produção de enunciados adequados às mais diversas situações (MILANEZ, 1993, p. 19 *Grifo da autora* 2018).

Logo, conforme há interação comunicativa, os alunos vão sedimentando a língua de forma colaborativa entre os interlocutores e com o meio deixando de ser somente um objeto a ser estudado.

2.6 Elaboração do material didático a partir da ferramenta *ELO Cloud*

A ferramenta *ELO* (Ensino de Línguas *Online*) é um sistema de autoria voltado para o ensino de línguas. A nova versão foi criada no ano de 2013 pelo Prof. Dr. Vilson J. Leffa, tendo como colaboradores mestrandos e doutorandos da UCPEL, bolsistas de Iniciação Científica, alunos que testaram as atividades e professores que participaram do curso de extensão, através das entidades UCPEL, CNPq e FAPERGS. Antes disso, na versão antiga, era necessário fazer *downloads* do programa para que o professor e alunos pudessem fazer uso. Nesse novo sistema é possível produzir e montar REAs, porém os direitos autorais de áudios, vídeos, sons e textos ficam sob responsabilidade do autor das atividades. Além de criar atividades, é possível também reaproveitar atividades contidas no repositório, tendo em vista ser de licença livre, para criação de um novo módulo. Cada atividade deve girar em torno de um tema único bem definido, envolvendo algum aspecto da língua alvo. As atividades são de acesso livre não somente para professores, mas também para alunos e escolas. Quando o professor for elaborar as atividades, deve pensar no tempo de duração de 30 minutos em média, podendo ser executada pelo aluno no mínimo em 15 minutos e máximo em 45 minutos, tendo em vista que uns alunos são mais rápidos do que outros, conforme tempo estipulado nas instruções da ferramenta *ELO*. A seguir se tem exemplos possíveis na plataforma, extraídos do site:

_ **Elipse:** neste pode ser feito texto para o aluno organizar ou reconstruir. O professor coloca um texto desordenadamente e o aluno organiza reconstruindo o texto. Ideal para explorar formas padronizadas da língua;

_ **Sequência:** apresentado como um jogo didático. Ideal para explorar e ensinar a progressão do texto;

_ **Cloze:** Cria textos lacunados. A lacuna pode ser uma palavra, parte de uma palavra, ou até mesmo, uma expressão com várias palavras. Ideal para trabalhar com definições, questões gramaticais, descrição de personagens, diálogos e palavra-chave;

_ **Memória:** Cria jogo de memória. O professor pode adequar de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, além de poder utilizar linguagem verbal e não verbal em sua produção;

_ **Composer:** Neste é permitida a produção de escrita livre do aluno, bem como, o aluno pode agregar ao seu texto imagens, vídeos, e até mesmo áudio se for produzir sentido para sua produção;

_ **Quiz:** Nesta atividade o aluno já tem um *feedback* imediato que pode ser geral ou específico. As atividades propostas são de múltipla escolha e dialógica. A opção dialógica permite simular a interação entre professor/aluno através de uma análise sofisticada da resposta livre do aluno;

_ **Organizador:** Permite relacionar as partes com um todo, estabelecendo relação entre os hipônimos que são as partes e seu hiperônimo que é o todo;

_ **Hipertexto:** Permite a produção de páginas multimodais.

É importante o professor traçar muito bem seus objetivos para poder escolher adequadamente as atividades que pretende elaborar, para alcançar o seu objetivo, levando em consideração que as modalidades Elipse, Sequência, Cloze, Memória, Organizador e Quiz são REAs interativos, enquanto que, Composer e Hipertexto são REAs expositivos, devido ao fato de não proporcionarem um *feedback* imediato. Todos permitem o uso de texto verbal, áudio e vídeo. Além dessas atividades, o ELO traz a modalidade de gamificação. Se o professor assim preferir, a partir de 50 atividades é possível gamificá-las clicando na opção que tem a figura de um controle de videogame.

As atividades possíveis nesta ferramenta são de caráter expositivo ou interativo. Pensando no ensino de língua numa perspectiva interacionista, podemos pensar que algumas atividades se prestam melhor para essa perspectiva do que

outras. No entanto, podemos agregar ao ELO uma nova metodologia que irá apresentar a essa ferramenta mais uma função, uma WebQuest Interativa Adaptativa, já descrita anteriormente.

Para o professor criar as atividades é necessário fazer o cadastro no sistema, que é bem simples e rápido. É necessário que o professor tenha um *e-mail* quando for realizar o cadastro. Logo após, basta efetuar *login* no *site* para que as atividades possam ser criadas.

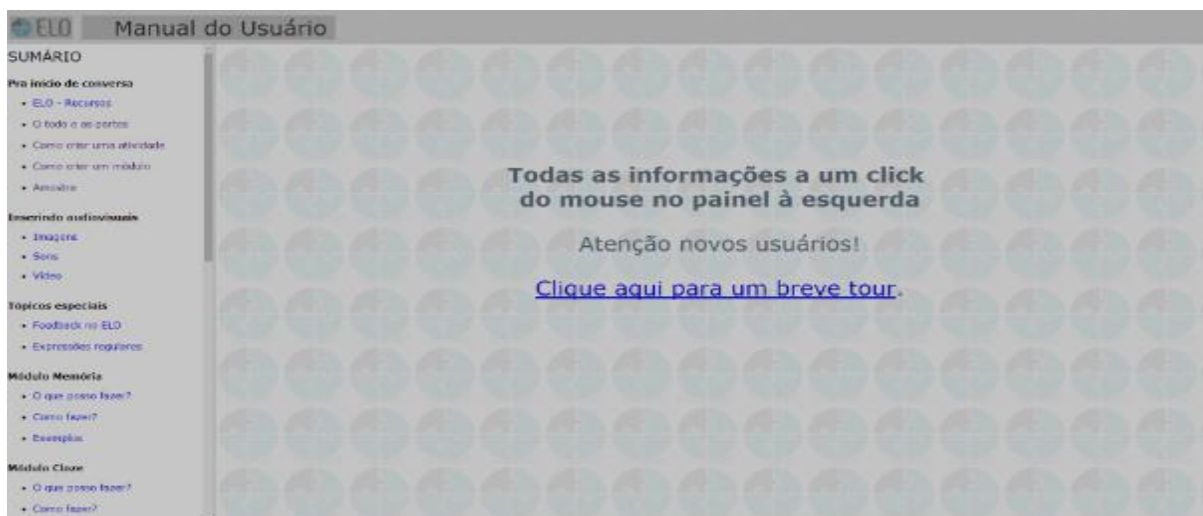
Figura 3 – Página inicial



Fonte: ELO Cloud (2017).

Abaixo da página inicial tem uma opção na barra de ferramenta, conforme demonstrado na Figura 3, circulado de vermelho, que é o manual do professor. Clicando nela o professor tem todas as instruções para criar suas atividades, além de poder fazer uma viagem por cada uma delas com atividades exemplificadas, conforme

Figura 4 – Manual do Usuário



Fonte: ELO Cloud (2017).

Rolando a página para baixo o professor consegue ter acesso instrucional a todas as atividades. A partir disso, o professor já pode criar as suas atividades, podendo editar a atividade a qualquer momento, conforme mostra em verde a Figura 3, ou até mesmo excluí-la se assim desejar, conforme a Figura 5:

Figura 5 – Página de atividades do professor



Fonte: Autora (2018).

Ainda na figura 5, se o professor possuir atividade marcada como pronta (sim) terá que alterar para **não** pronta para poder adicionar atividades. Caso contrário, será criada uma nova ao invés de adicionar. Ao clicar em adicionar atividade será aberto outra página em que o professor tem a opção de importar módulo, ou seja, copiar de outra atividade, que pode ser de outro autor, para usá-la tal qual ou, após a importação, adequar aos seus objetivos. Para a importação do módulo é preciso preencher o máximo de dados dos itens acima na figura para que o sistema consiga identificá-la, conforme apresentado na Figura 6:

Figura 6 – Página de importar módulo

Fonte: ELO Cloud (2017).

Após esse breve tutorial, o professor estará apto para poder usufruir dessa ferramenta nas suas aulas de língua auxiliando o professor no processo ensino/aprendizagem de forma que as aulas de língua não sejam fora do contexto em que vive o aluno e ao mesmo tempo de forma interativa e inovadora. Quanto à realização das atividades pelo aluno, faz-se necessário que o aluno faça também um cadastro para efetuar *login*, também sendo preciso uma conta de *e-mail*. Essas atividades podem ser planejadas para execução individual ou em grupo. Pensando numa proposta de interação, é interessante que o aluno as realize em grupo.

Com o sistema *ELO* o papel do professor consiste em preparar as atividades de forma que o aluno não precise da sua ajuda para a sua realização, isto não significa

que a ação do professor não transpareça através do objeto de aprendizagem. Corrobora a isso o que Leffa (2012, p. 1) define sobre o sistema de autoria:

Assim como o escritor está contido em cada livro que escreve, com a possibilidade de ressurgir para cada um dos leitores cada vez que é lido, [...], também o professor está contido nos objetos de aprendizagem que produz e pode ressurgir para o aluno.

Nesse sentido, o professor se projeta nas suas atividades. Com isso seu campo de ação é ampliado a partir daquele objeto de aprendizagem que não existiria sem o professor. Uma forma do professor se fazer presente nas atividades é com recurso utilizado na modalidade EaD conforme discorre Ferrarezi Junior (2013, p. 4-5):

Se a dialogicidade é imprescindível na modalidade presencial, na modalidade da EAD, não seria diferente, porém, toma uma outra dimensão, enquanto que na modalidade do ensino presencial, o diálogo ocorre literalmente pelo ato da fala entre os agentes – professor e aluno - , na modalidade EaD, a diálogo depende de uma escrita em linguagem apropriada, ao ponto que os mesmos agentes - professor e aluno – possam se comunicar e conseqüentemente cumprir o propósito educacional – ensino/aprendizagem – substituindo o diálogo tradicional (fala) por esta forma escrita, justamente pelo fato de que o professor não estará frente a frente com o seu aluno.
[...] Em outras palavras, o professor precisará escrever como se estivesse conversando com o aluno, utilizando sempre vocativos, por exemplo: você deverá fazer..., caro estudante..., entre outros.

Sabemos que não se trata de um ensino a distância. Contudo, pelo uso da ferramenta *ELO Cloud* e a forma como as atividades são elaboradas, exige a “presença” do professor, pois a interação é diretamente da máquina com o aluno, sem que haja intervenção do professor quanto ao que está sendo proposto. Além disso, com o sistema de autoria do *ELO Cloud*, o professor abrange outros alunos que não só os sob sua orientação, pois pode estar sendo utilizado em vários lugares ao mesmo tempo pelo meio em que as atividades estão disponíveis, ressurgindo para inúmeros alunos ao mesmo tempo, com a mesma precisão à medida que é projetado nos objetos de aprendizagem. Logo o alcance da sua ação é ampliado. Além disso, para uso desse sistema, não é preciso utilizar somente o computador, pois é possível ter acesso por outros instrumentos tecnológicos, dispositivos móveis, como por exemplo: *ipods, ipads, MP3* e celulares, desde que possuam acesso à *internet*.

Pensando numa aprendizagem sob uma perspectiva interacionista se pode afirmar que a interação não se dá somente entre indivíduos, mas também ocorre entre

livros, programas de televisão, rádio, jornais e etc. Sendo assim, é correto afirmar que a aprendizagem não se concretiza também somente na interação entre professores e alunos, mas também na interação de ambos mediados pelo computador. De acordo com Leffa (2012, p. 3), nós

Não aprendemos apenas com pessoas (colegas, professores, artistas em apresentações públicas), mas também com os artefatos culturais que são produzidos pelas pessoas, incluindo material impresso (livros, jornais, revistas, cartazes), áudio (rádio, gravadores, MP3), vídeo (televisão, cinema) e programas interativos de computador, entre tantos outros.

O *ELO Cloud* é um programa interativo de computador pela qual o professor prepara a atividade levando em consideração as necessidades do aluno de forma que promova a aprendizagem. A maioria dos professores ainda utilizam outras ferramentas que não as digitais por não as dominar.

O conceito de objeto de aprendizagem, de acordo com Leffa (2012, p. 3), surgiu a partir da necessidade que o professor tinha em elaborar um material que durasse, pois com a evolução da informática esses materiais tinham vida muito curta. Assim como define Leffa (2012, p. 3), “Objeto de aprendizagem, em princípio, é qualquer objeto usado para aprendizagem”. E ainda continua dizendo que “vamos nos deter nos objetos digitais que são mais consolidados na área pela sua potencialidade na aprendizagem do ensino de línguas”. Então se pode entender que o *ELO Cloud* é uma ferramenta que possibilita a criação de objetos de aprendizagem e REAs sem que tenha tempo de validade por ser organizado a partir de um tema que não momentâneo e ainda por se encaixar em todas as principais características de um objeto de aprendizagem, citadas por Leffa (2012, p. 3):

[...] granularidade, reusabilidade, interoperabilidade e recuperabilidade. Entende-se por granularidade, basicamente, a ideia de que os objetos de aprendizagem apresentam-se em módulos, que podem ser maiores ou menores: quanto maior a granularidade menor o objeto e vice-versa. Reusabilidade é a capacidade que tem o objeto de ser reaproveitado de uma situação de ensino para outra. Já interoperabilidade é a capacidade de rodar em diferentes computadores e sistemas operacionais. Recuperabilidade, finalmente, tem a ver com a facilidade com que o objetivo pode ser encontrado quando armazenado em um acervo ou repositório.

De acordo com as definições das características de um objeto de aprendizagem digital apresentadas na citação acima, o *ELO Cloud* é uma ferramenta

perfeita nesse sentido, tendo em vista que contempla todas elas. Nele as atividades são em módulos, e devido ao tema gerador não ter validade específica, a atividade pode ser usada sempre e também podem ser utilizadas por outros professores. Elas rodam em qualquer computador, além de rodar em *smartphones*, *tablets*, entre outros aparelhos com acesso à *internet* e, ainda, todas as atividades podem ser facilmente encontradas no repositório do sistema. Portanto, esta é uma ferramenta potente a qual o professor de língua pode ter como aliada no processo de ensino/aprendizagem.

2.7 Costurando as teorias: Por que a escolha destes autores?

Partindo do argumento de que o ensino de Língua Portuguesa deve ser voltado a uma perspectiva interacionista em que a aprendizagem se dá a partir da interação do indivíduo, procuramos teóricos que dessem conta e contribuíssem, cada um com sua especificidade, para essa metodologia de ensino. Dessa forma, todos os teóricos trazidos para este estudo partem do princípio da interação para construção do conhecimento que se dá de forma colaborativa. Portanto, a escolha desses autores foi feita de maneira muito cautelosa para que pudessem convergir à interação, seja ela: aluno x aluno, aluno x professor, aluno x recurso educacional, professor x recurso educacional x aluno, dos mais experientes x menos experientes, etc. Abar e Barbosa (2008) corroboram ao que dissemos neste parágrafo quando afirmam que é o indivíduo que constrói o conhecimento em um processo que decorre da interação, isto é, a partir de uma reflexão que este indivíduo faz de suas ações. Nesse sentido, o conhecimento não é algo que podemos controlar ou mensurar, pois o nível de conhecimento depende do meio em que o indivíduo está interagindo, já que essa perspectiva parte da construção do conhecimento pois as aulas já não são meramente expositivas que o professor pode “controlar” ou delimitar até que ponto o aluno pode chegar no nível de conhecimento.

Então a partir do momento que foi feita a escolha da perspectiva em que a língua será trabalhada, que foi a interacionista abordada por Antunes (2003), elencamos autores que contribuíssem na parte cognitiva para que pudéssemos definir a metodologia utilizada. O conceito de ZDP de Vygotsky complementa o que Antunes propõe para o ensino de língua utilizando a interação. No sentido de que a língua é incorporada pelo indivíduo a partir das quatro habilidades a serem trabalhadas em sala de aula: ler, ouvir, falar e escrever, quando há interação, principalmente entre os

alunos e professor, há maior possibilidade de sucesso neste ensino. E o trabalho em grupo possibilita que os alunos aprendam com maior facilidade pela interação entre ambos, tendo em vista que aqueles que sabem mais podem ajudar aqueles que apresentam maior dificuldade em realizar determinada atividade sozinhos. À medida que as atividades são desenvolvidas, o professor interage com os alunos de forma a mediar o conhecimento a ser adquirido.

Pensando então em uma metodologia que abarque a teoria desses autores, temos a *WebQuest* Interativa e Adaptativa em que os alunos têm uma tarefa a ser cumprida, mas para que isso aconteça uns dependem da colaboração e cooperação dos outros. Em cada processo para chegar à *Tarefa* será construído conhecimento a partir de materiais disponíveis na *internet*. Para obterem sucesso na tarefa, o êxito deve ser tanto individual quanto coletivo. E é justamente através da interação entre o grupo, professor e o próprio objeto de aprendizagem que será permitido a todos construir o conhecimento.

Concluimos dessa forma que, a interação, retomando a definição de Antunes (2014, p. 18) é “uma ação conjunta, recíproca, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem”. E a aprendizagem colaborativa retomando o conceito de Abar e Barbosa (2008, p. 82) é:

[...] uma estratégia educativa em que os alunos, em grupo têm um espaço de trabalho conjunto, participação ativa caracterizada pela interação, em que as ideias são compartilhadas, comparadas e discutidas, sendo, cada um, responsável pela própria aprendizagem e pela dos demais.

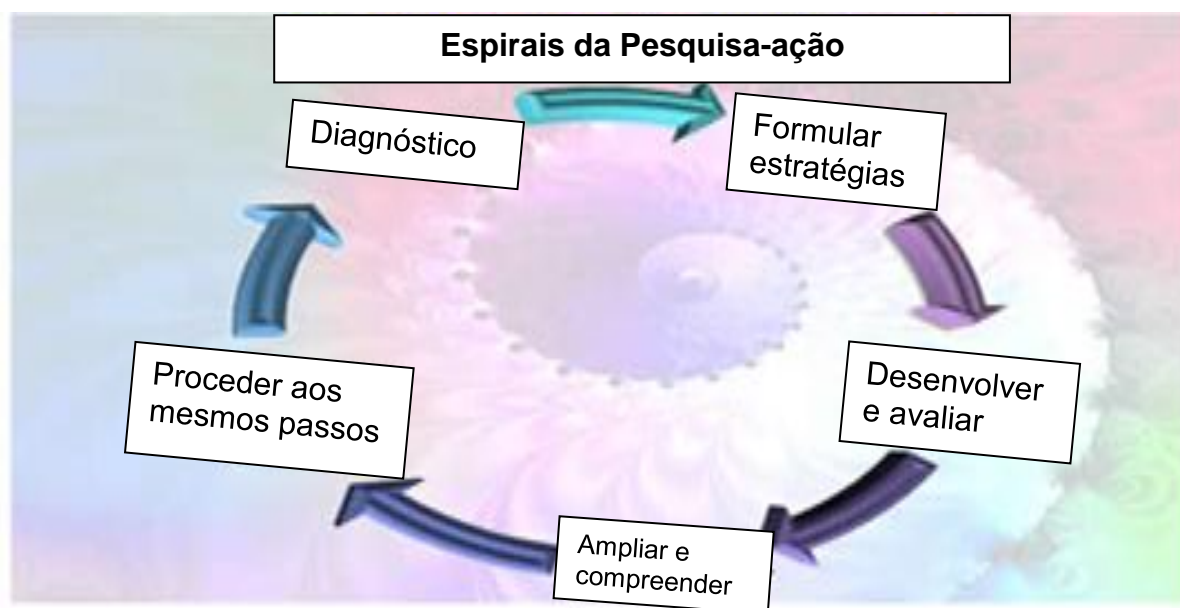
Podemos afirmar que todo trabalho cujo princípio é a interação é também colaborativo e vice-versa. Ambos partem do conhecimento construído a partir do outro, de forma interdependente a partir da troca comunicativa, corroborando ao que Vygotsky (1978) define como Zona de Desenvolvimento Proximal pela colaboração e troca de experiência entre os pares. Logo a metodologia WQIA (SANTOS, 2014) comporta o ensino de línguas por meio da perspectiva interacionista, pois parte do princípio colaborativo, a partir do trabalho em grupo e distribuição de papéis, através do qual cada um colabora com o outro de forma a construir tanto o conhecimento coletivo quanto o conhecimento individual.

3. METODOLOGIA

3.1 A Pesquisa-ação

Uma das disciplinas obrigatórias no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas é Teoria e Práticas de Ensino, na qual nos foi apresentada a metodologia de pesquisa chamada Pesquisa-ação de Michel Thiollent (2011), que pode ser de caráter qualitativo, quantitativo ou os ambos. Contudo, esta pesquisa é de cunho qualitativo. Nessa metodologia o autor afirma que toda ação gera uma reflexão, que por sua vez gera outra ação e assim sucessivamente, formando uma espécie de círculo vicioso¹⁵. Para tanto, o professor deve apresentar um diagnóstico de uma prática que queira melhorar ou um problema a ser solucionado. Em seguida, deve elaborar uma estratégia que poderá solucionar ou melhorar aquela prática ou problema. A partir da sua aplicação, haverá uma análise ou reflexão modificando dessa forma a ação de acordo com uma nova estratégia que irá gerar nova reflexão e assim sucessivamente. A figura abaixo ilustra o percurso de uma pesquisa-ação:

Figura 7 – Espirais da Pesquisa-ação



Fonte: Fogaça (2017).

¹⁵ Usamos a expressão *círculo vicioso* no sentido de ser virtuoso e não como uma forma degradante.

Conforme mostra a Figura 7, vamos seguindo sempre os mesmos passos até chegar no que acreditamos que seja o ideal ou que o nosso objetivo seja alcançado.

Na pesquisa-ação o professor também é participante da pesquisa. Nesta modalidade de pesquisa o professor, além de ser o professor, desempenha o papel de pesquisador e também de pesquisado em suas práticas no momento da reflexão, pois suas ações são avaliadas. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33),

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

O professor se torna um pesquisador a partir da própria prática pedagógica. Isso proporciona grande ganho para o ensino, tendo em vista que o educador pode fazer esse movimento circular de diagnóstico, ação e reflexão. À medida que o professor se coloca como pesquisador ele está aberto a novas ideias e estratégias a fim de construir conhecimento. Dessa forma, se diferencia dos demais professores que não refletem sobre a sua prática (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa exerce um grande papel a favor do ensino, pois se preocupa com a qualidade e não com os números.

3.1.1 Contextualizando o espaço de aplicação da pesquisa

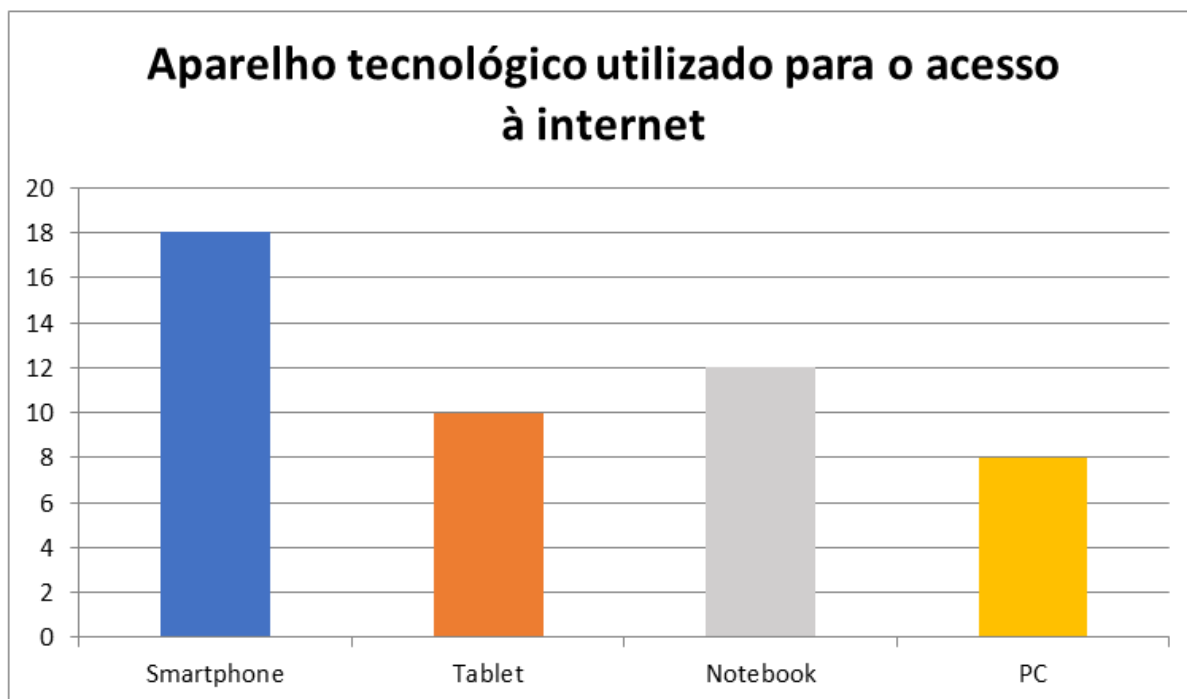
Esta pesquisa foi realizada numa escola municipal de ensino fundamental, de ensino regular, situada no município de Santana do Livramento/RS. Nesta escola, o Ensino Fundamental funciona no período da tarde, exceto o 5º ano, todos com único professor regente, já o Ensino Fundamental II funciona pela manhã com um professor para cada disciplina, totalizando aproximadamente 525 alunos. A escola conta com uma sala de informática, com 16 computadores com acesso à *internet*, sendo que oito deles não estão funcionando. Os alunos têm acesso aos computadores para pesquisa em turno inverso nas terças e quintas-feiras e no turno da manhã com horário agendado pelo professor com 24 horas de antecedência. Além da sala de informática, possui uma biblioteca com número pouco expressivo de livros, com jogos educativos e uma televisão, pois a biblioteca também serve de sala de recursos audiovisuais.

Para o uso, também temos que agendar devido à demanda das turmas, que não são poucas, para a quantidade de recursos disponíveis.

3.1.1.1 Estudantes participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes são alunos da rede pública municipal, numa escola de periferia, no município de Santana do Livramento/RS. A turma participante é constituída por 21 alunos (inicialmente 20, acrescentando mais um posteriormente) com idade entre 14 e 18 anos. Para verificar a viabilidade de aplicação da intervenção nesta turma, no ano de 2017 foi aplicado um questionário, tendo em vista que os alunos iriam necessitar do uso da *internet*, conforme anexo 6.1. A partir deste questionário, foi constatado que todos os alunos possuíam *internet* em casa. Contudo, grande número deles possui aparelho celular, conforme mostra o gráfico abaixo:

Figura 8 – Gráfico referente aos aparelhos utilizados para acesso à internet



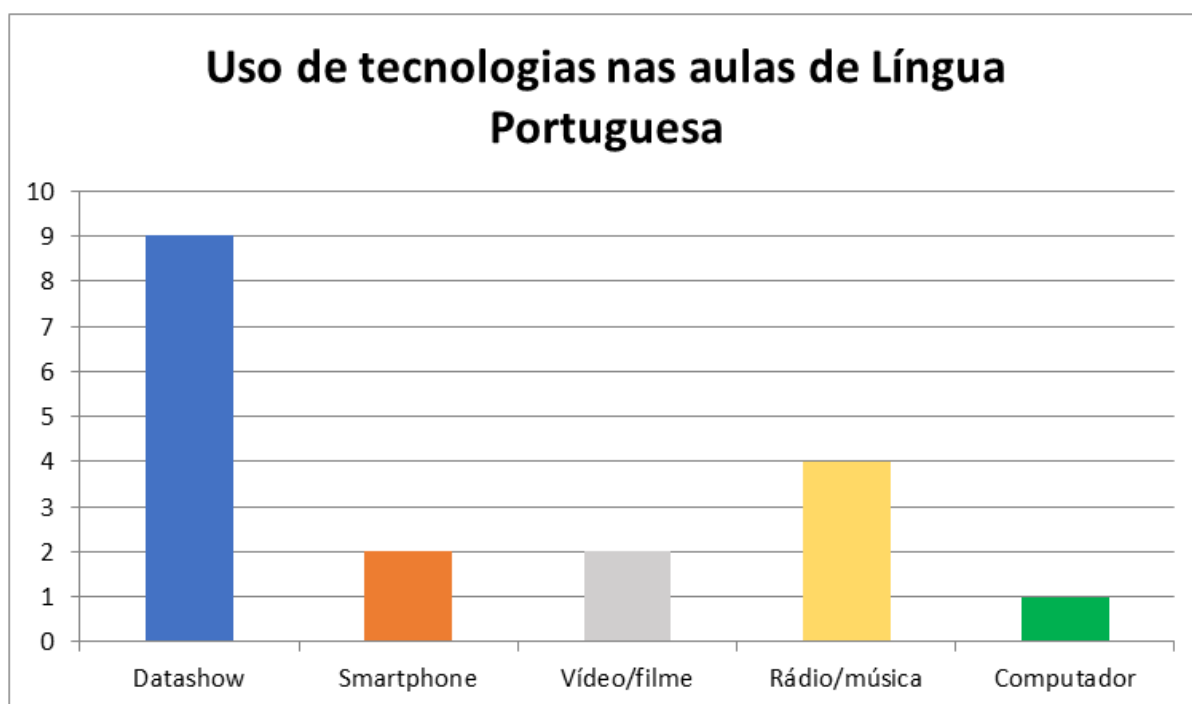
Fonte: Autora (2017).

Conforme mostra o gráfico, dos 20 alunos, 18 possuem *smartphone*, 10 possuem *tablet*, 12 têm *notebook* e oito têm computador de mesa (PC). Isso nos mostra que nem todos possuem *smartphone*, logo, nem sempre o acesso à *internet* é nesse aparelho. E ainda, desses 21 alunos, alguns têm mais de um aparelho para

acessar a *internet* em casa. Contudo, o importante é que todos têm em casa no mínimo um aparelho que permite o acesso à *internet*. Cabe ressaltar que a *internet* da escola é disponível para os alunos somente com acesso nos PCs na sala de informática, isto é, os alunos não têm acesso à *internet* da escola nos seus dispositivos móveis.

Outro aspecto pesquisado no questionário aplicado em 2017 foi quanto ao uso de tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa no decorrer da vida estudantil até dado momento. Dos 20 alunos, 12 declararam que em algum momento foram utilizadas tecnologias nas aulas. No gráfico abaixo é mostrada quais foram e a quantidade de cada tipo:

Figura 9 – Gráfico referente à utilização de tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa.



Fonte: Autora (2017).

O gráfico acima mostra que nove utilizaram o *datashow*, dois usaram o *smartphone*, dois levaram vídeo/filme para aula de LP, quatro levaram rádio/música e um usaram o computador. Portanto, concluímos que em algumas aulas de Língua Portuguesa foram utilizadas mais de um recurso tecnológico tendo em vista que a soma do uso desses perpassa o total de 12. Salientamos que em nenhum momento foi especificado, quando declarado o uso do *smartphone* e do computador, o tipo de

atividade e se foi ou não com o uso da *internet*, tampouco, a finalidade tanto do uso destes como dos demais artefatos tecnológicos mencionados no gráfico.

Por fim, foi investigado no questionário se gostam de estudar Língua Portuguesa e como gostariam que fossem essas aulas. Na análise dos dados, dos 20 educandos, 15 declararam que gostam de Língua Portuguesa. Uns utilizaram a justificativa de que português é fácil, outros porque acreditam que a disciplina é importante, outros porque aprendem mais sobre as palavras desconhecidas e outros não justificaram. Quanto à questão de como gostariam que fossem as aulas de LP, houve alguns depoimentos muito significativos à pesquisa, como os a seguir: “que as aulas fossem mais animadas com muita música ou algo do tipo”; “interativas”; “divertidas”; “que fossem mais divertidas e não tivesse só conteúdo e atividades”; “eu gostaria que fossem mais legais e queria que tivesse mais vídeo-aula, etc”; “legais com muita conversa”; “mais divertidas com mais explicações e jogos sobre eles”; “legais”; “com bastante atividades divertidas”; “mais divertidas com brincadeiras e gincanas”; “com um pouco de conversa”; “sem muito exercícios”; “com mais vídeos”; “com conversa entre alunos e professor e com muita tecnologia”; “com muita conversa para entender mais”; “com novos projetos e trabalhos que nos preparem para novas provas e concursos, que nos ajudarão no futuro, exemplo: Enem”; e outros não responderam. A partir dessas respostas, podemos perceber o quanto as aulas de Língua Portuguesa estão distantes dos alunos tendo em vista que promovem a produção de sentido, tampouco são atrativas para eles.

3.1.2 Instrumento de coleta de dados

Os dados foram coletados no *projeto-piloto* a partir da observação direta dos alunos, filmagens, fotos, diário reflexivo – feito a partir das percepções do pesquisador (THIOLLENT, 2011) –, rubricas e as próprias produções dos alunos a partir das atividades do mesmo, confrontando as atividades que envolviam tecnologias com as atividades sem o uso de tecnologias. Já na intervenção pedagógica aplicada em 2018 foram utilizados questionário, notas de campo e rubricas conforme as de Dodge (1999).

3.1.3 Diagnóstico inicial

O diagnóstico inicial foi a partir da observação em sala de aula no que diz respeito às dificuldades dos alunos. Então, a partir disso foi construído e aplicado um projeto-piloto, que será descrito no próximo subitem. Em virtude dos alunos apresentarem grande dificuldade na oralidade e na escrita, em um momento em que isso não deveria mais ocorrer, tendo em vista que já estão no 9º ano do Ensino Fundamental regular. Na tentativa de suprir as necessidades dos alunos de forma que seja potencializado o ensino, foram aplicadas atividades que envolviam o uso de tecnologias e outras que não as envolviam. Chegamos à conclusão, após o término do projeto-piloto, que inicialmente os alunos apresentavam mais facilidade na atividade de leitura e interpretação da notícia impressa, porém não era usada tecnologia digital. Já na atividade de interpretação a partir de vídeo telejornal, os alunos mostraram maior dificuldade para ler e retirar as informações principais. No entanto, os resultados mostraram-se mais positivos no produto final quando as atividades envolviam tecnologias, pois o resultado nessas atividades foi mais satisfatório do que naquelas que não foram utilizados esses recursos, tendo em vista que a dificuldade inicial foi superada na atividade que exigia o uso de câmera de celular para filmagens. Talvez isso se deva ao fato de que os alunos estavam mais motivados (KELLER, 1987; 2006)¹⁶ ou a atividade tenha feito mais sentido pelo uso dessa tecnologia que fazem parte do seu cotidiano. Acreditamos que isso foi um facilitador na aprendizagem dos alunos. Portanto, esse resultado permite que sejam usadas estratégias que contemplem em todas as atividades o uso de tecnologias através de uma metodologia inovadora voltada ao ensino de línguas: *WebQuest* Interativa Adaptativa.

3.2 Metodologia da intervenção

3.2.1 Projeto-Piloto como parte integrante da pesquisa

¹⁶ ARCS (A de atenção (*attention*), R de relevância (*relevance*), C de confiança (*confidence*) e S de satisfação (*satisfaction*)) modelo motivacional utilizado por John Keller. O autor afirma que existe algumas condições para que o aluno seja motivado: 1) o professor deve propor atividades que despertem o interesse prendam a atenção; 2) considerar a relevância da atividade quanto ao interesse do aluno; 3) despertar a confiança nos alunos fazendo com que os alunos saibam quais expectativas do professor quanto a execução das atividades; 4) criar satisfação a partir de desafios e realização despertando a vontade de continuar.

O projeto-piloto é uma das exigências da disciplina Teoria e Prática de Ensino com objetivo de experimentarmos um pouco a metodologia da pesquisa e da intervenção a qual pretendemos desenvolver na dissertação de mestrado e, além disso, termos um diagnóstico a partir do desenvolvimento das atividades propostas. Grosso modo, o projeto-piloto serve como um *termômetro* para medirmos o quanto o que estamos propondo será relevante para seguirmos pesquisando e também nos permite fazer as alterações que forem necessárias para tornar a pesquisa relevante a partir da reflexão gerada após a aplicação do projeto-piloto.

Partindo disso, elaboramos o projeto-piloto a partir da seguinte questão de pesquisa: *de que forma as ferramentas digitais podem vir a contribuir com o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública?*, tendo como objetivo geral analisar a implantação de um material didático autoral e digital voltado ao ensino de Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de ensino, no município de Santana do Livramento/RS. O objetivo pedagógico é auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua capacidade de compreensão das informações contidas no gênero jornalístico, tanto impresso quanto televisivo, percebendo as diferenças entre ambos.

Para que os objetivos fossem alcançados foram elaborados quatro encontros de dois períodos cada, conforme cronograma a seguir:

Quadro 6 – Cronograma de atividades do Projeto-Piloto

(continua)

Nº de encontros	Duração	Data	Atividades
1	2h/a 50 min (cada)	29/05/17	1- Leitura de jornal impresso ou digital, identificando as principais informações da notícia, cujo tema é final do <i>Gauchão</i> 2017;
2	2h/a 50 min (cada)	30/05/17	2- Leitura de jornal televisivo, identificando as informações principais da notícia, cujo tema também é a final do <i>Gauchão</i> 2017;

Quadro 7 – Cronograma de atividades do Projeto-Piloto

(conclusão)

Nº de encontros	Duração	Data	Atividades
3	2h/a 50 min (cada)	31/05/17	3- Discussão em grupo, analisando o que uma notícia tem em comum com a outra e no que diferem;
4	2h/a 50 min (cada)	05/06/17	4- Culminância das atividades foi a partir da produção de uma notícia impressa e uma televisiva, sendo que para televisiva os alunos deveriam produzir vídeos como se fossem apresentar na TV. Para isso, fizeram uso do celular e depois os vídeos foram passados no <i>Datashow</i> para coletivamente ser feito um <i>feedback</i> das atividades propostas. O que levou mais duas aulas que não estavam previstas.

Fonte: Autora (2018).

3.2.1.1 Resultados da aplicação do projeto-piloto

Os dados foram coletados a partir de três pontos: **1.** Atividade com foco na produção escrita; **2.** Atividades com foco na produção oral; **3.** Atividades de compreensão e interpretação da notícia. Durante a aplicação das atividades e nos registros escritos e filmados, foi possível perceber maior interesse dos alunos quando as atividades envolviam tecnologias, como o uso de celular durante a execução das tarefas. Um exemplo disso foi a atividade de produção de uma notícia escrita produzida pelos alunos. No entanto, não tiveram a menor preocupação na forma estética dessa produção. Já na produção oral, em que tinham que produzir vídeos como num telejornal, os alunos demonstraram maior preocupação em fazê-lo quando ensaiaram, produziram um cenário, gravaram várias vezes, até que julgassem que assim estava bom e, ainda, decidiram editar os vídeos, que não foi algo que programei. Na escrita, entretanto, escreveram e no máximo passaram a limpo o rascunho.

Quanto à atividade que envolvia compreensão e interpretação da notícia, tanto do jornal impresso quanto televisiva, os alunos demonstraram maior dificuldade na

notícia televisiva, inclusive para identificar o assunto da notícia e linguagem utilizada. Acredito que isso se deve ao fato de a notícia televisiva ser mais rápida, instantânea, não sendo possível voltar quantas vezes julgarmos necessário como o jornal impresso, que podemos ler várias vezes até que a notícia fique entendida nos seus mínimos detalhes. Ainda, por se tratar de gravação, os alunos podiam assistir quantas vezes quisessem, porém ficou claro que quando a notícia é veiculada na televisão não temos esse recurso instantaneamente, a menos que a acessemos pela internet. O interessante e importante de ser ressaltado que apesar de apresentarem maior dificuldade com a leitura do jornal televisivo, os alunos tiveram resultados finais melhores na atividade oral do que na escrita. Isso pode ser atribuído, talvez, pelo uso de ferramentas digitais. É provável que, se na escrita tivéssemos envolvido alguma ferramenta digital, o resultado teria sido melhor.

No entanto, a partir da análise da aplicação destas atividades, em geral pudemos considerar o resultado como sendo positivo, tendo em vista que os objetivos foram alcançados, devido à participação ativa dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas. Acreditamos que pelo fato do ensino ter sido potencializado pelo uso de ferramentas digitais, mais especificamente o celular e ferramentas utilizadas para edição de vídeo (LÉVY, 1999), já que estas estão presentes na vida cotidiana de cada aluno fora da escola, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa foi inserido no mundo dos alunos, deixando de ser algo distante da realidade da qual fazem parte. E, ainda, o sucesso dos resultados dessa proposta também se deve ao fato de o ensino de Língua Portuguesa partir de uma perspectiva interacionista. Conforme Antunes (2003, p. 41-42):

[...] somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. [...] Assumo, portanto, que o núcleo central da presente discussão é a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.

Nesse sentido a proposta de trabalhar a leitura, produção oral e escrita a partir de notícias jornalística foi um fator que contribuiu de forma significativa para que os objetivos fossem alcançados. Isso porque os alunos trabalharam de forma a construir

conhecimento a partir da interação entre os pares e do trabalho colaborativo (VYGOTSKY, 1991) facilitando, assim, a aprendizagem.

3.2.2 Desenvolvimento das atividades de intervenção a partir dos resultados do projeto-piloto

A partir do projeto-piloto, conforme mostram os resultados, os alunos demonstraram maior interesse nas atividades que envolviam o uso de tecnologias digitais, superando dessa forma as dificuldades. Isso resultou em uma reflexão sobre o tipo de atividades e que metodologia que utilizaríamos no produto pedagógico de intervenção no ano de 2018, levando em conta que tivessem também maior probabilidade de um resultado do positivo no que tange o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Pensando em tudo isso, optamos por trabalhar com uma metodologia mais dinâmica e inovadora para esse público, pois ajuda o aluno a construir o conhecimento a partir da interação entre os pares que trabalham de maneira colaborativa. Ainda podemos chamar de inovadora porque o papel do professor deixa de ser aquele que é o detentor do conhecimento para um papel de mediador do conhecimento. Essa mediação é feita através das atividades que serão elaboradas e disponibilizadas *online* e todas as instruções para realização das atividades encontram-se nas próprias atividades, sem que os alunos necessitem da presença física do professor. Essa metodologia inovadora é chamada *WebQuest* Interativa e Adaptativa e será melhor detalhada na próxima subseção.

3.2.2.1 Produto Pedagógico: *WebQuest* Interativa e Adaptativa voltada ao ensino de Língua Portuguesa

As atividades de intervenção foram desenvolvidas a partir da metodologia *WebQuest* Interativa Adaptativa por meio da ferramenta *ELO Cloud*. Tanto a metodologia quanto as ferramentas utilizadas já foram descritas e embasadas teoricamente, na seção anterior referente ao referencial teórico. A WQIA parte de uma tarefa gerada de um tema. Para os alunos chegarem ao objetivo da tarefa é preciso que passem por vários processos executando mini tarefas. Através desse processo, é como se fosse uma viagem na qual, para chegarmos ao destino desejado, temos que percorrer um caminho que nos leva àquele destino. O que diferencia uma WQIA

das demais *WebQuests* é que a primeira é mais dinâmica enquanto que a segunda é mais estática. O que a torna mais dinâmica é o uso da ferramenta *ELO Cloud* que permite uma interação direta do aluno com a máquina tendo em vista que ele recebe um *feedback* imediato; por esse motivo também é interativa, sem que seja necessária a presença do professor. Ela é adaptativa porque os professores podem reutilizar qualquer parte da *WebQuest* adaptando-a de acordo com o contexto, por se tratar de um REA a partir do uso da ferramenta *ELO Cloud* que é uma ferramenta *online*. Partindo do ponto em que a WQIA gira em torno de um tema, escolhemos assim a *Política Partidária*, devido ao fato de que 2018 é ano eleitoral e, ao mesmo tempo, esse é tema sempre atual, que pode ser trabalhado a qualquer tempo e em todo lugar. Como o foco deste trabalho é o uso da oralidade e da escrita de forma adequada ao contexto, escolhemos como tarefa o debate político. Nessa atividade, os alunos como futuros políticos tiveram que realizar várias minis tarefas com foco na prática da Língua Portuguesa, obtendo suportes necessários para que chegassem à tarefa maior: o debate político. Este tema se presta a esta proposta pela variedade de gêneros que podem ser trabalhados a partir do discurso político chamado por Marcuschi (2008, p. 155) de *domínio discursivo*, conforme vimos no item 2.1 deste trabalho.

Para melhor compreensão do que foi proposto na intervenção pedagógica, dividimo-la em pequenos quadros que demonstram o passo a passo desta WQIA:

Quadro 8 – Metodologia de intervenção - Passo a passo da WQIA - Primeiro encontro

(continua)

WEBQUEST INTERATIVA ADAPTATIVA VOLTADA AO ENSINO DE LP
TÍTULO: POLITICAMENTE (IN)CORRETO disponível em: http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2937&limpa_score=1
TEMA: A POLÍTICA PARTIDÁRIA
OBJETIVO GERAL: Desenvolver a competência comunicativa dos alunos nas habilidades oral e escrita adequando ao contexto, dando-lhes condições para que realizem um debate político utilizando os mecanismos de persuasão que o tema em questão propicia.
TAREFA: realização de um debate político à Presidência da República

Quadro 9 – Metodologia de intervenção - Passo a passo da WQIA - Primeiro encontro
(conclusão)

Encontro e Duração	Data	Mini Tarefas – Processo	Objetivos Específicos
1º - 2h/a	20/03/18	Cadastramento no <i>ELO Cloud</i> e familiarização com a ferramenta ¹⁷ .	Realizar cadastro; e conhecer a ferramenta com a qual irão trabalhar nas próximas aulas.
Instrumento de coleta de dados: notas de campo			

Fonte: Autora (2018).

Apesar de o primeiro encontro deste quadro não fazer parte da WQIA em si, é imprescindível para o desenvolvimento das atividades que os alunos façam seus cadastros no site *ELO Cloud*. Ao mesmo tempo, é importante para que os alunos tenham familiarização com a ferramenta a qual terão que utilizar por um período de aproximadamente um mês. Portanto, este encontro foi necessário, pois os alunos tiveram conhecimento e acesso a outras atividades que estão no repositório despertando o interesse em realizá-las.

¹⁷ Essa atividade antecede o início efetivo da WebQuest, porém se faz necessária para poder prosseguir com as atividades.

Quadro 10 – Segundo encontro

Encontro e Duração	Data	Mini Tarefas – Processo	Objetivos Específicos
2º - 2h/a	26/03/18	Introdução da WQIA e apresentação da TAREFA;	Instigar os alunos a partir da introdução da <i>WebQuest</i> ; Apresentar a tarefa da WQIA mostrando o caminho que terão que percorrer, que são as minis tarefas, para que executem a tarefa com êxito; Refletir sobre a política com base nas frases de Platão, Aristóteles, Martin Luther King e Abrahan Lincoln sem que seja necessário conceituar política ampliando seus conhecimentos a partir da discussão coletiva; Discutir adequando a linguagem à situação.
Instrumentos da coleta de dados: notas de campo			

Fonte: Autora (2018).

Este encontro foi destinado à introdução da *WebQuest* de acordo com suas características; apresentação da **TAREFA** e reflexão em grupos menores sobre frases de personagens significantes para construção do homem e seu papel na sociedade, ampliando a reflexão conjuntamente no grande grupo. Os alunos foram instigados a participar das atividades pela personagem interpretada ator Leandro Hassun, que os convida a fazer uma viagem pelo mundo encantado da política. Ao mesmo tempo, o título da WQIA também traz um tom atrativo; assim como a personagem, o título lembra de dois filmes brasileiros sobre política: *O Candidato Honesto* (2014), protagonizado pelo próprio Leandro Hassun, e *Politicamente Incorreto* (2014), com Danilo Gentile. Contudo, a escolha proposital do título desta WQIA se deu em virtude de que na política lidamos com coisas que são feitas corretamente e outras que fogem ao propósito político ideal, iniciando um processo de análise crítica sobre fatos da política brasileira. Então, os alunos que a princípio farão o papel de eleitores deverão começar a pensar sobre a política, afinal o corrente ano é ano eleitoral e já devem ir se preparando politicamente para isso. Para isso, escolhemos algumas frases que embasarão a reflexão dos alunos: 1. "O preço a pagar pela tua não participação na política é seres governado por quem é inferior" (**Platão**); 2. "A política não deveria ser a arte de dominar, mas sim a arte de fazer justiça" (**Aristóteles**); 3. "Tente mover o

mundo. O primeiro passo será mover a si mesmo" (**Platão**); 4. "O castigo dos bons que não fazem política é serem governados pelos maus" (**Platão**); 5. "Para ter inimigos não precisa declarar guerras, apenas diga o que pensa" (**Martin Luther King**); 6. "Se quiser pôr à prova o caráter de um homem, dê-lhe o poder" (**Abraham Lincoln**); 7. "Pecar pelo silêncio, quando se deve protestar, transforma homens em covardes" (**Abraham Lincoln**). Logo abaixo, os alunos têm alguns sites que trazem a bibliografia dos autores destas frases para conhecê-los melhor, percebendo o papel de cada um na construção da política partidária.

Após a reflexão em grupo foi realizado um debate como forma de socialização da atividade com o grande grupo, ampliando o conhecimento da classe sobre o tema proposto. Em seguida, os alunos foram convidados a passar para o item tarefa e, então, conhecer o ponto de chegada pretendido após a execução desta WQIA.

Quadro 11 – Terceiro encontro

Encontro e Duração	Data	Mini Tarefas – Processo	Objetivos Específicos
**3º - 3h/a	26/03/18	Sessão Pipoca – filme: <i>O Candidato Honesto</i>	Assistir ao filme: <i>O Candidato Honesto</i> em grupo; Associar o tema do filme com o tema da WQIA.
Instrumentos de coleta de dados: notas de campo			

Fonte: Autora (2018).

Neste momento, os alunos foram convidados a fazer uma sessão pipoca na escola assistindo ao filme *O Candidato Honesto*, que trata da política brasileira fazendo uma crítica a ela a partir do gênero comédia, associando o filme ao tema proposto na WQIA. A princípio a atividade seria realizada em casa para economia de tempo para o desenvolvimento das atividades a seguir, pois, esta é muito importante para que déssemos continuidade às próximas atividades. Contudo, não foi possível por motivos descritos mais adiante no item da análise de dados referente à implementação da WQIA.

Quadro 12 – Quarto encontro

Encontro e Duração	Data	Mini Tarefas – Processo	Objetivos Específicos
4º - 2h/a	27/03/18	Reflexão – Produção oral e escrita	Refletir sobre a política brasileira e os recursos persuasivos ¹⁸ que os políticos
4º - 2h/a	27/03/18	Reflexão – Produção oral e escrita	Refletir sobre a política brasileira e os recursos persuasivos ¹⁹ que os políticos usam para manipular o voto dos eleitores; Organizar o pensamento de forma coesa e coerente; Produzir um parágrafo argumentativo utilizando a norma culta da língua de forma clara e coerente a partir da reflexão baseada no filme.
Instrumentos de coleta de dados: nota de campo			

Fonte: Autora (2018).

No quarto encontro demos continuidade à atividade anterior. Os alunos fizeram uma reflexão conjunta a partir do filme, tendo como base as seguintes questões: **1.** Que assunto é retratado no filme? **2.** Qual a visão dos eleitores/população a partir do que é retratado no filme? **3.** O candidato Ernesto usa algumas técnicas para conquistar o voto da população. Você conseguiu percebê-las? Se você fosse candidato, usaria quais técnicas? Por quê? A partir da reflexão, produziram um parágrafo argumentativo utilizando a norma culta sabendo que os colegas seriam os leitores destes textos. Para melhor desenvolverem esta atividade, foram distribuídos papéis dentro de cada grupo, sendo que cada grupo elegeu, através de voto, seu redator e o mediador da reflexão, ainda que todos os integrantes devessem participar da atividade.

¹⁸ São todos os recursos que o político lança mão para convencer e conquistar o voto do eleitor, como por exemplo: um gesto (olho no olho, toque no ombro, etc.), uma fala argumentativa e convincente (proposta de governo de acordo com público alvo), além de falar com clareza, etc.

¹⁹ São todos os recursos que o político lança mão para convencer e conquistar o voto do eleitor, como por exemplo: um gesto (olho no olho, toque no ombro, etc.), uma fala argumentativa e convincente (proposta de governo de acordo com público alvo), além de falar com clareza, etc.

Quadro 13 – Quinto encontro

Encontro e Duração	Data	Mini Tarefas – Processo	Objetivos Específicos
5º - 1h/a	28/03/18	Trabalho de correção e reescrita.	A partir da observação da produção dos colegas, perceber outras formas que poderiam utilizar nas suas produções em prol de melhorar a escrita formal; Reescrever o parágrafo escrito pelos colegas com a finalidade de melhorá-lo.
Instrumentos de coleta de dados: notas de campo			

Fonte: Autora (2018).

Este encontro foi a continuidade do quinto encontro. Os alunos fizeram observações no parágrafo escrito por outro grupo e fizeram a reescrita daquele parágrafo como forma de melhoramento na produção. À medida que julgassem necessário, poderiam contatar o grupo autor do parágrafo original para melhor esclarecimento do mesmo.

Quadro 14 – Sexto encontro

Encontro e Duração	Data	Mini Tarefas – Processo	Objetivos Específicos
6º - 2h/a	02/04/18	Mecanismos de persuasão a partir de slides e atividade de reconstituição do texto.	Conhecer os mecanismos de persuasão; Reconstituir o texto identificando os mecanismos de persuasão.
Instrumentos de coleta de dados: notas de campo			

Fonte: Autora (2018).

Os alunos foram convidados a permanecerem em seus respectivos grupos e assistirem aos slides que iriam ajudá-los a aprender algumas técnicas de persuasão às quais, muitas vezes, somos sujeitados e não nos damos conta que estas ações são minuciosamente pensadas para que nos convençam de algo. Esta é uma técnica muito comum em situações de vendas, também usada na política, nos discursos dos candidatos, para que possam fazer uso mais adiante na construção da campanha eleitoral. Ainda neste encontro, os alunos fizeram uma atividade de reconstituição do

texto para que possam compreender melhor a partir de palavras-chave omitidas no texto, através do *recurso cloze* da ferramenta *ELO Cloud*.

Quadro 15 – Sétimo encontro

Encontro e Duração	Data	Mini Tarefas – Processo	Objetivos Específicos
7º - 2h/a	03/04/18	_Lançamento da Candidatura à presidência da República: distribuição de papéis; criação de sigla partidária; escolha de número e nome do candidato. _Elaboração de roteiro de entrevista.	Definir papéis para cada componente do grupo, para execução das minis tarefas; Criar sigla partidária, número e nome do candidato; Praticar a escrita com a criação de um roteiro de forma organizada para entrevista com os eleitores para coleta de dados que possam ser relevantes para construção das propostas de campanha; Trabalhar em grupo de forma colaborativa com a finalidade de uns aprenderem com os outros ampliando o conhecimento tanto individual quanto coletivo.
Instrumentos de coleta de dados: notas de campo			

Fonte: Autora (2018).

Foram feitas distribuição de papéis em cada grupo: neste encontro os alunos já estavam aptos a lançar a candidatura para presidente da república, pois já conheciam algumas técnicas utilizadas pelos políticos para manipular ou convencer as pessoas, além de já terem realizado atividades de reflexão sobre a política atual do Brasil e terem expressado sua opinião em forma de argumentação, tanto na modalidade oral quanto escrita. Portanto, escolheram um candidato à Presidência da República, um assessor de imprensa, um assessor de campanha e um redator, bem como escolheram uma sigla partidária, um número e, aqueles que preferiram, um nome fictício para o candidato. Logo após, o redator organizou um roteiro que serviu como guia para o assessor de campanha na coleta de dados com os eleitores, a fim de guiar o assessor de campanha na coleta de informações dos eleitores, colegas da escola, sobre os seus desejos e pensamento sobre as eleições de 2018 para que pudessem usar essas informações na sua campanha eleitoral. Em todas as etapas foi

importante o trabalho em grupo, em especial nesta, tendo em vista que cada escolha feita neste momento foi de suma importância para o sucesso da tarefa. E ainda, simultaneamente, ao trabalhar em grupo cada um é responsável para que a atividade seja cumprida com êxito, devendo respeitar o espaço que é dado ao outro, ou seja, cada um é responsável pela sua parte e ao mesmo tempo pelo todo. Se um fracassa no seu papel, os demais também serão prejudicados. Isso ficou bem claro aos componentes do grupo.

Quadro 16 – Oitavo encontro

Encontro e Duração	Data	Mini Tarefas – Processo	Objetivos Específicos
8º - 1h/a	04/04/18	Entrevista com gravação de vídeo ou áudio.	Entrevistar os colegas de outras turmas (eleitores), no intervalo das aulas para coletar dados importantes de serem abordados durante a campanha com a finalidade de convencer ou manipular os eleitores a votarem no seu candidato; Filmar ou gravar as entrevistas para ter materiais que possam ser úteis na produção da campanha eleitoral; Interagir com colegas de outras turmas e séries.
Instrumentos de coleta de dados: notas de campo			

Fonte: Autora (2018).

Foi realizada a entrevista com os eleitores para coleta de dados utilizados na construção da campanha. Para tanto, o assessor de campanha ficou encarregado pela entrevista com os eleitores, no intervalo das aulas, e o assessor de imprensa tinha a opção de filmar ou gravar as entrevistas. Essas gravações ou filmagens serviram de apoio para elaboração das próximas atividades. No momento da entrevista os alunos, além do roteiro produzido anteriormente, deveriam se valer de todo conhecimento sobre os mecanismos de persuasão trabalhados anteriormente.

Quadro 17 – Nono e décimo encontro

Encontro e Duração	Data	Mini Tarefas – Processo	Objetivos Específicos
9º e 10º - 4h/a	09/04/18 e 10/04/8	Produção escrita - propaganda impressa	Fotografar o candidato; Produzir propostas de governo utilizando os materiais coletados como forma de persuasão ao eleitor; Manusear ferramentas digitais para confeccionar os “santinhos”; Confeccionar os “santinhos”. Trabalhar em grupo de forma interativa e colaborativa.
Instrumentos de coleta de dados: notas de campo			

Fonte: Autora (2018).

Este encontro foi destinado à criação do “santinho”. Para isso, o assessor de imprensa fotografou o candidato à Presidência. Logo em seguida, cada grupo deveria produzir no mínimo duas propostas de governo baseando-se no material coletado anteriormente, a fim de criar os “santinhos”. Para o processo de criação, os alunos poderiam utilizar as próprias ferramentas disponíveis no *ELO Cloud*. No entanto, decidiram utilizar outras ferramentas de edição de imagens pela segurança em manusear algo que fosse mais perto da sua realidade, pois ainda não estavam familiarizados com a ferramenta. A parte de criação da arte dos “santinhos” foi feita em casa pelo mau funcionamento dos computadores da escola. Assim foi possível contabilizar no mínimo cerca de 3 horas/aula para a execução desta atividade, embora já tivessem feito parte em casa. Depois de realizadas, foram enviadas via *WhatsApp*, através do grupo da turma, depois foram postadas no grupo do *Facebook*. Inicialmente, a impressão desses materiais ficaria a critério de cada grupo porque envolveria custos. No entanto, não tiveram condições financeiras e alegaram que não teria “graça” fazer o material e não ser distribuído a ninguém. Com base nesse argumento, julguei pertinente custear as impressões para que mais adiante, no período de divulgação da campanha fizessem as distribuições.

Quadro 18 – Décimo primeiro e décimo segundo encontro

Encontro e Duração	Data	Mini Tarefas – Processo	Objetivos Específicos
11º e 12º 4h/a	11/04/18 e 12/04/18	Produção oral – produção de vídeo para propaganda eleitoral gratuita.	Produzir um vídeo com no mínimo dois minutos e máximo cinco, apresentando as propostas de governo. Adequar a linguagem a situação e a intenção que se com aquele vídeo levando em consideração o eleitorado; Utilizar ferramentas digitais; Trabalhar de forma interativa e colaborativa e cooperativamente.
Instrumentos de coleta de dados: nota de campo			

Fonte: Autora (2018).

Estes encontros foram destinados à produção da propaganda eleitoral gratuita. O assessor de imprensa produziu um vídeo do candidato apresentando sua proposta de governo para os eleitores de no mínimo dois minutos e no máximo cinco. Os demais componentes do grupo tinham o dever de auxiliar os demais colegas conforme as demandas que foram sendo apresentadas. Para iniciarem a produção dos vídeos foram disponibilizados na WQIA vários recursos sobre a propaganda eleitoral gratuita, tanto de regimento do TSE referente à propaganda eleitoral gratuita quanto vídeos explicativos sobre os recursos utilizados para produzir esse tipo de material político. A partir disso, iniciaram a produção dos vídeos em aula, porém a maior parte da atividade foi realizada em casa, durante a edição, que também não foi possível fazer na escola devido ao mau funcionamento dos PCs da escola; os computadores possuíam programas de edição, mas não funcionavam os áudios. Os vídeos foram exibidos na escola para que as demais turmas assistissem no período eleitoral.

Quadro 19 – Décimo terceiro e décimo quarto encontro

Encontro e Duração	Data	Mini Tarefas – Processo	Objetivos Específicos
13º e 14º - 4h/a	16/04/18 e 17/04/18	Produção oral – debate político com gravação de vídeo.	Debater utilizando mecanismos de persuasão, bem como, manter junto à fala, postura adequada à situação; Adequar a linguagem de acordo com o contexto imposto; Trabalhar de forma interativa colaborando uns com os outros para que a tarefa seja executada com sucesso produzindo um sentido para ambos.
Instrumentos de coleta de dados: rubricas e nota de campo			

Fonte: Autora (2018).

Estes dois encontros foram destinados à tarefa: Promover um debate político entre os candidatos a Presidente da República. Para que isso se tornasse possível, foram distribuídos os papéis que cabia a cada um desempenhar: a) o assessor de imprensa e o redator devem elaborar as fichas com as questões do debate; b) o assessor de campanha e o candidato ficam responsáveis pelo cenário do debate; c) o candidato irá debater com os demais oponentes perguntando e respondendo as perguntas dos adversários; d) um dos redatores fará a mediação do debate; e) o assessor de imprensa ficará responsável pela filmagem do debate; f) os demais devem assistir ao debate em silêncio. Em outro momento, o vídeo do debate foi passado no telão da escola, no horário do recreio, seguido de uma eleição com votação eletrônica em que todos os alunos do turno da manhã puderam participar.

Avaliação da WQIA: ao finalizar a tarefa foi aplicado um questionário e uma rubrica para os alunos referente à avaliação da WQIA com a intenção de poder melhorar todo o seu processo de construção para que efetivamente pudéssemos potencializar o ensino de Língua Portuguesa através desta metodologia. Além disso, foi preenchida pelo professor uma rubrica para medir o desempenho do aluno na execução da tarefa, conforme será abordado na próxima seção da metodologia de análise de dados.

Conclusão da WQIA: Como 2018 é ano de eleição política, conjecturamos que fosse interessante que os alunos refletissem um pouco a respeito da política atual do

Brasil. Ao mesmo tempo, aproveitar esse momento para que eles experimentassem algo novo utilizando situações reais para a melhora da linguagem oral e escrita. Para tornar tudo isso mais real, pensamos numa simulação de eleição realizada na escola. As atividades foram realizadas sempre com muito entusiasmo e seriedade por parte dos alunos. Apesar de encontrarmos alguns obstáculos durante a execução da WQIA, verificamos que esta foi muito proveitosa tanto para o ensino de língua, quanto no que se refere ao trabalho colaborativo e todo conhecimento construído no decorrer da sua implementação. Para isso, foi exibido o debate no telão, no horário do recreio para que os demais alunos do turno da manhã assistissem e, em seguida, votassem naquele candidato com as melhores propostas utilizando todo conhecimento construído durante a execução desta WQIA. A eleição ocorreu digitalmente.

Para que tenham desejo de continuar pesquisando a respeito de política, trouxemos uma questão para que reflitam: Será que a política em outros países é vista da mesma forma que no Brasil? Para iniciar essa reflexão sugerimos que eles assistissem ao filme *Lincoln 2012*, disponível na WQIA.

A partir da aplicação da WQIA foi produzido um tutorial para o professor nas modalidades digital e impressa como produto, sendo que a digital poderá ser a própria WQIA no *ELO Cloud* com as alterações que porventura poderão ocorrer mediante avaliação dos alunos após o término da tarefa.

3.3 Metodologia da análise de dados

A análise de dados foi realizada a partir de dois vieses: do professor enquanto pesquisador e dos alunos como sujeitos da pesquisa. Enquanto professor pesquisador, os dados foram analisados a partir dos modelos de rubrica criada por Dodge (1999), já discutidos no referencial teórico na seção da *WebQuest*, na parte das avaliações de acordo com as dimensões às quais serão atribuídos valores e diário reflexivo, feito após o término de cada encontro presencial. Quanto à análise a partir do viés dos alunos, foram analisados o questionário com perguntas abertas sobre a *WebQuest*, bem como análise da rubrica de avaliação da WQIA também seguindo o modelo criado por Dodge (1999), preenchida pelos alunos no término da *WebQuest* para uma avaliação relativa a elaboração da WQIA no que tange aos recursos, processos utilizados na sua construção e quanto à clareza das informações. Assim, o professor pode obter retorno imediato e ter a oportunidade de melhorá-la. Convém

informar, ainda, que durante a análise de dados, utilizamo-nos das expressões aluno A, aluno B, aluno C e assim por diante para nos referirmos aos alunos e nos momentos em que referimo-nos aos grupos, também utilizamo-nos de expressões como grupo A, B, C e D, tendo em vista que são quatro grupos para que não haja exposição dos alunos, ainda que tenhamos autorizações dos responsáveis, conforme apêndice.

4. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi realizada a partir da aplicação do projeto de intervenção, cujo tema era a Política Partidária, WQIA intitulada Politicamente (In)Correto com a duração de 15 encontros presenciais totalizando 28 horas/aula. Somando o número de encontros, metade deste tempo foi à distância; mais adiante, ainda na análise, será justificado o motivo da necessidade dos encontros à distância. Os dados coletados foram analisados com base no referencial teórico utilizado. Desta forma, tratamos de responder à questão de pesquisa inicial: De que forma a metodologia *WebQuest* pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública? E com isso fizemos a análise, confrontando com os objetivos, geral e específicos, da pesquisa. Partindo disso, a análise foi dividida em três etapas: 1) elaboração do material didático digital, 2) implementação da WQIA apontando seus benefícios e suas limitações e 3) potencialização das habilidades de escrita e oralidade através da WQIA.

4.1 Análise de Elaboração da *WebQuest* Interativa e Adaptativa voltada ao Ensino de Língua Portuguesa

4.1.1 Por que a escolha do uso da metodologia de uma WQIA?

Acreditamos que neste momento é muito importante contar a história de como surgiu a ideia de elaborar uma WQIA. Ao pensarmos em elaborar uma WQIA, devemos ter sempre em mente que esta deve girar em torno de um tema que não tenha prazo de validade. Portanto, o tema escolhido, *A Política Partidária*, é sempre atual, ainda que não seja ano eleitoral vivemos diariamente esta política e é sempre muito bem-vinda em sala de aula. De acordo com Abar e Barbosa (2008, p. 37), a estrutura de uma WQ deve contemplar o seguinte formato:

[...] a atividade executada pelos alunos possui as características de um projeto em que, primeiro lugar, surge a ideia; em seguida, definem-se os objetivos do projeto; faz-se o plano das ações que devem ser executadas; e apresentam-se os recursos e fontes necessárias à execução das ações.

Contudo, não tínhamos pensado em elaborar uma WQIA; inicialmente, conjecturamos trabalhar os gêneros discursivos que o ano eleitoral nos proporciona, pois possibilita o uso da linguagem verbal escrita e oral: enquete, propaganda impressa, que são os “Santinhos”, propaganda eleitoral gratuita e debate político, ainda tinha o discurso político realizado em comícios que não colocamos na WQIA. Todas essas atividades tinham sido pensadas através da ferramenta *ELO Cloud* e incluindo outras ferramentas tecnológicas para execução das atividades, como aparelho smartphone ou câmera para filmagens e computador com acesso à *internet*, mas sem que seguisse os elementos de uma WQIA. Entretanto, em uma aula ministrada no começo de agosto de 2017, por coincidência, pela professora e orientadora desta pesquisa, Camila Gonçalves dos Santos do Canto, tivemos contato com algumas ferramentas tecnológicas possíveis de serem usadas nas aulas de línguas. Junto a elas estava essa metodologia, pela qual demonstrei interesse instantâneo. Quando a professora apresentou a Taxonomia das Tarefas e vimos o termo “persuasão”, tivemos um *insight*. Ao final da aula, conversamos sobre a possibilidade de unir a minha ideia inicial a essa metodologia. Como mencionamos anteriormente, a WQIA deve partir de um tema gerador, e este já estava automaticamente escolhido. Além disso, essa metodologia veio ao encontro da perspectiva de língua que adotamos no ensino de Língua Portuguesa, a qual parte do princípio da interação, pois esta se dá através do trabalho colaborativo entre os pares, os materiais disponibilizados pelo professor nos sites selecionados, com o próprio professor e com os demais colegas de classe. À medida que há interação, há construção de conhecimento, ainda que a interação não seja pessoa x pessoa. Em suma, para que haja aprendizagem, podemos interagir com artefatos culturais, materiais impressos como livros, revistas, etc., áudios, vídeos, assim como com programas interativos de computador, etc., todos esses produzidos por pessoas (LEFFA, 2012). Então, ainda que muitas vezes não tenhamos interação diretamente com pessoas, neste caso da WQIA, com o professor, foi ele quem a elaborou e, portanto, indiretamente está interagindo com os alunos.

De acordo com a Base Comum Curricular (2017, p. 61), há seis competências a serem desenvolvidas na área das linguagens, dentre elas, cita:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação; [...]

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Neste sentido, de forma a abarcar essas três competências, consideramos que a WQIA *Politicamente (In)Correto* foi uma ótima metodologia escolhida para trabalharmos no ensino de língua, com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa na modalidade oral e escrita, pois na execução dessas os alunos terão conhecer e utilizar diversas tecnologias, fazendo uso de variadas linguagens.

4.1.2 O uso da ferramenta ELO Cloud para elaboração da WQIA

Após a definição do tema gerador desta metodologia, começamos a elaborar paralelamente as atividades/processo, sendo que a base delas já estava pensada, e realizar leituras que pudessem trazer melhores esclarecimentos a respeito desta que, até então, era uma metodologia nova, tentando sempre seguir os passos de uma WQ. A escolha de permanecer com o uso da ferramenta ELO tem a ver diretamente com o tipo de WQ proposta. Por ser uma WQIA ela é mais dinâmica que as outras WQs (SANTOS, 2014). Essa dinamicidade se dá pelo fato de ser elaborada nesta ferramenta que torna as atividades mais interativas, pois os alunos tem um *feedback* imediato, que é proporcionado pelo uso da ferramenta *ELO Cloud* e adaptativa porque é uma ferramenta *online*, livre de direitos autorais, que possibilita a qualquer professor utilizar atividades inteiras ou simplesmente a parte que mais se adequa a seu público (LEFFA, 2013). Então, se o mestrado profissional possui o intuito de melhorar a qualidade de ensino com propostas novas, essas atividades não poderiam ficar reservadas somente ao professor que elaborou. Entendemos que essa ideia deve ser compartilhada para o maior número de professores e alunos quanto for possível. Portanto, optamos por utilizar esta ferramenta, pois as atividades podem ser utilizadas por alunos e professores de qualquer lugar que tenha acesso à *internet*.

A ferramenta possui vários recursos, conforme mostra o item 2.6. No entanto, para a elaboração desta WQIA foram utilizadas as modalidades de atividades de hipertexto, quando a produção dos alunos não dependia de espaço na ferramenta e permitia produções multimodais como: a) inserção de *links*, vídeos, textos e filmes; b) composer, quando a produção do aluno dependia do espaço na ferramenta para criação livre e ainda o professor podia acrescentar páginas multimodais assim como no hipertexto; e c) *cloze*, para que o aluno reconstituísse certo texto proposto como forma de assimilação do que tinha sido proposto anteriormente. Quanto à escolha dos modelos de atividades que poderíamos utilizar, não encontramos dificuldades. A dificuldade começou a aparecer quando tínhamos que inserir um *link*, filme, vídeo e imagem, pois mesmo seguindo o tutorial, muitas vezes, tivemos que repetir o procedimento várias vezes até que conseguíssemos inserir o que queríamos. Quanto aos *links*, estes são de fácil inserção; o problema que é fica inserido, porém às vezes não direciona para a página e, por esta razão, que temos que inseri-lo novamente. Infelizmente não conseguimos detectar o que causava o problema. Outra dificuldade encontrada foi colocar embaixo da imagem ou filme a fonte. Ainda quando conseguíamos colocar a fonte, quando visualizada a atividade enquanto professor, fica tudo certo, no lugar desejado, mas quando visualizado enquanto aluno, a imagem da tela não permanecia a mesma do professor: ficava totalmente desconfigurada. Sobre a desconfiguração, esta também ocorreu na formatação do texto: escrevíamos algo e, ao visualizarmos como aluno, ficava desconfigurado, ocorrendo até mesmo separação de sílaba de forma incorreta. Esta última é mais incômoda e inconveniente, afinal estamos tratando de ensino de línguas. Por fim, outra dificuldade encontrada refere-se ao fato de que, por se tratar de uma WQIA baseada no ensino de pesquisa dirigida, nós, professores, temos que selecionar o material disponibilizado na rede para os alunos, seja ele um *site*, um vídeo, um filme e etc. e isso não é algo rápido e simples. Por isso, várias foram as vezes que perdemos toda a edição da atividade. Ela permanecia aberta, mas quando inseríamos algo e colocávamos para salvar, a página carregava e voltava ao início e perdíamos tudo. Isso ocorreu, por exemplo, na tarefa, na qual tivemos que refazê-la várias vezes. A solução foi copiar todo o texto explicativo antes de salvar a atividade e editá-lo em um processador de texto separado da plataforma, para evitar que perdêssemos todo o avanço mais uma vez.

4.1.3 Componentes da WQIA: passo a passo

Como explicado no item 2.4.2, uma WQ deve apresentar **seis** componentes: introdução, tarefa, processos/recursos, avaliação, conclusão e créditos/referências, (DODGE, 1999; BOTTENTUIT *et al.*, 2007; ABAR; BARBOSA, 2008). Para a construção desta WQIA, a cada componente a ser criado exigia mais leitura para que conseguíssemos elaborar efetivamente uma WQIA em que todos os componentes estivessem entrelaçados e que todas as etapas contribuíssem para a realização da tarefa. Isso é algo que exige certa disponibilidade de tempo do professor e ao mesmo tempo tenha bem claro o seu objetivo com a tarefa pretendida.

4.1.3.1 Introdução

Seguimos os passos de uma boa introdução, pois, de acordo com Abar e Barbosa (2008), é nela que começamos o processo de instigação dos alunos. Por isso devemos escolher um tema interessante para eles, colocando alguma imagem interessante sem que tenham muitas animações a fim de não perderem o foco, desviando a atenção dos alunos. Pensando nisso, como 2018 é ano eleitoral e os alunos já têm ou estão próximos de ter idade mínima para votar e exercer o direito à cidadania através do voto, escolhemos como tema *A Política Partidária*. Então, a partir desse tema, elaboramos uma atividade de reflexão e socialização, através de algumas frases de figuras representativas para a construção da política como forma de despertar a curiosidade e inserir o tema. São elas: Abraham Lincoln (16º presidente dos EUA que deu origem ao Partido Republicano), Aristóteles (grande filósofo grego, aluno de Platão), Martin Luther King (pastor protestante e ativista político, líder do movimento dos direitos civis dos negros) e Platão (grande filósofo matemático, discípulo de Sócrates, fundador da filosofia política ocidental). Todas as frases fazem pensar sobre a política partidária brasileira, que é a referência que temos para poder pensar: iniciamos pela nossa política porque é a nossa realidade, logo, mais fácil de começarem a refletir, ainda que as frases não sejam de pensadores brasileiros. Aliás, optamos por não colocar nenhum autor brasileiro, justamente, para que não tivéssemos nenhuma influência direta nas nossas reflexões.

Figura 10 – Introdução da WebQuest Interativa e Adaptativa

BEM-VINDOS A WEBQUEST: "POLITICAMENTE (IN)CORRETO"

Você e eu faremos uma viagem ao mundo encantado da política. Através dessa viagem você vai aprender o poder da fala e da escrita. Essa duas formam uma potente arma a qual você poderá utilizá-las em seu favor.

Para iniciarmos essa fascinante viagem, **forma** grupo com seus colegas de quatro componentes, **escolha** duas frases famosas que estão logo a seguir e **reflete** sobre elas juntamente com seus colegas relacionando com o que entenderam sobre política. Esta atividade deverá ser realizada agora, em aula!

Você terá 20 minutos para tal reflexão!

- 1."O preço a pagar pela tua não participação na política é seres governado por quem é inferior." (Platão)
- 2."A política não deveria ser a arte de dominar, mas sim a arte de fazer justiça." (Aristóteles)
- 3."Tente mover o mundo. O primeiro passo será mover a si mesmo." (Platão)
- 4." O castigo dos bons que não fazem política é ser governados pelos maus." (Platão)
- 5." Para ter inimigos não precisa declarar guerras, apenas diga o que pensa." (Martin Luther King)
- 6." Se quiser por á prova o caráter de um homem, dê-lhe o poder." (Abraham Lincoln)
- 7." Pecar pelo silêncio, quando se deve protestar, transforma homens em covardes." (Abraham Lincoln)

Após os 20 minutos de reflexão com o seu grupo, iremos para próxima etapa desta mini tarefa: faça um círculo e exponha as suas reflexões para o grande grupo para que estas sejam ampliadas com a ajuda dos colegas.

Agora, vá até o item Tarefa e lá descobrir o destino dessa grande aventura!

Deseja saber mais sobre esses autores e sobre o termo política acesse os links abaixo:

<https://www.ebiografia.com/atalai/>
<https://www.ebiografia.com/aristoteles/>
https://www.ebiografia.com/abraham_lincoln/
https://www.ebiografia.com/martin_luther_king/
<https://brasil Escola.uol.com.br/politica/politica-definicao.htm>

Fonte: Autora (2018).

Os links abaixo da tela de introdução trazem a biografia de cada autor das frases selecionadas com suas respectivas fotos.

4.1.3.2 Tarefa

Para elaboração da tarefa utilizamos a modalidade de hipertexto da ferramenta *ELO Cloud*, pois possibilitava a multiplicidade de textos e a interação contida não exigia produção escrita. Assim, a tarefa é a parte principal da WQIA, ainda que as outras partes sejam essenciais para a execução da tarefa. Abar e Barbosa (2008, p. 39) afirmam, sobre isso, que “a tarefa é a ‘alma’ ou o ‘coração’ da *WebQuest*”. Nesta deve ficar bem claro quais os objetivos do professor e o que ele espera que o aluno consiga alcançar ou desenvolver. Por esta razão, a tarefa é o segundo componente que deve aparecer na WQ. Assim, desde o início os educandos já sabem o ponto de partida e de chegada. Não tivemos muita dificuldade em propor a tarefa porque já tínhamos definido o objetivo a ser alcançado. A dúvida inicial era em que posição colocar na WQ, pois o aluno deve ter a visão geral do que fazer, mas só irá executar no final. Isso nos causava certa insegurança pelo fato de que os alunos têm uma visão ordenada do que acessar. A solução que encontramos foi colocá-la logo após a introdução e no final da WQIA colocar o título *Execução da Tarefa* porque nesta última são fornecidos todos os recursos e instruções para que a tarefa seja executada,

conforme mostram as Figuras 11, 12 e 13. Então, na tarefa são apresentados os objetivos e a própria e na execução da tarefa são colocadas de que maneira e quais os recursos disponibilizados para que construam o conhecimento para a sua execução, de forma a atingir os objetivos propostos. Ainda, a divisão entre a apresentação e execução da tarefa também ocorreu pelo fato de que não podemos poluir a página com informações. Nas leituras dos autores que falam sobre WQ instruem os professores que quando tiver muita informação numa página é preferível que façamos outra a fim de evitar a poluição visual e informativa, pois isso pode acarretar no desinteresse e falta de compreensão por parte do aluno (ABAR; BARBOSA, 2008).

Figura 11 – Apresentação da Tarefa

The screenshot shows a web application interface. At the top, there is a blue navigation bar with the logo 'ELO' and the text 'Estudante Atividades POLITICAMENTE (IN)CORRETO'. Below this, a sidebar on the left contains a list of task stages: 'TAREFA', 'PROCESSO - MÃOS À OBRA', 'PROCESSO - ESCRITA FORMAL A PARTIR DO FILME: O CANDIDATO HONESTO', 'PROCESSO - O PODER DA LINGUAGEM', 'PROCESSO - RECONSTITUINDO O TEXTO - MECANISMOS DE PERSUAÇÃO', 'PROCESSO PRODUÇÃO ESCRITA', and 'PROCESSO - PRODUÇÃO ORAL'. The 'TAREFA' stage is currently selected and highlighted. The main content area displays a photograph of a man in a dark suit and red tie, standing outdoors with his hands raised. Below the photo, there is a paragraph of text in Portuguese: '1. Esta viagem de aventura na Web tem por objetivo desenvolver a oralidade e a escrita formal dando-lhes condições para que realizem um Debate Político utilizando os mecanismos de persuasão que o tema em questão propicia. Sabemos que este ano é de eleições. Então, o destino desta viagem é a realização de um Debate Político de candidatos à Presidência da República que será seguido de eleições na escola. Tanto esta tarefa quanto o caminho que irão percorrer serão realizados em grupo.' At the bottom right of the main content area, there is a small blue box with the text 'Façam uma boa "viagem"!'. The interface also includes a search icon and a 'TAREFA' label at the top of the main content area.

Fonte: Autora (2018).

Para que não houvesse muita informação nesta página de apresentação da tarefa demonstrada na figura 11, optamos então por dispor a tarefa, responsável pela visão geral do que se tratava efetivamente a mesma; e execução da tarefa que detalhava o passo a passo conforme mostra a figura a seguir, sendo distribuída mais acima aquela que dá a visão mais ampla e ao final aquela que tratava da execução, tendo em vista que os educandos já haviam passado por várias etapas de construção do conhecimento até que chegasse na tarefa propriamente dita:

4.1.3.3 Créditos/referências

Neste, apesar de normalmente colocarmos as referências ao final de um trabalho, na WQ optamos por aparecer logo abaixo da tarefa pensando na facilidade de outros professores acessarem os recursos, que são os *links* de *sites*, vídeos, filmes, *slides*, etc. que foram utilizados nos processos sem que necessitem abrir processo por processo, tendo em vista que estamos tratando REA e que, portanto, pode ser utilizado por outros professores sem direitos autorais. Também, por se tratar de uma WQIA, adaptativa no sentido de poder ser adaptada pelos professores de acordo com seus públicos. Assim terão uma visão geral destes.

Figura 14 – Créditos e recursos

The screenshot shows the 'CRÉDITOS E RECURSOS' section of the ELO platform. The main content area displays the title 'WQIA voltada ao ensino de Língua Portuguesa - nono ano Ensino Fundamental - Desenvolvimento da oralidade e escrita a partir do tema: Política Setembro/2017'. Below the title, it lists various resources used in the process, including websites, slides, and videos. The resources are categorized under 'Parte destinada aos alunos e aos professores' and include links to various educational materials related to political communication and persuasion.

Fonte: Autora (2018).

Ainda, como esta WQIA será um produto digital e sabendo que nem todos os professores sabem o que é uma WQ, colocamos além dos recursos utilizados para construção desta, as referências bibliográficas destinada a estes professores que queiram saber mais sobre a metodologia.

Figura 15 – Créditos e recursos disponibilizados para o professor

Parto destinada exclusivamente aos professores

Referenciais técnicos:

ABAR, C. A. A. P.; BARBOSA, L. M. WebQuest, um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da Internet. São Paulo: Avercamp, 2008.

BOTENTUIT Junior. João Batista. O BLOGUE E O PODCAST PARA APRESENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM WEBQUESTS. Disponível em: http://www.academia.edu/30545147/o_blogue_e_o_podcast_para_apresenta%C3%A7%C3%A3o_da_aprendizagem_com_webquests

_____. 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.

_____. [et al]. Metodologia WebQuest na Educação: Teoria e Práticas Pedagógicas. Rio de Janeiro: Publit, 2015.

BLOOM, B. S. Taxonomia dos objetivos educacionais. Dominiis Cognitio. Porto Alegre: Ed. Globo, 1972.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Componentes da WebQuest. Disponível em: <http://webq.ig.ueirfha.edu.br/objetivoswebquest/comoconfez.htm> acesso em 11/09/2017 às 09h e 10min.

_____. WebQuest: um Desafio para Professores e para Alunos, 2002. Disponível em: <http://www.ig.ueirfha.edu.br/objetivoswebquest/index.htm> Acesso em 27 de setembro de 2017.

DODGE, Burnier. Texto original de Burnier Dodge. Disponível em: <http://www.dereivre.com.br/educacional/artigos/2.htm> Acesso em 12/09/2017 às 16h e 19 min.

SANTOS, Camilla Gonçalves dos. O desenvolvimento e implementação de uma WebQuest Interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas. 2014. Tese (Doutorado em Letras). Pelotas: Universidade Católica de Pelotas. Disponível em <http://pds.uccel.edu.br/bitstream/ocw-00017/2014/1/201409260001.pdf>

Filmes e vídeos:(destinados para ambos)

Lincoln 2012 1080p Dublado

Fonte: Autora (2018).

4.1.3.4 Processos/recursos

Na construção dos processos foram utilizadas três modalidades de atividades disponíveis no *ELO Cloud*: *hipertexto*, *composer* e *cloze*. Procuramos fazer a escolha das modalidades que julgamos mais adequadas para o tipo de atividade a ser desenvolvida. Quando eram atividades mais expositivas ou que o aluno não necessitava inserir suas produções, escolhemos a modalidade hipertexto, que permite a inserção de textos multimodais pelo responsável da elaboração da atividade. Optamos, entretanto, pelo *composer*, quando a atividade exigia produção dos alunos, tendo em vista que esta permite uma produção livre dos alunos com textos, vídeos, imagens e etc. Por fim, também optamos pelo *cloze* quando a atividade pensada iria testar o quanto o aluno conseguiu depreender daquele conteúdo anterior, pois esta consiste em recuperar elementos de um texto através de lacunas a serem preenchidas. Conforme mostra a figura a seguir:

Figura 16 – Modalidades de atividades em cada processo

Módulos usados nesta atividade:

	TÍTULO	TIPO	
↑↓	Introdução - Vamos ao que interessa!?	Texto	<input type="checkbox"/>
↑↓	Créditos e Recursos	Texto	<input type="checkbox"/>
↑↓	TAREFA	Texto	<input type="checkbox"/>
↑↓	Processo - MÃOS À OBRA	Texto	<input type="checkbox"/>
↑↓	Processo - Escrita formal a partir do filme: O candidato Honesto	Composer	<input type="checkbox"/>
↑↓	Processo - O PODER DA LINGUAGEM	Texto	<input type="checkbox"/>
↑↓	Processo - Reconstituindo o texto - mecanismos de persuasão	Cloze	<input type="checkbox"/>
↑↓	Processo Produção escrita	Composer	<input type="checkbox"/>
↑↓	Processo - Produção oral	Texto	<input type="checkbox"/>
↑↓	Processo - Produção escrita - propaganda eleitoral impressa e digital	Composer	<input type="checkbox"/>
↑↓	Processo - Produção oral- vídeo para propaganda eleitoral gratuita	Texto	<input type="checkbox"/>
↑↓	Execução da TAREFA - Produção oral- Debate político	Composer	<input type="checkbox"/>
↑↓	Avaliação	Composer	<input type="checkbox"/>
↑↓	Conclusão	Texto	<input type="checkbox"/>

Fonte: Autora (2018).

Os processos são cada atividade e os recursos utilizados para este desenvolvimento na construção do conhecimento até o ponto de chegada, que é a *Tarefa* (ABAR; BARBOSA, 2008). As atividades pensadas foram os gêneros discursivos utilizados na construção de uma campanha eleitoral. Contudo, antes de partir para construção da campanha, foi disponibilizado aos alunos recursos para que pudessem saber a origem e o conceito de política partidária e quais as figuras representativas para construção desta política. Para realização da tarefa também foram distribuídos mais recursos para ajudar na construção do conhecimento e sua execução.

Ainda que todos os objetivos, atividades/processos e tarefa estivessem previamente pensadas, tratando-se do ensino baseado em pesquisa dirigida, tivemos que ser cautelosos para a escolha de cada material que iria ser inserido e disponibilizado para os educandos, tanto pensando na construção do conhecimento e se aqueles seriam suficientes quanto na confiabilidade do conteúdo. Este último só podemos saber se tivermos conhecimento sobre o assunto e já procurarmos por *sites* mais prováveis de encontrar o desejado, como, por exemplo, o do Tribunal Superior Eleitoral, pois estamos tratando de política partidária. Neste há muitas informações e regras sobre a propaganda eleitoral. Assim, acreditamos que o maior desafio na

elaboração de uma WQIA é justamente a escolha adequada dos recursos, pois é através destes recursos que o aluno vai construir o conhecimento. Pensamos que a chave para o sucesso é a adequação destes para a tarefa proposta. Abar e Barbosa (2008) fazem uma analogia do professor com um arquiteto, sabendo que a principal missão de um professor é projetar ambientes que propiciem a construção do conhecimento tendo em vista que o projeto arquitetônico não são obras prontas; vão além de um simples desenho, uma vez aprovado pelos construtores/alunos, transformam-se em obras sólidas e duradouras – conhecimento. Pensando no ensino de Língua Portuguesa, uma característica de um ambiente ao mesmo tempo produtivo, prazeroso e relevante fazendo com que o aluno queira aprender é trabalhar a língua de forma que faça sentido aos alunos, que traga empoderamento individual e social do indivíduo – numa perspectiva interacionista através de práticas discursivas que podem ser solidificada na oralidade e ou na escrita (ANTUNES, 2003, 2009). Isso foi o que tentamos propor durante toda a WQIA, desde os processos até a tarefa.

Sendo assim, a partir do planejamento do segundo encontro, começamos com a disponibilização de recursos para construção do conhecimento sobre a política. Como iniciariam refletindo a respeito de frases de figuras significativas para a política partidária como: Abraham Lincoln, Aristóteles, Martin Luther King e Platão. Disponibilizamos *sites* que traziam a biografia destas figuras, mostrando suas representatividades nesta área. Além disso, disponibilizamos um *link* do site Brasil Escola, que conceitua o termo Política.

Em seguida, no encontro seguinte, foi disponibilizado, *O Candidato Honesto*, filme que retrata a política partidária brasileira em forma de comédia dando um tom ameno, mas não deixando de abordar as questões políticas do Brasil.

Figura 17 – Processo - Mãos à obra - Filme: O Candidato Honesto

Fonte: Autora (2018).

Fonte: Autora (2018).

Passando para próxima atividade, os alunos utilizaram os conhecimentos que construíram a partir da análise do filme, orientados por algumas questões propostas na WQIA, conforme mostradas na imagem a seguir:

Figura 18 – Processo - Produção Escrita

Fonte: Autora (2018).

Fonte: Autora (2018).

Com esta proposta, os alunos tiveram a oportunidade de organizar e expor seus pensamentos colocando-os na modalidade escrita, sabendo que teriam um leitor

(os colegas de outro grupo), que fariam as sugestões de escrita necessárias para seu melhoramento e ao mesmo tempo aprender com a escrita e pensamentos dos demais colegas de forma interativa e colaborativa. Sendo necessário, poderiam me fazer perguntas caso surgissem dúvidas.

No momento seguinte, foram disponibilizados slides retirados de um site, demonstrando recursos de persuasão que os políticos usam para convencer os eleitores a votarem neles. Esses “truques” não foram mostrados só para utilizarem em suas campanhas eleitorais, propósito a seguir, mas para que tenham a partir disso um olhar mais crítico quando houver uma eleição. Dessa forma, espera-se que sejam capazes de analisar melhor aquilo que os candidatos estão realmente propondo e aquilo que fazem ou dizem somente com a intenção de obter votos.

Figura 19 – Processos - O poder da linguagem

The screenshot shows a Moodle interface for an activity titled "POLITICAMENTE (M)CORRETO". On the left, there is a vertical list of activity icons and titles, including "ZERAR", "INTRODUÇÃO - VAMOS AO QUE INTERESSA?", "CRÉDITOS E RECURSOS", "TAREFA", "PROCESSO - MÃOS À OBRA", "PROCESSO - ESCRITA FORMAL A PARTIR DO FILME: O CANDIDATO HONESTO", "PROCESSO - O PODER DA LINGUAGEM" (highlighted), "PROCESSO - RECONSTITUINDO O TEXTO - MECANISMOS DE PERSUAÇÃO", "PROCESSO PRODUÇÃO ESCRITA", "PROCESSO - PRODUÇÃO ORAL", "PROCESSO - PRODUÇÃO ESCRITA - PROPAGANDA ELEITORAL IMPRESSA E DIGITAL", "PROCESSO - PRODUÇÃO ORAL- VÍDEO PARA PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA", "EXECUÇÃO DA TAREFA - PRODUÇÃO ORAL - DEBATE POLÍTICO", "AVALIAÇÃO", "CONCLUSÃO", "CONCLUIR", and "SAIR DA ATIVIDADE". The main content area displays a video player with a slide titled "Truques psicológicos para aumentar seu poder de persuasão" by Agendor. The slide features a man in a tuxedo holding a glowing orb. A small photo of a man is visible in the top right corner of the content area. The video player controls show "1 of 21" slides.

Fonte: Autora (2018).

A partir desses, foi elaborada uma atividade de reconstituição do texto elaborado como forma de fixação do que foi mostrado nos slides. Além desse material, também foi disponibilizado o *link* de um *site* com um pequeno artigo falando sobre *O processo de persuasão e o comportamento de persuadir*.

Figura 20 – Processo - Reconstituindo texto - mecanismos de persuasão

The screenshot shows the ELO Cloud interface for a lesson activity. The title is "PROCESSO - RECONSTITUINDO O TEXTO - MECANISMOS DE PERSUASÃO". The sidebar on the left lists various activities, with the current one highlighted. The main content area features a video of a man in a suit making a peace sign. Below the video, there are instructions in Portuguese: "Escolha no seu grupo (através de votação) o redator e o seu suplente da atividade e o responsável e seu suplente por buscar informações que possam contribuir na atividade servindo como mediador da tarefa. A atividade é de preencher as lacunas desenvolvida a partir dos mecanismos de persuasão percebidos nas atividades anteriores." There are also two lines of text: "Preste atenção!" and "Fei dada a largadal". Below this, there is a link to a Scielo article and a cloze exercise with several blank spaces for words. The exercise text is: "O verbo [] está relacionado com adotar. Quando queremos persuadir alguém reforçamos os pontos positivos a fim de manipular o que vê ou []. A persuasão é vista como um [] utilizado para mudar a opinião dos outros. Vejamos alguns exemplos de mecanismos de persuasão: apelar para o [] do indivíduo; um toque afetivo no []; ouvir o que as [] pensam ou [] a respeito de determinado assunto para que possam se utilizar disso em sua fala; preferência pelo [] cara-a-cara; a velocidade com que falamos, falar nem tão [] nem tão devagar; precisamos [] flexível; Dessa forma, estamos mais perto de sermos bem-sucedidos na nossa missão."

Fonte: Autora (2018).

Para reconstituição do texto o aluno precisou usar o seu conhecimento construído a partir dos *slides* e também do artigo. Como a reconstituição é feita a partir de uma modalidade de atividade do *ELO Cloud* chamada *Cloze*, se o aluno não consegue chegar a resposta, tem um botão com formato de lâmpada que vai sugerindo letra por letra da resposta. Porém, se o aluno se basear somente na resposta da lâmpada, não receberá o *feedback* motivador do final da atividade, conforme mostra a Figura 21:

Figura 21 – *Feedback* após conclusão da atividade

The screenshot shows the ELO Cloud interface with a list of activities on the left and a feedback message in the center. The activities listed are:

- INTRODUÇÃO - VAMOS AO QUE INTERESSA! ✓
- CRÉDITOS E RECURSOS ✓
- TAREFA ✓
- PROCESSO - MÃOS À OBRA ✓
- PROCESSO - ESCRITA FORMAL A PARTIR DO FILME: O CANDIDATO HONESTO ✓
- PROCESSO - O PODER DA LINGUAGEM ✓
- PROCESSO - RECONSTITUINDO O TEXTO - MECANISMOS DE PERSUASÃO
- PROCESSO PRODUÇÃO ESCRITA
- PROCESSO - PRODUÇÃO ORAL
- PROCESSO - PRODUÇÃO ESCRITA - PROPAGANDA ELEITORAL IMPRESSA E DIGITAL
- PROCESSO - PRODUÇÃO ORAL - VÍDEO PARA PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA
- EXECUÇÃO DA TAREFA - PRODUÇÃO ORAL - DEBATE POLÍTICO ✓
- AVALIÇÃO
- CONCLUSÃO
- CONCLUIR
- SAIR DA ATIVIDADE

The feedback message in the center reads:

Parabéns! Você está a caminho de ser alguém muito bem-sucedido nos teus planos! Agora, já pode pensar em lançar sua candidatura para Presidente da República! 🎉

Below the message, there is a blue circular button with a white arrow pointing right.

At the bottom of the interface, there is a text box with the following text:

O verbo persuadir está relacionado com adotar a opinião das outras. Vejamos alguns exemplos de apelar para o emocional do indivíduo: um toque afetuoso no ombro; ouvir o que as pessoas pensam ou desejam a respeito de determinado assunto para que possam se utilizar disso em sua fala; preferência pelo contato cara-a-cara; a velocidade com que falamos, falar nem tão rápido nem tão devagar; precisamos ser flexíveis! Dessa forma, estamos mais perto de sermos bem-sucedidos na nossa missão.

Fonte: Autora (2018).

Esta atividade anunciada foi elaborada no modelo *composer* da ferramenta *ELO Cloud*. Para sua realização o aluno compreenderá de todo conhecimento construído até dado momento para que elaborem um roteiro de entrevista que os alunos terão que fazer a fim de coletar dados para elaboração do plano de governo utilizados nas próximas atividades de criação de propaganda eleitoral trazendo os desejos e anseios dos eleitores, conforme a figura 22:

Figura 22 – Processo de Produção Escrita - entrevista

The screenshot shows the ELO Cloud interface with the 'PROCESSO PRODUÇÃO ESCRITA' activity selected. The activities listed are:

- INTRODUÇÃO - VAMOS AO QUE INTERESSA! ✓
- CRÉDITOS E RECURSOS ✓
- TAREFA ✓
- PROCESSO - MÃOS À OBRA ✓
- PROCESSO - ESCRITA FORMAL A PARTIR DO FILME: O CANDIDATO HONESTO ✓
- PROCESSO - O PODER DA LINGUAGEM ✓
- PROCESSO - RECONSTITUINDO O TEXTO - MECANISMOS DE PERSUASÃO ✓
- PROCESSO PRODUÇÃO ESCRITA
- PROCESSO - PRODUÇÃO ORAL
- PROCESSO - PRODUÇÃO ESCRITA - PROPAGANDA ELEITORAL IMPRESSA E DIGITAL
- PROCESSO - PRODUÇÃO ORAL - VÍDEO PARA PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA
- EXECUÇÃO DA TAREFA - PRODUÇÃO ORAL - DEBATE POLÍTICO ✓
- AVALIÇÃO
- CONCLUSÃO
- CONCLUIR
- SAIR DA ATIVIDADE

The main content area shows the following text:

Bom dia!

Agora que vocês conhecem as técnicas utilizadas para persuadir um indivíduo, o grupo já pode se organizar pensando numa possível candidatura a presidência da república.

Cada grupo deve escolher o seu candidato a presidente, o assessor de campanha, o redator das atividades durante a campanha e o assessor de imprensa e não esqueça de criar um sigla partidária e número do candidato. Se preferirem podem escolher também um nome fictício ao candidato.

O primeiro passo após a escolha de cada papel dos componentes do grupo, o redator deve organizar um roteiro que guiará o assessor de campanha a coletar informações dos eleitores, que são os colegas da escola, sobre os seus desejos e pensamento sobre as eleições de 2018.

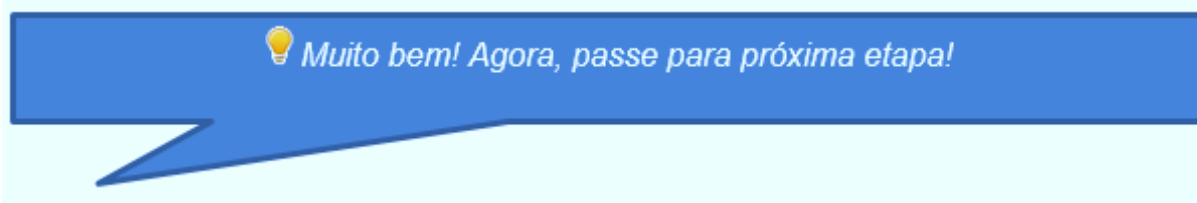
There is a small image of a man in a suit and tie on the right side of the text.

At the bottom, there is a text editor with a toolbar and a large empty text area.

Fonte: Autora (2018).

Antes disso, foram dadas as instruções sobre o que deveriam fazer. Como já tinham conhecimentos prévios sobre a política e o seu poder de persuasão, cada grupo deveria escolher o seu candidato à Presidência, o assessor de campanha, o redator das atividades durante a campanha e o assessor de imprensa e não se esquecer de criar uma sigla partidária e número do candidato. Se preferissem poderiam escolher também um nome fictício ao candidato. A partir desse momento, começaram a ser propostas atividades de produções de gêneros discursivos relativos aos domínios discursivos da política partidária nas modalidades oral e escrita: entrevistas, *santinhos*, propaganda eleitoral gratuita e o debate. Naqueles gêneros que são orais, como a entrevista, propaganda eleitoral gratuita e debate, foi requerido que os organizassem primeiro na modalidade escrita para depois transpor para a oralidade para que tivessem uma organização mental visível. Por isso, antes da entrevista, por exemplo, elaboraram um roteiro para que pudessem pensar nas questões que abordariam na entrevista, mesmo que não as lessem no momento da entrevista. Contudo, são formas de consolidar a escrita e a fala e perceber que ambas são diferentes na sua construção. Ao final desta atividade, os alunos receberam uma frase de incentivo:

Figura 23 – *Feedback* de incentivo



Fonte: Autora (2018).

Para a atividade seguinte, foram colocadas as instruções para que os alunos realizassem as entrevistas com os eleitores (demais alunos do turno), reservado para isso o horário do intervalo, no recreio. Essa atividade não envolveu todos os componentes, sendo assim foi destinada ao assessor de campanha e ao assessor de imprensa. Dessa forma, o assessor de imprensa foi responsável pela entrevista, baseada no roteiro produzido na atividade anterior, e o assessor de imprensa efetuou a filmagem ou gravação de áudio da entrevista para que pudessem utilizar esses dados na realização das próximas tarefas. Os demais componentes do grupo

auxiliaram-nos de acordo com as demandas da tarefa, ou seja, se necessário, conforme mostrado na figura a seguir:

Figura 24 – Processo de Produção Oral

The screenshot displays a digital learning environment. On the left, a vertical navigation menu lists various activity steps, each with an icon and a status indicator (checkmark or 'X'). The 'Processo - Produção Oral' step is currently selected and highlighted. The main content area on the right features a video player showing a man in a dark suit and red tie, smiling and speaking. Below the video, there is a caption: 'FONTE: Google Imagens, 2017'. Underneath the video, there is a text block starting with 'Continuando...' followed by a paragraph of text. At the bottom of the text block, there is a bolded instruction: 'Lembrem-se de que vocês são capazes!!!'. The interface also includes a top navigation bar with the 'ELO' logo and the text 'Estudante Atividades POLITICAMENTE (N)CORRETO'.

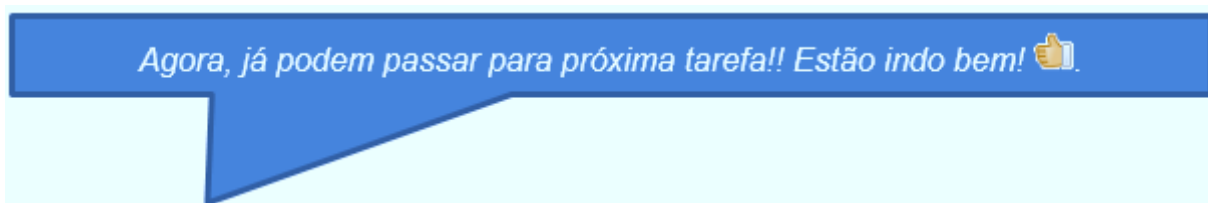
Fonte: Autora (2018).

Como nesta atividade só se fazia necessário dar instruções, foi utilizado o modelo de atividade *hipertexto*. Durante a elaboração da WQIA, em cada processo, usamos o recurso de ter uma personagem que interagisse com os alunos como se houvesse um professor ou o próprio personagem de forma presencial dando as informações sobre a atividade. Isso é um recurso muito utilizado na modalidade EaD, através do qual, assim como na forma presencial, há um diálogo usando a fala entre o locutor e o interlocutor – professor e aluno, na modalidade à distância também ocorre. De acordo com Ferrarezi Junior (2013, p. 4-5):

Se a dialogicidade é imprescindível na modalidade presencial, na modalidade da EAD, não seria diferente, porém, toma uma outra dimensão, enquanto que na modalidade do ensino presencial, o diálogo ocorre literalmente pelo ato da fala entre os agentes – professor e aluno -, na modalidade EaD, a diálogo depende de uma escrita em linguagem apropriada, ao ponto que os mesmos agentes - professor e aluno – possam se comunicar e consequentemente cumprir o propósito educacional – ensino/aprendizagem – substituindo o diálogo tradicional (fala) por esta forma escrita, justamente pelo fato de que o professor não estará frente a frente com o seu aluno. [...] Em outras palavras, o professor precisará escrever como se estivesse conversando com o aluno, utilizando sempre vocativos, por exemplo: você deverá fazer..., caro estudante..., entre outros.

De acordo com a proposta, o assessor de imprensa deverá fotografar o candidato. Em seguida, o candidato junto com o redator e os demais componentes devem produzir a propaganda. Essa produção poderá ser feita com os recursos da própria ferramenta ou em algum programa de sua preferência. Para realização desta foram disponibilizados alguns *links* como recursos. Neste site *Politize* são mostradas algumas regras em formato de esquema que devem ser seguidas quando se trata da propaganda eleitoral gratuita, através das quais é preciso que as regras sejam cumpridas; são apresentados diversos modelos dessa propaganda para que possam ter ideias do formato que podem seguir ou até mesmo criar outros a partir destes; no site do *TSE* é abordado sobre as propagandas eleitorais, importante que os alunos as conheçam e junto suas regras de uso e, por fim, sobre a distribuição dessas propagandas. No final colocamos o seguinte incentivo:

Figura 26 – *Feedback* como incentivo



Fonte: Autora (2018).

A atividade seguinte foi elaborada para os alunos utilizarem a linguagem oral através da produção do gênero propaganda eleitoral gratuita, de acordo com a figura abaixo:

Figura 27 – Processo de Produção Escrita - Propaganda Eleitoral Gratuita

Bom dia Caríssimos!

Hoje, o candidato a presidente deve mostrar a que veio! O assessor de imprensa deve produzir um vídeo do candidato de no máximo 5 minuto e mínimo 2 minutos mostrando sua proposta de governo.

Não esqueça do eleitorado que deseja atingir para uma melhor adequação da linguagem utilizada!

Esses vídeos devem ser passados numa data e horário a combinar com a emissora PP, direção da escola, para que o eleitorado, que são os demais alunos de outras turmas, possa ouvi-los e fazer sua escolha no dia da votação.

Fonte: Google Imagens... 2017

Maiores informações sobre a propaganda eleitoral gratuita:
<http://www.eleitoralbrasil.com.br/tempo-de-propaganda>

Como fazer uma propaganda...

O JORNAL GENÉRICO
 CANDIDATO LIDERA AS PESQUISAS!

Nossa viagem está chegando ao fim!

Fonte: Autora (2018).

A divulgação será combinada com a emissora PP, a escola, que irá marcar dia e horário de transmissão. Para o desenvolvimento desta, foi disponibilizado um recurso audiovisual ensinando técnicas de produção específica para esse gênero que tanto os candidatos, como os demais membros do grupo devem conhecer para a sua elaboração, podendo ser assistido dentro da ferramenta, já que está disponível ou ainda acessar no *site*; além desse recurso disponibilizamos outro que fala do tempo de duração destas propagandas. Ainda que tenha um tempo de acordo com o partido, pensamos em estipular o tempo de forma igualitária: de 2 a 5 minutos de duração. Além disso, foi colocado um lembrete de não esquecerem de adequar a linguagem utilizada ao público para produção do vídeo. Ao final deste processo foi anunciada a execução da *Tarefa*.

A elaboração da *tarefa* foi a partir da modalidade *composer*, as figuras 12 e 13 mostram as instruções para a sua realização. Para execução desta também disponibilizamos alguns recursos para que pudessem auxiliá-los na sua execução. Um desses recursos foi um vídeo falando de algumas técnicas comportamentais sobre o debate político. Além do vídeo, disponibilizamos alguns *links* que traz doze regras para desenvolver um bom debate político, normas de condução do gênero debate, contudo, neste é abordado os debates de forma geral e não específico para o debate político, mas que são informações importantes, principalmente para aquele que for

desenvolver o papel de mediador do debate. Os *links* também traziam algumas regras e informações adicionais que o primeiro site não trazia sobre este gênero discursivo, e, por fim, mais informações sobre debate, bem como uma trilha sonora de debate político da emissora Band, inclusive vídeos demonstrativos. Tentamos disponibilizar o maior número possível de recursos para que o aluno tivesse acesso a diversos materiais e, a partir destes e da interação com seus colegas, executarem a tarefa da melhor maneira possível. Então a execução da tarefa foi distribuída de acordo com os papéis da seguinte forma:

- a) o assessor de imprensa e o redator devem elaborar as fichas com as questões do debate;
- b) o assessor de campanha e o candidato ficam responsáveis pelo cenário do debate;
- c) o candidato irá debater com os demais oponentes perguntando e respondendo às perguntas dos adversários;
- d) um dos redatores fica de responsável pela mediação do debate (será decidido na hora o mediador);
- e) os assessores de imprensa ficam de responsável pela filmagem do debate;
- f) os demais devem assistir ao debate em silêncio.

Logo abaixo das instruções colocamos um lembrete: “Não esqueçam que este debate será transmitido pela emissora PP, a escola, na data e no horário disponibilizado pela emissora, provavelmente no recreio, para que os eleitores, demais alunos das outras turmas, para escolherem aquele que melhor utilizar o seu poder de persuasão através da linguagem, sem esquecer que devem utilizar a linguagem de forma adequada ao contexto (situação e público). Em seguida será realizada a votação digital”. Como *feedback* final o personagem Ernesto volta conforme prometido, parabenizando os alunos pelo empenho e dedicação para o desenvolvimento de todas as etapas desta WQIA. A WQIA *Politicamente (In)Correto* está disponível na íntegra no site citado no passo a passo. É possível fazer um cadastro como estudante ou professor e procurar pelo título e nome do autor.

4.1.3.5 Avaliação

Para avaliação da WQIA foi disponibilizada aos alunos uma rubrica na modalidade *composer* do *ELO Cloud*, baseada nas dimensões criadas por Dodge

(1999), conforme mostra a figura abaixo, para que pudéssemos aperfeiçoar a WQIA de acordo com o que foi apontado por eles:

Figura 28 – Rubrica do aluno

Deve ser preenchido pelo aluno

AValiação DO PROCESSO DA WEBQUEST INTERATIVA E ADAPTATIVA

Observação: no espaço do sinal de interrogação devem ser preenchido com sugestões e ou justificativas

Item	Não	?	Sim	Dimensões
1				Os papéis dos elementos dos grupos estão bem definidos. Está especificado o que cada um faz e quando.
2				Os papéis são adequados à execução das tarefas.
3				A logística é clara (está especificados como os grupos são formados).
4				Vários recursos ou fontes são identificados para que os alunos obtenham informações necessárias.
5				E proporcionada orientação para que os membros do grupo interagem ou analisem dados (uma fotografia, entrevistam um especialista, etc.)
6				Há orientação específica de 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 dos alunos.
10				Marcas e listas numeradas substituem longos parágrafos.
11				As hiperligações (recursos ou fontes) vão sendo disponibilizadas à medida que vão sendo necessárias.
12				Quando houver muita informação para um papel é melhor colocá-la numa página separada.

Fonte: Autora (2018).

Além desta rubrica, foi elaborada outra, referente ao desempenho do aluno na execução da tarefa que deverá ser preenchida pelo professor, também baseada por Dodge (1999) conforme a próxima figura:

Figura 29 – Rubrica do professor

Deve ser preenchido pelo professor:

DESEMPENHO DO ALUNO NA EXECUÇÃO DA TAREFA

Elementos	Dimensões	Satisfatório	Parcialmente Satisfatório	Não Satisfatório
Persuasão	Qualidade do argumento			
	Capacidade de atrair audiência			
	Organização e sequência			
Colaboração	Cooperação			
	Resolver o conflito			
Apresentação oral	Ter responsabilidade			
	Colocação da voz			
	Linguagem corporal			
	Gramática e Pronúncia			

Fonte: Autora (2018).

De acordo com Abar e Barbosa (2008), os alunos devem saber desde o início como serão avaliados; os critérios de avaliação e objetivos que necessitam alcançar. Apesar de o elemento proposto ser a persuasão, inferimos que junto a esses elementos à proposta de trabalho também cabe avaliar a colaboração, tendo em vista que a WQIA é baseada no trabalho colaborativo e o elemento apresentação oral porque estarão utilizando a fala em contextos comunicativos reais que exige uma postura adequada tanto de colocação de voz, quanto linguagem corporal, gramática e pronúncia.

4.1.3.6 Componente Conclusão

Para a elaboração da conclusão utilizamos a modalidade hipertexto disponível na ferramenta *ELO Cloud*, pois permite que sejam inseridas modalidades distintas de texto, porém não permite que o aluno produza ou crie nesta modalidade. Contudo, o objetivo deste componente não é para uso de produção escrita, e sim, instigá-los sobre questões e disponibilizar material para embasar sua reflexão. Para tanto, julgamos adequada esta modalidade.

Na conclusão da WQIA, também seguindo as instruções de Abar e Barbosa (2008), procuramos deixar claro ao aluno quais os nossos objetivos em relação à esta WQIA de forma breve e enfatizar a relevância de termos trabalhado com o tema em questão. E ainda, seguindo as recomendações de Abar e Barbosa corroborando ao que Carvalho (2002) também sugere, que devemos despertar o interesse do aluno a seguir pesquisando a respeito do tema proposto em prol da ampliação do conhecimento neste assunto. Nesse sentido, foi disponibilizado aos alunos um livro digital *Formação Política*, disponibilizado pelo site *Politize* e ainda indicação de um filme disponibilizado *Lincoln 2012*, que trata da política dos EUA para que comparem com a política brasileira. Para tanto, foi feita a seguinte questão para refletirem a partir dela: Será que a política partidária em outros países é vista da mesma forma que no Brasil? Que futuro você deseja para o Brasil, nossa “Pátria amada”? conforme mostra a Figura 30:

Figura 30 – Conclusão

The screenshot shows the ELO Cloud interface. At the top, there's a header with 'ELO' and 'POLITICAMENTE (MPCORRETO)'. Below it, a sidebar on the left lists various course activities, with 'CONCLUSÃO' highlighted and marked with a green checkmark. The main content area is titled 'CONCLUSÃO' and contains text explaining the purpose of the course and providing a link to a video. The video player shows a play button in the center. At the bottom, there's a navigation bar with 'CONCLUSÃO' selected, 'CONCLUIR', and 'SAR DA ATIVIDADE'.

Fonte: Autora (2018).

4.2 Análise de Implementação da WQIA

4.2.1 Cadastramento na ferramenta *ELO Cloud* e apropriação com a ferramenta

Para iniciarmos a implementação da WQIA, foi preciso que os alunos criassem uma conta de *e-mail* a fim de realizar o cadastro no *ELO Cloud*. Neste momento tivemos nosso primeiro aprendizado: a maioria dos alunos não sabia o que era um *e-mail* e suas funções. Pensando que isso pudesse acontecer por experiências anteriores, desde o início das aulas pedimos para que os alunos dessem o endereço de *e-mail* para o professor e aqueles que não tivessem um, que o fizessem. Foi então quando começaram as dificuldades: um, não sabia o que era um *e-mail*, outro, não sabia a senha de acesso, tampouco como acessar, etc. Quando perguntamos se tinham *Facebook*, só uma menina disse que não. Perguntamos para poder explicar que o endereço que utilizavam para o acesso ao *Facebook* é um endereço eletrônico. Mesmo assim não adiantou, pois nenhum tinha acessado a conta de *e-mail*. Criaram uma para uso exclusivo do *Facebook*, logo, não lembravam a senha, nem mesmo a de acesso do *Facebook* porque era salva no aparelho celular. Em suma, todos tiveram que criar uma conta novamente. Houve um aluno que deu o número do telefone no dia que passamos uma folha para colocarem seus *e-mails* nela, pois o acesso do *Facebook* era pelo número. Isso mostra que mesmo eles sendo nativos digitais,

existem aspectos que necessitam ser trabalhados em sala de aula. Assim como são nativos da língua portuguesa e necessitam estudar a língua, a mesma coisa deve acontecer quando se trata do uso de ferramentas tecnológicas.

Partindo disso, não podíamos deixar de trabalhar este aspecto com os alunos, já que demonstraram a falta de conhecimento de um meio de comunicação tão utilizado no dia a dia em todas as esferas de comunicação dos indivíduos enquanto cidadãos. Então, como um mestrando, nos últimos dois anos, durante a aplicação da sua intervenção pedagógica tinha trabalhado nas turmas de 9º ano com o e-mail e suas funcionalidades, utilizamos parte do material cedido por ele para sanar essas dificuldades. Depois disso, ainda houve alunos que não conseguiram criar um e-mail. Então, no dia de fazermos o cadastro na ferramenta *ELO Cloud*, demos uma atenção especial a esses alunos e mostramos como criar um e em seguida, realizamos o cadastro na ferramenta em questão. Isso vai ao encontro de um dos eixos para tornar a educação inovadora, mencionado no item 2.2, que trata do uso das tecnologias na escola, que inclui a formação do aluno-cidadão; conforme Freire (1994), “Formar o cidadão, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo” e ainda conforme a Constituição Federal (1998), artigo 205, diz que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O e-mail é um veículo de comunicação muito utilizado para diversas atividades sociais, como por exemplo: envio de currículo para empresas; compras em *sites*, na esfera acadêmica e até escolares, etc. Com isso, é muito importante que os alunos saibam como utilizar e para que serve essa ferramenta para que possam conviver em sociedade. E, ao mesmo tempo, mostrar que não servem somente para cadastro em redes sociais, que são importantes no dia a dia enquanto sujeitos/cidadãos. Logo, o papel de uma educação inovadora é preparar e munir os alunos para serem cidadãos atuantes e para isso é preciso acompanhar as mudanças sociais e preparar o aluno para que consigam acompanhar essas mudanças de forma produtiva e plena.

Salientamos que apesar de todos terem feito o cadastro, como o trabalho será desenvolvido em grupo, apenas um fará o acesso na ferramenta. Essa medida de

todos fazerem o cadastro foi uma forma de precaução de numa eventualidade, o aluno que costuma fazer o acesso não estar presente, sempre terá um que estará para prosseguir com as atividades.

Após o cadastro, os alunos permaneceram em grupo para que pudéssemos navegar pela ferramenta, mostrando os recursos que ela oferece. Realizaram outra atividade que desenvolvemos sobre jornal impresso intitulada *Jornal da manhã: fazendo a cabeça da gurizada*²⁰, para que se apropriassem ainda mais um pouco da ferramenta que utilizariam durante a realização do projeto. Os educandos demonstraram bastante interesse pelos tipos de atividades, que eram através de jogos no computador, mas desde o começo demonstrando resistência para as partes que tinha texto para ler, independentemente do tamanho do texto. Por ser através de jogos, comentaram que as atividades eram “facinhas”. Contudo, quando começaram a tentar realizar as atividades perceberam que não tinha como fazer sem que fizessem as leituras propostas.

Percebemos no cotidiano escolar que a habilidade de leitura é aquela em que o aluno apresenta maior resistência, não somente na disciplina de Língua Portuguesa como também nas demais observadas pelos outros professores, pois exige muita concentração e os alunos não desenvolveram este hábito de leitura escolar tão importante para o seu desenvolvimento. Essa habilidade e a habilidade de ouvir não são alvos de análises neste trabalho de dissertação, por isso o não aprofundamento nestas questões. Ao mesmo tempo, sabemos que as quatro habilidades andam juntas, retomando-as de acordo com Antunes: ouvir, falar, ler e escrever. Por andarem juntas, não poderíamos deixar de mencionar o fato, principalmente, em se tratando de um trabalho que percebe o ensino de língua sob uma perspectiva interacionista. Isso vai ao encontro do que já foi citado anteriormente neste trabalho, quando Faraco e Tezza (PÁGINA *apud*, Antunes, 2014, p. 18) afirmam que “quando usamos a linguagem, somos nós mesmos, mais a pessoa que nos ouve ou nos lê”. Logo, quando interagimos, não há como limitarmos o conhecimento, tampouco o desenvolvimento destas ou daquelas habilidades. Ele acontece de forma recíproca.

Ainda que tivéssemos um tempo para apropriação desta ferramenta e que nela contivesse um manual que ensina como inserir cada recurso, como imagens, *links*, vídeos e etc., mesmo assim encontramos dificuldades em inserir algumas atividades,

²⁰ Atividade produzida pela autora, também na ferramenta *ELO Cloud*. Pode ser encontrada tanto pelo título da atividade como pelo nome do autor.

pois havia proposta de produção de vídeos e propaganda impressa e uma das opções dadas aos alunos era a criação desta fora do *ELO Cloud* e depois realizar um trabalho de inserção do produto na ferramenta. Os alunos, então, tiraram as fotos dos candidatos na escola e criaram o modelo em casa. Para isso, tiveram que encontrar programas direcionados a esse tipo de trabalho. Três grupos fizeram no *Photoshop* e um no próprio *Word*. Desses três que usaram o *Photoshop*, dois usaram o celular e um o computador. No entanto, não conseguimos fazer a inserção das imagens dos “santinhos”, pois para isso é preciso estar disponível na rede. O mesmo aconteceu com os vídeos da propaganda eleitoral gratuita e do debate. Não conseguimos inseri-los porque como são vídeos precisam de um código de incorporação que não conseguimos sem estar disponível na rede.

4.2.2 Trabalho colaborativo a partir da distribuição de papéis: um princípio da WQIA

Durante o primeiro encontro já observamos a dificuldade dos alunos trabalharem em grupo. Eles têm o costume de um membro do grupo fazer as atividades e os demais ficam esperando o resultado sem nem sequer questionar o que o outro fez. Foi um dos aspectos mais difíceis de ser trabalhado com eles, apesar de ser uma prática proposta desde cedo e em todas as disciplinas. Podemos afirmar que ocorrem trabalhos em grupo em todas as disciplinas porque esta é uma das exigências da escola, que sejam oferecidas variadas formas de avaliação e uma delas é, justamente, o trabalho em grupo. Contudo, são solicitados trabalhos neste formato, mas não há uma distribuição de papéis dentro destes grupos, tampouco o interesse dos educandos em querer aprender. A impressão que temos é que os alunos querem somente que o trabalho seja concluído, sem se preocupar com a qualidade e se o que foi feito está de acordo com a proposta.

Os educandos só começaram a trabalhar em equipe na atividade de entrevista com os “eleitores”. Pensamos que foi quando perceberam que cada um tinha o seu espaço dentro da equipe, porque sempre o foco era voltado para aquele aluno que faz tudo e de repente essa atividade não dependia mais dele só deste, mas dos outros. Houve um momento que até reclamaram que a atividade não era para todos, a instrução era só para o assessor de campanha e assessor de imprensa. Desta forma acreditamos que todos passaram a ter mais confiança em si mesmos. Até então era

bastante desgastante para o professor ter que chamar a atenção a toda hora para que todos participassem das atividades. Isso fez com que refletíssemos sobre o papel do professor a partir de um questionamento: será que essas atitudes dos alunos elegerem um colega, aquele que julgam saber mais, para fazer a atividade, não tem a ver com o papel do professor detentor do conhecimento? Seguindo nosso raciocínio, quando o professor que é detentor do conhecimento o ensino é focado nele e este apenas “transmite” conhecimento aos alunos, que aceitam o que lhe foi passado. Logo, ele é o único responsável pelo conhecimento da turma. Quando o trabalho é em grupo, naturalmente, os alunos delegam um único colega para fazer a atividade, aquele que irá ocupar a função deste professor. Em suma, essas atitudes parecem refletir nos grupos aquela representatividade do professor, já que estes educandos não estão habituados a participarem em aula de forma a construir o conhecimento. Sendo assim, cabe ao professor mediar a aprendizagem destes. De acordo com Abar e Barbosa (2008, p. 80):

O professor em um ambiente construtivista tem o papel fundamental no processo de aprendizagem: ele é o mediador da experiência. Ao observar a atividade de um aluno de um aluno, deve procurar entender como ocorre o processo, quais as dificuldades, qual o potencial, quais estratégias e ajudá-lo, por meio do diálogo e das tecnologias de informação e comunicação, a compreender como ele constrói o conhecimento.

Dessa forma ajudamos no desenvolvimento individual do aluno, partindo do individual para o coletivo. Consoante a isto, conforme a ZDP de Vygotsky (1978), deve haver uma troca de conhecimento a partir de uma aprendizagem colaborativa entre o professor/alunos e aluno/aluno acelerando o processo de desenvolvimento potencial de forma a transformar o desenvolvimento proximal em real, conforme tínhamos arrolado no item 2.3 e 2.5.

Nesse sentido, o trabalho com a *WebQuest* Interativa e Adaptativa foi excepcional. Como uma das características da WQIA é o trabalho em grupo com distribuição de papéis e a construção do conhecimento é por meio do trabalho colaborativo e também cooperativo, conforme itens 2.4 e 2.5, os alunos aos poucos foram absorvendo a ideia de que era preciso que cada um desenvolvesse sua função da melhor forma para que conseguissem realizar todas as atividades propostas a fim de que chegassem à tarefa e obtivessem êxito. Isso pode ser constatado nas falas

retiradas do questionário aplicado aos alunos ao final da WQIA, na pergunta 4 do questionário:

Quadro 20 – Pergunta 4 do questionário

Pergunta 4 do questionário	Respostas dos alunos
Você gostou da WebQuest desenvolvida pela professora?	Aluno A: “trabalhar em grupo que trazia muita união entre nós”
	Aluno B: “aprendi a interagir com os colegas”
	Aluno C: “aprendi a trabalhar com os colegas em equipe”
	Aluno D: “a interagir melhor”
	Aluno E: a se comunicar melhor
	Aluno F: “a interagir melhor com os colegas”
	Aluno G: “aprendi trabalhar em grupo”.

Fonte: Autora (2018).

Como podemos perceber, a expressão “trabalhar em grupo” apareceu mais três vezes e “trabalhar em equipe” mais duas vezes. O mais interessante disso tudo é que os próprios alunos reconheceram que aprenderam a trabalhar em grupo a partir da proposta da WQIA. E junto com essas respostas veio um conceito muito importante no nosso trabalho: interagir, pois a base para que possa haver aprendizagem é justamente a interação entre os membros dos grupos como também, entre os grupos. E ainda, o termo “comunicar”. E estes conceitos partiram deles. Em nenhum momento em sala de aula mencionamos “interagir e comunicar”. Portanto, foi uma construção de conhecimento dos próprios alunos e porque deve ter sido internalizado pelo aluno para que chegasse ao ponto de verbalizarem isso no questionário.

Trabalho em equipe foi outro conceito que veio à tona no questionário. Inferimos que o trabalho em equipe é um conceito muito além de um trabalho em grupo. Trabalhar em equipe nos parece mais próximo do trabalho colaborativo, fortalecendo o termo “colaboração”. Sempre que comparamos estes dois termos, equipe e colaboração, vem-nos à mente um time de futebol em que cada um tem seu papel importante dentro do grupo, mas todos têm que trabalhar em equipe para que saiam vencedores, desenvolvendo um bom trabalho. Podemos perceber um entendimento parecido com o nosso na resposta de um aluno quando diz: “aprendi a trabalhar em grupo, equipe”. Podemos então ter um grupo, mas não ter uma equipe. Na verdade, era o que acontecia antes da aplicação da WQIA, os trabalhos eram em

grupos em que só um produzia; depois dela aprenderam a trabalhar em equipe porque cada um tinha seu papel e todos eram indispensáveis para que obtivessem resultados positivos. Caso um deles falhasse, acabaria prejudicando toda a equipe.

Ainda sobre o trabalho em grupo e aplicação do questionário, tem outra questão a ser analisada ao que tange à pergunta 6 do questionário:

Quadro 21 – Pergunta 6 do questionário

Pergunta 6 do questionário	Respostas dos alunos
Você gostou de trabalhar em grupo a partir da distribuição de papéis? Explique o motivo.	Aluno A: “sim, mas havia discussão entre os grupos, mas era muito legal”
	Aluno B: “sim, gostei de trabalhar com os colegas”
	Aluno C: “gostei, pois gosto de pensar e dialogar com meus colegas sobre questões”
	Aluno D: “sim e às vezes não, mas no final foi bom”
	Aluno E: “sim, pois pude ter mais conhecimento e interagir com os meus colegas”
	Aluno F: “sim, porque juntos conseguíamos elaborar melhor as questões e trabalhos etc.”
	Aluno G: “sim porque cada um se motivou”
	Aluno H: “sim, pois teve mais conhecimento”
	Aluno I: “sim, para elaborar melhor as respostas porque pensamos melhor em grupo”
	Aluno J: “sim, foi uma experiência bem legal”
	Aluno K: “Gostei sim, porque determinou bem o que cada um tinha que fazer e fez os alunos se interessassem mais nas aulas”
	Aluno L: “sim, pois pude ter mais conhecimento e interagir com os meus colegas”
	Aluno M: “sim porque tive mais conhecimento”
	Aluno N: “sim eu gostei da distribuição do meu papel e dos outros colegas”
	Aluno O: Sim, porque eu ajudei, também fiz o melhor para que as pessoas gostassem do meu papel que eu estava distribuída, na minha opinião, eu estava impressionando a pessoa com meu trabalho”
Aluno P: “sim, tornavam o trabalho mais divertido”	

Fonte: Autora (2018).

Como vimos, nenhuma das respostas foi negativa. Foram várias as respostas quanto ao favorecimento de trabalho em grupo a partir da distribuição de papéis. Acreditamos que pela organização dos grupos ser esta distribuição fazia com que

todos participassem igualmente das atividades propostas e todos eram valorizados dentro do grupo. Não ficava tão visível entre eles que o Aluno A sabe mais que o Aluno B, logo, aquele que sabe mais faz tudo sozinho.

Junto às respostas desta última questão, teve uma em especial que nos chamou a atenção que cabe aqui retomá-la quando fizemos a pergunta do quadro a seguir do questionário anexado:

Quadro 22 – Pergunta 6 do questionário

Pergunta do questionário	Resposta do aluno
Você gostou de trabalhar em grupo a partir da distribuição de papéis? Explique o motivo.	Aluna A: “sim, porque eu ajudei, também fiz o melhor para que as pessoas gostassem do meu papel que eu tava distribuída, na minha opinião, eu estava impressionando a pessoa com meu trabalho”.

Fonte: Autora (2018).

Nessa declaração percebemos algo além do que estava sendo aprendido naquele momento, que é uma questão de autoestima. Moran (2004) fala dos critérios que o professor deve seguir quando for fazer um planejamento e um deles diz que basear o planejamento no desenvolvimento da autoestima do aluno. Então, a WQIA por ser realizada em grupo, com a distribuição de papéis, de modo que todos terão sua importância como já mencionado e este parece ser um dos casos de que fazia o trabalho sempre com alguém que julgava saber mais do que ela. Acabava sendo desmotivada e ainda subestimando sua inteligência. O que não faz bem para nenhum indivíduo, quanto mais para esses que estão em pleno processo de desenvolvimento, mesmo que esse processo seja contínuo. Então, o resultado com a distribuição de papel vai muito além da troca e construção de conhecimento. Pode influenciar diretamente no indivíduo construído a partir disso, isto é, no indivíduo que possamos nos tornar a partir do momento que percebemos do que somos capazes.

Apresentaram dificuldade também no primeiro encontro de digitar utilizando o teclado do computador: não sabiam colocar acento nas palavras, isso quando lembram que deviam utilizá-lo; com o cedilha mesma coisa, ou não colocavam ou ficavam procurando porque teclavam no “C” e não aparecia a opção. Então, podemos constatar que isso se deve à falta de uso do computador, pois estão acostumados a digitar utilizando o aparelho celular. Aos poucos foram absorvendo essas informações que iam sendo dadas à medida que apareciam as dificuldades.

4.2.3 Recursos disponibilizados na WQIA X estrutura física escolar

Ao final da *WebQuest*, foi aplicada uma rubrica baseada nos critérios de Dodge (1999), para que os alunos analisassem se os recursos disponibilizados e a forma como foi estruturada, para que pudéssemos ajustar de acordo com os seus apontamentos. Apesar de não pontuarem nenhuma necessidade de melhoramento na WQIA, conjecturamos que talvez pudéssemos trazer recursos mais visuais para os alunos do que o acesso em *links*, como por exemplo: mais vídeos, *slides*, imagens. Isto porque durante a implementação percebemos uma dificuldade grande dos alunos quererem ou terem curiosidade para acessar os *links* sem que o professor precisasse chamar a atenção deles para isso. Quando percebiam que era texto não demonstravam interesse em lê-los. Por outro lado, pensamos que, apesar do foco da pesquisa ser as habilidades de escrita e oralidade, os alunos devem desenvolver o hábito e despertar o gosto pela leitura. De repente, por se tratar de uma metodologia diferente do habitual, que é a WQIA, poderiam vir a se interessar mais pela leitura. Pensando nisso, temos um fator que pode ter contribuído para o desinteresse dos educandos em acessar os *links* e ler que é a estrutura física da sala de informática. É uma sala muito pequena e com poucos computadores que funcionava o acesso à *internet*. Ficavam todos aglomerados e nem todos conseguiam ficar acomodados em frente à tela. Os grupos ficavam praticamente misturados como se fosse um único grupo. Então, não era um ambiente tranquilo, propício à leitura. No entanto, insistimos para que os *links* fossem acessados e lidos porque era importante para construção do conhecimento dos grupos.

Além da dificuldade de fazer com que os alunos lessem os *links* e a sala de informática ser muito pequena, encontramos também outras dificuldades estruturais como: falta de funcionamento dos computadores, não era permitido o uso de celular, principalmente, acesso à internet através deles. Quanto à funcionalidade dos computadores, saliento que são em torno de 16 computadores, porém desses, seis dispunham de acesso à *internet*. Contudo, havia dias que acessávamos tranquilamente a rede, já em outros, não havia forma de conseguir o acesso. Como não era permitido o uso do celular com internet pelos alunos, muitas vezes recorremos ao meu *notebook* pessoal. Isso atrapalhava um pouco o andamento da aula porque era um aparelho para todos os grupos. Então, as atividades levavam mais tempo de ser realizada tendo em vista que o dispositivo ficava um pouco com cada grupo, no

mínimo até que acessassem a WQIA no processo daquele dia, acessassem os *links*, enfim, soubessem o que tinham para fazer. Por esta razão, mencionamos no parágrafo de introdução da análise que algumas atividades foram feitas à distância, pois iniciavam o processo em aula e continuavam em casa. Retomávamos no próximo dia para nos inteirarmos do que tinha sido feito e se precisavam da ajuda do professor. Paralelo à WQIA foi criado um grupo no *WhatsApp* e um no *Facebook*, justamente para sempre que precisassem de ajuda, seja do professor, seja dos demais colegas, pudessem solicitar por meio desses recursos. Contudo, não podemos atribuir a dificuldade dos alunos acessarem os *links* somente à estrutura escolar, pois, de acordo com Santos (2012), os alunos de sua pesquisa já apresentavam dificuldade em querer acessar os *links* selecionados pelo professor, e ela continua, afirmando que isso prejudicaria o *input* que o professor havia pensado com aquela execução. E como podemos perceber ainda ocorre este tipo de limitações por parte dos alunos e que neste caso, podem ter sido originadas pela falta de estrutura na escola em contexto, pois a sala é muito pequena para o número de alunos, o que favorece a dispersão deles durante a leitura.

Ainda sobre o mau funcionamento dos computadores, também não funcionavam os áudios, nem com fones de ouvido. Como na WQIA proposta trazia vários recursos audiovisuais, como filmes e vídeos. Já no terceiro encontro nos deparamos com o primeiro obstáculo relativo à falta de estrutura: assistirmos ao filme. A proposta inicial da WQIA era que os alunos assistissem em casa, cada um com seu respectivo grupo para que economizássemos tempo em sala de aula e também, para ser diferente. Contudo, na reunião de início do ano letivo, a direção escolar solicitou aos professores que não pedíssemos trabalhos em grupo para fazer em casa porque alguns pais reclamam que os filhos podem dizer que vão até a casa de um colega fazer o trabalho, mas acabar indo para outro lugar. Então, chegamos a pensar em assistir na sala de informática, mas além do espaço pequeno, os computadores estavam todos sem áudio. A escola possui aparelho de TV, mas estava sendo utilizada, então partimos para última alternativa: o *notebook* do professor. Então, fizemos a sessão do filme todos juntos, na sala de aula, a tela do *notebook* era de bom tamanho, 15”.

A falta de estrutura atrapalhou em vários momentos, mas não nos impediu de realizar as atividades propostas, como por exemplo: a elaboração dos “santinhos”, que são as propagandas eleitorais impressas, as fichas com as questões do debate,

etc. Como não foi possível fazer no computador da escola, os mesmos foram criados em casa. Isso ocorreu por três motivos: a internet que não funcionava direito, a falta de conhecimento da ferramenta *ELO Cloud* para criarem, pois não é uma ferramenta muito fácil para criarem este tipo de trabalho e falta de um programa adequado nos computadores da escola. Nunca desistimos e todas as propostas foram realizadas, ainda que nem sempre como imaginávamos.

4.2.4 A importância do ensino através da pesquisa orientada e o papel do professor

De acordo com o conceito de WQ, o ensino é baseado em pesquisa orientada e isto é de grande valia para os alunos, pois tem como o objetivo construir o conhecimento de forma autônoma. Conforme Abar e Barbosa (2008, p. 80), “as atividades sugeridas não devem controlar a aprendizagem, e sim dar suporte e incentivar a construção do conhecimento pelo aluno”. Desta forma o aluno é orientado a pensar dentre as várias informações recebidas através de todos os recursos disponibilizados, como: vídeos, filmes, *links*, etc. A prática de trabalho com pesquisa é comum nas escolas, como também é comum ouvir de muitos professores que o aluno só copiou, colou e imprimiu. No entanto, o ensino através de pesquisa nunca lhes foi ensinado e estimulado. Cada professor transfere a responsabilidade para outro ou pensam que isso deveria sido ensinado em anos anteriores. Nesse enredo estão os alunos sem saber como fazer, principalmente, porque ainda estão vivenciando a era em que o professor é o único detentor do conhecimento. Então, ficam esperando que o professor traga a resposta para tudo e que diga como devem fazer. Uma prova disto, temos na fala de uma das alunas, chamaremos de Sujeito B, quando fez a seguinte pergunta ao professor: “Professora, o qual o significado de salafário?” Como objetivo também é ensiná-los a pesquisar, e já que estavam em frente à tela do computador com acesso à *internet*, sugeri que podiam pesquisar o significado da palavra. Então o Sujeito B ficou incomodado por não ter recebido a resposta e disse: “Para que a senhora estudou? Não foi para nos dar as respostas?” e acrescentou: “A outra professora dava a resposta na “cara”, no mesmo instante!”. Esses depoimentos nos mostram que ainda há professores que trabalham sem desenvolver a autonomia nos educandos conforme (MORAN, 2004) e alunos

empreendedores²¹ conforme (BUZATO, 2006), sendo eles o único detentor do conhecimento na sala de aula. E estes alunos são reflexos disso.

Ao mesmo tempo, os alunos demonstraram autonomia e empreendedorismo durante as produções que envolviam o uso de ferramentas tecnológicas e digitais, como: o celular para gravações de vídeos, edições dos vídeos, criação dos “santinhos”. Para as gravações dos vídeos, os educandos utilizaram *smartphones*, exceto para a gravação do debate que um dos grupos levou uma filmadora. Para as edições dos vídeos, eles que encontraram o programa que utilizaram. E todos foram específicos para celular, logo, as edições foram feitas no próprio celular. Em nenhum momento qual o programa que deveriam utilizar, tampouco reclamaram por terem que fazer a atividade. Pelo contrário, a cada proposta de atividade percebemos no olhar de cada um o “medo” pelo desafio, mas ao mesmo tempo a felicidade através do brilho nos olhos por terem vencido o desafio. Isso parecia motivador para eles.

O mesmo ocorreu com os conteúdos que utilizaram nos vídeos. Foram disponibilizados alguns recursos com técnicas e regras para a construção da propaganda eleitoral gratuita, elaboraram algumas propostas de governo e foi dado um tempo mínimo e máximo de produção, mas era só o que tinham para suas produções. Contudo, quando enviaram os vídeos editados, tinham feito uso de paródias gravadas por eles, inserção de memes e recursos de voz do Google de forma a adaptar o material produzido ao público a ser atingido: os colegas do turno da manhã, que tinham idade entre 10 e 21 anos. Teve um depoimento da aluna X durante uma das aulas, dizendo que estavam sem ideia do que colocar sem ser só o que tinham gravado. Então quando sentaram a frente da tela do computador começaram a pensar que os eleitores seriam seus colegas jovens e que teria que agradá-los. Sendo assim, começaram a procurar *memes* e músicas para fazer a paródia de forma que chamassem a atenção destes colegas, assim como ela gostaria de assistir. Neste depoimento, podemos perceber a iniciativa, capacidade de planejamento, a autoconfiança, a liderança e perseverança dos alunos neste grupo, pois não se contentaram com o que tinham recebido de informação e foram atrás de coisas que os satisfizessem para produção do trabalho proposto. O material fornecido serviu apenas como uma porta de entrada para que despertassem o interesse e construíssem o conhecimento.

²¹ Características para um bom empreendedor: ter iniciativa; capacidade de planejamento; ter autoconfiança; ter liderança; e ter perseverança.

No entanto, na edição do vídeo do Debate, nenhum grupo conseguiu fazer a edição do vídeo. Os vídeos gravados pelos grupos ficaram muito grandes para serem editados no celular, pois suas memórias não os comportavam. Como teriam que editar no computador, não tiveram a mesma autonomia nem mesmo apresentaram disponibilidades em fazê-lo. A impressão que tivemos foi de que não têm o mesmo domínio com o computador do que com o celular. Além disso, os computadores que possuíam não tinham memórias suficientes para que o programa de edição fosse baixado. E os da escola possuíam os programas, porém não dispunham de reprodutor de áudio. Portanto, a edição do vídeo do Debate foi realizada por mim. Ainda, não foi possível que a fizesse durante as aulas porque iria depreender de muito tempo e nem todos os alunos estavam dispostos a aprender a fazer esta edição, logo, causaria muito transtorno em sala de aula e acabaria prejudicando na edição deste.

Durante a realização do projeto, criamos um grupo no Facebook para as postagens das atividades que não conseguimos inserir no *ELO Cloud*, talvez, por falta de maior familiarização com a ferramenta, e um grupo no WhatsApp para comunicação imediata, caso precisassem, pelo fato de que muitas atividades foram concluídas ou realizadas em casa porque ficamos sem acesso à *internet* na escola ou pelo mau funcionamento dos computadores. O mais interessante disso tudo é que eu fazia parte dos dois grupos, no entanto, sempre que surgia alguma dúvida, as perguntas não eram direcionadas a mim, mas aos colegas tanto aqueles do grupo a qual pertencia quanto aos dos demais grupos. Neste momento podemos perceber a importância do papel do professor como mediador e não como detentor do conhecimento, pois se o ensino estivesse nesse caso focado no professor com certeza não haveria essa possibilidade de troca comunicativa e de conhecimento entre os alunos. Além disso, refletimos e chegamos a uma conclusão possível de que como já se têm como digitalmente letrados, tendo em vista que já nasceram na era digital, podem pensar que a ajuda deveria vir dos colegas e não do professor. Buzato (2006) argumenta que em se tratando de língua seria pouco provável que um aluno fosse mais letrado que o professor, mas em se tratando de ferramentas digitais quem seria ou se sentiria “mais letrado”? e que continua falando sobre a importância de reconhecer que não existe ninguém mais letrado ou menos letrado porque devemos levar em conta a diversidade de letramentos e o que está em jogo é o processo ensino/aprendizagem. Sendo assim, o professor mediador propicia aos alunos meios de se desenvolverem ainda que todo o desenvolvimento não dependa exclusivamente

do professor. Neste caso para um professor que ocupava a posição de detentor do conhecimento provavelmente não aceitaria esse tipo de atividade desenvolvida, tampouco que os problemas fossem resolvidos pelos próprios alunos. Isso foi bastante comum durante as edições dos vídeos da propaganda eleitoral tanto em relação ao programa utilizado quanto como fazer para cortar e arrastar vídeos. Como não houve necessidade, não intervi, apenas observei o andamento da interação entre eles. Não houve problema em fazerem essa troca de conhecimento entre os grupos. Então a interação e o trabalho colaborativo perpassaram a barreira do grupo fechado. De repente, a interação e a colaboração faziam parte da turma inteira e a aprendizagem já não dependia mais da divisão do mesmo espaço físico podendo ultrapassar as barreiras das quatro paredes de sala de aula, sendo que o ciberespaço é um lugar privilegiado para o desenvolvimento da inteligência coletiva (LÉVY, 1999). Assim a sala de aula deixa de ser o único lugar onde é possível haver aprendizagem. Nesse sentido, o ciberespaço, retomando Lévy (1999, p. 29), “é um dispositivo de comunicação interativo e comunitário [...]”. Podemos relacionar isso com o que chamamos de interação e trabalho colaborativo, ou seja, uma interação comunicativa de um determinado grupo que independe de dividir o mesmo espaço para construir um conhecimento coletivo a partir da colaboração individual.

4.2.5 Além do que tínhamos projetado

O foco em nosso trabalho de pesquisa não era direcionado especificamente para o desenvolvimento do senso crítico do cidadão. No entanto, não podemos deixar de mencionar aqui a proporção que este trabalho tomou. Acreditamos que tenha sido muito significativo também na emancipação do sujeito visando a transformação social através da tomada de consciência. Segundo Freire (1987, p. 89):

[...] Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca de si e suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

A tomada de consciência do sujeito em relação ao seu papel no mundo é fundamental para sua existência e não se contentar apenas em viver nele sem deixar suas marcas. Para isso é preciso que tenham uma percepção crítica, tanto de suas ações no mundo quanto do mundo que os rodeia.

Nesse sentido como já havíamos mencionado, o tema política partidária foi escolhido em virtude de 2018 ser ano eleitoral e em outro momento mencionamos que escolhemos este assunto porque era necessário que a WQIA girasse em torno de um tema que fosse sem prazo de validade e ainda pelos gêneros discursivos que nos era proporcionado em torno disso. No entanto, com este trabalho podemos constatar que foi um tema muito pertinente e produtivo para construção do cidadão crítico e atuante socialmente, isto é, para a emancipação do sujeito.

Começamos então com o processo de emancipação do sujeito quando os alunos tiveram que criar um conceito sobre política, que não foi especificado qual política nos referíamos, contudo, automaticamente, pensaram em política partidária. Para que criassem o conceito, aplicamos uma técnica de produção coletiva de um cartaz, através da qual os alunos deveriam colocar a primeira palavra que os fizesse lembrar política, conforme mostra a Figura 31:

Figura 31 – Cartaz coletivo



Fonte: Autora (2018).

Como podemos observar, a maioria deles lembrou somente de coisas negativas sobre a política. Então, a partir disso, começamos nosso processo de reflexão relacionando o conceito de política em geral com aquelas palavras que haviam colocado no cartaz, enfatizando que a política partidária não é para ser lembrada como algo negativo. Essa tendência a negatividade se dá devido ao mau governo dos representantes políticos que nós, enquanto eleitores e cidadãos, escolhemos para nos representar politicamente. Logo, temos participação nesse pensamento. Convidamo-nos para fazer uma “viagem” a este *mundo encantado da política*²² através da WQIA elaborada, iniciando pela formação política de forma básica pela idade e levando em consideração o conhecimento prévio, pois afirmaram que não tinham conhecimento sobre este assunto. Depois, passamos pela construção da campanha eleitoral de um candidato à Presidência e culminamos com o debate seguido de eleição.

Depois, assistimos ao filme *O Candidato Honesto* que apresentava uma visão sobre a política brasileira de forma crítica através da comédia como forma de suavizar toda crítica por de trás deste tema. Ao mesmo tempo, observamos todos os recursos que os políticos costumam fazer uso para conquistar o voto do eleitor. A partir disso, os educandos começaram a perceber o que é correto e o que não é correto na política e por onde devem começar a análise crítica de um candidato. Daí então a escolha do título da WQIA: Politicamente (In)Correto.

Como no filme mostrava alguns recursos de persuasão, selecionamos um recurso que trazia alguns mecanismos utilizados na política, já pensando na proposta principal da WQIA, a *tarifa*, bem como, todos os processos que deveriam passar até chegar nela, construindo os gêneros discursivos propaganda impressa (santinhos) e propaganda eleitoral (produção dos vídeos).

Percebemos no discurso apresentado através das propostas de governo o quanto o meio no qual estão inseridos influenciou em suas escolhas. Um exemplo disso, uma das candidatas a vice-presidente do grupo A mora na zona rural e depende de transporte escolar para se locomover até a escola e depois retornar para sua residência e uma das propostas de governo trazida na propaganda impressa é:

²² O uso desta expressão foi utilizado como uma figura de linguagem para motivar os alunos e instigá-los a participar das atividades propostas, ao mesmo tempo, utilizar uma linguagem mais próxima às idades já que trata-se um tema muito complexo de ser trabalhado principalmente, pela idade e ano escolar e que não é algo trivial de ser trabalhado com a faixa etária em questão. Deixamos claro que em momento algum, pretendemos sarcasmo ou desprezo quando fizemos uso de tal expressão.

“iremos melhorar o transporte escolar, com intuito de beneficiar alunos que residem em locais de difícil acesso”. Essa proposta aparece no topo da lista de propostas elencadas. Para eles que estão na condição de estudantes essa é a principal demanda que necessita de ajustes imediatos. Assim como esta aluna, existem outros que também dependem do transporte escolar. E, assim, os alunos trouxeram em suas propostas seus anseios, percebendo o mundo em sua volta.

Após a construção da campanha e realização do debate, idealizamos a eleição e como seria realizada. Como bem sabemos, todo eleitor deve ter um título eleitoral, ainda que no dia da votação possam votar com apresentação de um documento com foto. Dessa forma, propomos aos alunos que simulassem um cartório eleitoral e que fariam os títulos eleitorais de todos os alunos do turno da manhã. Para isso encontramos disponível na rede, um modelo de título em branco, cujo o mesmo está anexado ao final deste trabalho. Então mandamos este modelo para gráfica e foram impressas as cópias destes para que pudéssemos fazer a simulação. Feito isso, passamos nas salas fazendo uma conscientização da importância do título e do voto marcando em seguida uma data para fazer o título data da eleição. Então na data prevista montamos o cenário do cartório eleitoral na sala da biblioteca e fomos chamando por turma que deveria ficar em fila indiana para realização do título e os atendentes organizados em mesas dispostas uma ao lado da outra, conforme imagem abaixo:

Figura 32 – Imagem ilustrativa da simulação do cartório eleitoral



Fonte: Autora (2018).

Neste dia, pudemos exercitar a cidadania fazendo com que os alunos passassem por situações reais. Todos pareciam estar adorando e se sentindo muito importantes por participarem desta atividade, fazendo *coisas de adulto*. Ao mesmo tempo, passaram por situações comuns do dia a dia como, por exemplo, dar preferência a pessoas portadoras de necessidades especiais, pois no turno da manhã temos três cadeirantes. Então tiveram que ter a sensibilidade e fazer o atendimento preferencial para estes alunos e os demais tiveram que respeitar essas prioridades, conforme imagem a seguir:

Figura 33 – Imagem ilustrativa do atendimento preferencial



Fonte: Autora (2018).

Ainda neste mesmo dia, passamos por situações jamais imaginadas como: alunos que não sabiam o que era uma assinatura e outros que não sabiam a data de nascimento, tampouco faziam relação desta data com dia do aniversário. Isso são coisas básicas que cada um já deveria ter conhecimento tendo em vista que são alunos do 5º ao 9º ano, com idades entre 10 e 21 anos. Através das idades registradas, pudemos perceber que existem alunos com idade permitida para votar. A cada aluno que participou da feitura dos títulos, foi enfatizado que no dia da eleição só poderia votar com a apresentação do título eleitoral, mesmo que na realidade bastasse um documento com foto, fizemos essa exigência por dois motivos: um por precaução, pois podem perder no caminho da escola e outro, porque já que fizemos o trabalho com os títulos, então deveriam utilizá-lo.

Entendemos que é necessária essa formação política para os alunos e que ela deve começar o quanto antes, pois os jovens são o futuro da sociedade e, ao mesmo tempo, conseguimos atingir as famílias que, às vezes, não têm mínima formação política para que possam ser críticos em suas escolhas e pensamentos. Acreditamos que a partir deste trabalho os educandos irão lançar um olhar mais crítico sobre os acontecimentos ao seu redor, influenciando o senso crítico de todos do seu convívio em prol da formação de cidadãos conscientes e por consequência uma transformação

na sociedade. Cabe a nós, professores, fazer este papel que vai além da nossa profissão; este é também um ato de cidadãos ativos socialmente. Penso que devemos isso aos nossos alunos e, por conseguinte, à sociedade. Concluimos salientando que para falar sobre política não é necessário que se tome partido por qualquer que seja o candidato, ainda que nenhum discurso seja isento de um ideal conforme os autores Orlandi (2015) e Fiorin (2017) que discorrem sobre os tipos de discurso.

4.3 Análise de Potencialização das habilidades de escrita e oralidade através da WQIA

O ensino das habilidades de escrita e oralidade de Língua Portuguesa por meio da WQIA é potencializado por diversas razões: a) por ser interativa; b) pelo trabalho colaborativo; c) pela distribuição de papéis; d) pela construção do conhecimento a partir de recursos disponibilizados nos processos; e) por ser mediada pelo computador e uso de outras tantas tecnologias. E ainda, o trabalho por meio desta metodologia dá um *sabor* diferente do que se as mesmas atividades fossem feitas pelo método tradicional, já que muda o processo.

As atividades na WQIA, como já mencionado antes, partem do princípio colaborativo, através do qual cada um deve contribuir para que tenham sucesso na realização das atividades e tarefa, (ABAR; BARBOSA, 2008). E a colaboração vem da interação entre os pares (ANTUNES, 2003; 2009; 2014; VYGOTSKY, 1978). A partir do momento que entenderam o que é realmente fazer um trabalho em grupo, passaram a desenvolver as atividades com maior facilidade. Um exemplo disso, foi na primeira atividade que tinham que produzir um parágrafo argumentativo utilizando a língua culta. Apesar de ter o redator, que era o responsável por digitar a atividade no ELO, percebemos que todos estavam ajudando na construção deste. Ao mesmo tempo em que iam escrevendo, já faziam as correções para que escrevessem da melhor forma e caso precisassem do meu auxílio também solicitavam no ato. Isso vem ao encontro do que inferimos sobre o processo de construção do conhecimento através do trabalho colaborativo, no item 2.5, corroborando ao que Vygotsky (1978) denomina de ZDP, quando pensamos em desenvolvimento cognitivo potencializado pelo trabalho em grupo. Dessa forma, também, o aluno tem uma escrita mais cuidadosa porque sabe que o texto terá um leitor que irá interagir com este, deixando

de ser um problema na escrita como Antunes (2003) descreve muito bem, pois era uma prática contextualizada e com objetivo. Não era uma atividade de escrever por escrever. O mesmo não acontecia nas aulas antes da intervenção com a WQIA porque tinham o costume de fazer sem nem pensar, simplesmente um escrevia e os demais ficavam conversando sobre outros assuntos, sem aparentar nenhum interesse em aprender alguma coisa. Já como as atividades eram no computador, fizeram e apagaram várias vezes, até que julgaram que o parágrafo estava bom, sem reclamações porque tinham que fazê-lo reforçando dessa forma o que dissemos ainda no item 2.5, que a própria linguagem serve não só como objeto de aprendizagem, mas como também como uma ferramenta. Isto mostra que o grupo interagiu entre si. Além disso, o parágrafo, assim como as demais atividades, não era construído aleatoriamente, tinham uma base sobre o assunto para poder pensar e organizar suas ideias, disponibilizadas nos recursos em cada processo. Da mesma forma aconteceu com as atividades orais, pois ao passo que iam executando, uns iam auxiliando os outros para que a atividade fosse executada da melhor forma, assim sabemos que é através da língua-em-função que todos os padrões da língua são sedimentados (SCHMIDT, 1978). Nesse sentido os recursos tinham um papel fundamental para construção do conhecimento dos alunos. Portanto, era perceptível o empenho de cada um durante o desenvolvimento das atividades. Com certeza, cada um deu o seu melhor. O que antes da proposta não acontecia.

No questionário aplicado aos alunos no final da WQIA, elaboramos uma questão perguntando: “Você gostou da WQ desenvolvida pela professora? Justifique sua resposta”, conforme mostra o quadro 19:

Quadro 23 – Pergunta do questionário

(Continua)

Pergunta do questionário	Respostas dos alunos
Você gostou da WQ desenvolvida pela professora? Justifique sua resposta	Aluno A: “Sim, porque gosto de trabalhar em ambientes diferentes”
	Aluno B: “sim, porque fomos para informática com os colegas e a atividade foi muito boa”
	Aluno C: “sim, porque fomos para informática, aprendemos várias coisas e nos divertimos”
	Aluno D: “gostei porque foi diferente, foi no computador e foi uma experiência boa”

Quadro 24 – Pergunta do questionário

(conclusão)

Pergunta do questionário	Respostas dos alunos
	Aluno E: “Sim, porque nos interessamos nas aulas mais do que o normal.”

Fonte: Autora (2018).

Com esses depoimentos dos alunos, é perceptível que foram motivados nas atividades pelo simples fato de serem realizadas na sala de informática através do computador. Isso confirma o que Leffa (2006) afirma quanto ao uso do computador, certamente que não substitui o professor nem o professor nem o livro, mas potencializa o processo de ensino e aprendizagem, ainda que apresente muitas limitações. No ensino a motivação é primordial para que o aluno aprenda. Como prova disso temos a resposta do Aluno E no quadro acima. Sabendo disso, porque não fazemos uso desses recursos tecnológicos que temos a nosso favor, mesmo que corramos o risco de não termos sucesso?

Continuando com a mesma questão anterior do quadro anterior, para os nossos alunos, as atividades realizadas na WQ foram diferentes daquelas rotineiras. Veja as respostas a seguir:

Quadro 25 – Pergunta do questionário

Pergunta do questionário	Respostas dos alunos
Você gostou da WQ desenvolvida pela professora? Justifique sua resposta	Aluno A: “Sim porque as atividades eram diferentes
	Aluno B: “Sim, porque tinha várias coisas legais. Eu gostei, foi uma ideia maravilhosa, a professora teve uma ótima ideia.”
	Aluno C: “sim, porque achei uma forma nova de estudar e aprender”
	Aluno D: “Sim, porque foi uma experiência nova em aula.”
	Aluno E: “sim porque eu nunca tinha feito um trabalho desses”. Isso também foi outro fator motivador para que os alunos quisessem aprender

Fonte: Autora (2018).

Nesse sentido, podemos afirmar que neste contexto a metodologia WQIA foi inovadora. Para esses alunos, a WQIA foi tão inovadora que mesmo que apresentassem, muitas vezes, ar de espanto ou medo pelo desafio proposto, aprenderam mais sobre a língua sem que percebessem. Cabe mencionar aqui o

comentário do aluno A e do B, num dia que estava muito frio e nos convidaram para ir para o pátio no “solzinho” e jogar vôlei. Isso nos causou certa indignação porque não entendemos no momento o porquê ir tomar sol e jogar vôlei nas aulas de língua portuguesa. Então perguntamos: Porque nas aulas de língua portuguesa? Obtivemos a seguinte resposta desses dois alunos: “porque a gente não faz nada nas aulas de português.” No momento aquela resposta nos chocou um pouco, mas respiramos e perguntamos: então tudo o que fizemos durante o trimestre foi “nada”? Depois de passar alguns dias e pensando sobre o que tinha ouvido, percebemos que as aulas eram tão diferentes do que de costume que refletiram, produziram discursos orais e escritos, etc. e isso não foi maçante. Enquanto que se tivessem seguido no modelo a qual estavam acostumados seria um sacrifício fazer com que realizassem qualquer uma das atividades propostas. Isto porque não teriam a motivação que a WQIA propõe (DODGE, 1995; SANTOS, 2014).

Os alunos de modo geral sempre apresentam grande resistência em realizar as atividades de língua portuguesa: uns porque não querem ler, outros porque têm preguiça de escrever, outros que não apresentam mínimo interesse nem de ler, tampouco de escrever, sem falar que quando o assunto é produção oral, pior ainda, pois quando apresentam um trabalho oral, ainda que o professor dê as instruções e dicas, não as fazem de acordo. Acabam sempre ou lendo ou usando a mesma linguagem do dia a dia. Nesse sentido, corroborando a isso, Antunes (2003) menciona que o trabalho com a oralidade apresenta alguns problemas porque é lugar de violação das regras gramaticais, pois muitas vezes, é onde as atividades são focadas na linguagem informal não oferecendo ao aluno a oportunidade de exercitar a linguagem oral em diferentes contextos. Na escrita acontece muito parecido porque quando escrevem, não tomam nenhum cuidado: escrevem conforme falam, mesmo que a atividade exija uma linguagem mais formal do que a de costume, isto é, não fazem adequação da língua de acordo com o contexto, qualquer produção é baseada em diálogo cotidiano entre duas pessoas (ANTUNES, 2003). Talvez isso possa acontecer pela distância do contexto entre eles como também, falta de embasamento para poder produzir. Como a WQ é uma metodologia diferente e podemos dizer que para o nosso público (professores e alunos, isto é, nossa escola), inovadora, faz com que eles sintam interesse e satisfação em realizar as atividades. Do mesmo modo, ela é uma metodologia que cria uma expectativa no aluno porque é apresentada a tarefa no início, mas o aluno só a executa no final conforme (DODGE, 1995; SANTOS, 2014).

Dá a sensação de um game que tem que passar os obstáculos gradativamente para poder passar de fase até encontrar o “chefão”, que neste caso é a *tarefa*. Na WQIA acontece a mesma coisa, até mesmo no *feedback* ao final das atividades, pois incentiva os alunos a realizar cada processo até chegar a tarefa.

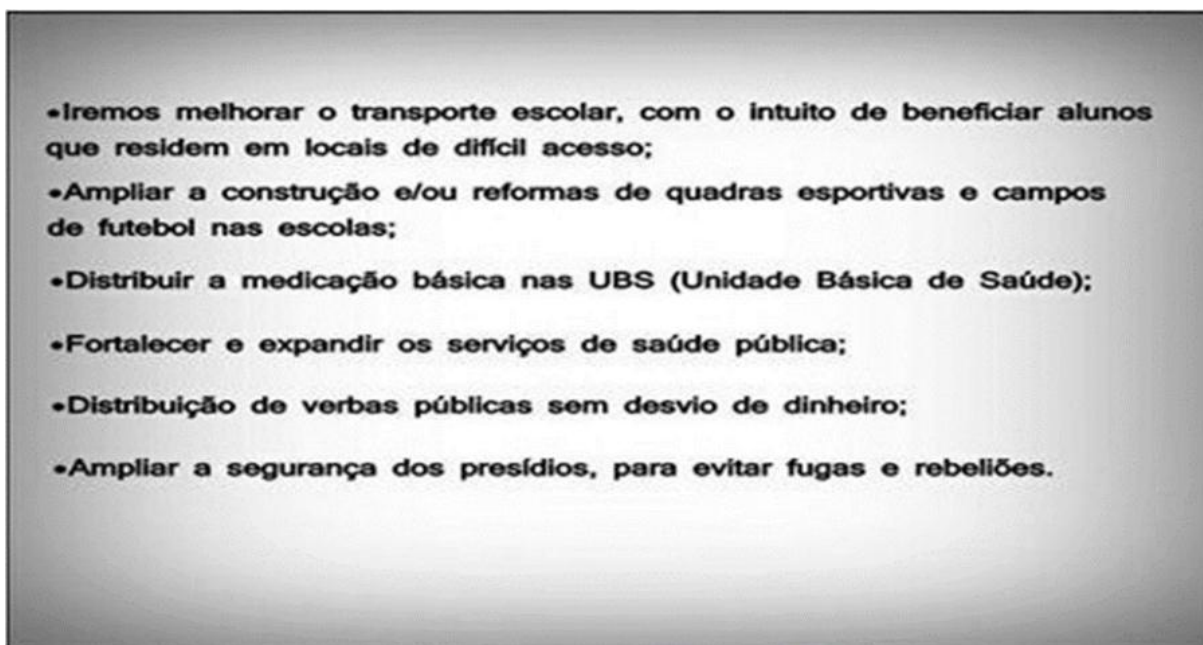
E ainda, nela os processos foram fundamentais para que o aluno fosse construindo conhecimento a cada “fase” dando sentido e promovendo uma situação real de uso. Eles foram criando uma campanha eleitoral na qual tinham que fazer uso da escrita e da oralidade de acordo com o que cada gênero discursivo exigia: propaganda impressa (exigia o uso da escrita) e propaganda eleitoral gratuita (exigia a oralidade) para que por fim, na *tarefa*, fosse promovido o debate seguido da eleição. Isto porque cada gênero discursivo traz as especificidades de cada esfera humana (MARCUSCHI, 2001).

Antes que fossem trabalhadas as propagandas eleitorais em si, foram trabalhados conhecimentos básicos sobre a política partidária, como por exemplo: conceito de política, reflexão em grupo a partir de frases expressivas e depois socializadas, reflexão a partir do filme *O candidato Honesto*, produção escrita de um parágrafo argumentativo tendo algumas questões como base e conhecimento dos mecanismos de persuasão utilizados pelos políticos. Este último foi muito importante de ser trabalhado porque a persuasão na propaganda eleitoral não é somente através da argumentação na fala, mas também através de gestos e ações específicas como: falar aquilo que o eleitor gostaria de ouvir. Portanto, fizemos um panorama das partes principais para que o aluno pudesse dar continuidade ao trabalho realizando a campanha eleitoral como um aporte para a execução da tarefa.

Após esse panorama pela política foram realizadas as entrevistas com os educandos das demais turmas para que pudessem coletar dados para construção das suas propostas de governo fazendo uso de todo conhecimento construído até dado momento, que conforme Medina (1986) classifica esse gênero discursivo como técnica de interação social, de interpretação social, como também pode servir para pluralização de vozes e para distribuição democrática da informação. Nesse sentido, os candidatos poderiam utilizar esses dados coletados na entrevista em seu favor a fim de convencer o eleitorado de que têm a melhor proposta, já que parte dos anseios individuais, sendo uma forma de interação com meio. Partindo dessas entrevistas, começaram na elaboração da propaganda eleitoral impressa: os “Santinhos”. Para isso tiraram foto dos candidatos e elaboraram as propostas de governo. Nessas

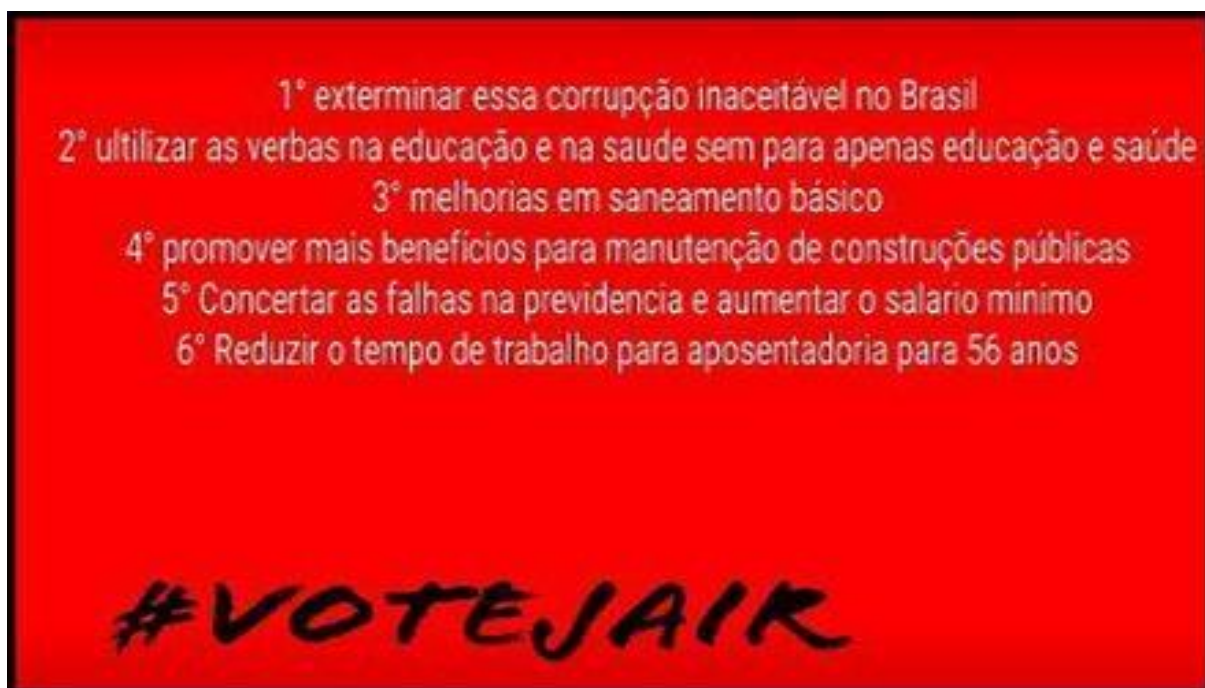
propostas, pudemos observar muito de seus anseios, tendo em vista que era simulado um contexto comunicativo com distribuição de papéis (DODGE, 1995; ABAR; BARBOSA, 2008; SANTOS, 2014 e BOTTENTUIT, 2017): a escola representava nosso país, os alunos representavam os eleitores, a emissora, a direção escolar e ainda um componente de cada grupo fazia a representação do presidente e vice. Então ao mesmo tempo, compartilhavam dos mesmos anseios porque viviam a mesma realidade, como a melhoria no transporte escolar; aumento do mercado de trabalho e etc. conforme mostram as figuras abaixo:

Figura 34 – Verso da Propaganda Impressa do grupo A



Fonte: Autora (2018).

Figura 35 – Verso da Propaganda Impressa do Grupo B



Fonte: Autora (2018).

Figura 36 – Propaganda Impressa do Grupo C

Camila Munitor
Candidata à Presidente

Diga NÃO à corrupção. Vamos mudar nosso país JUNTOS!

vote **35** **PJPP**

Sabemos que o Brasil não vai longe com toda essa corrupção.
 Por isso estamos aqui para fazer a diferença!
 Para educação de qualidade, capacitação profissional, estradas asfaltadas, leis e direitos cumpridos e muito mais.
 Junte-se à nós, filie-se ao Partido Jovem Pacheco Prates.
#SejaPJPP #Vote35

Silvana Walker
Candidata à Vice-Presidente

Fonte: Autora (2018).

Este grupo optou por fazer a proposta de governo na frente de forma mais descontraída e jovial de acordo com o público pretendido.

Figura 37 – Propaganda Impressa do Grupo D



Fonte: Autora (2018).

Este grupo também optou pela proposta de governo na frente da propaganda. Em ambas produções, os alunos trouxeram necessidades dos meios os quais estão inseridos, como também, tomaram posse de termos bem específicos desse gênero discursivo: melhoria, verba, ampliar, mercado de trabalho, etc. Neste caso a persuasão se dá quando o candidato propõe no seu plano de governo às necessidades ouvidas através de uma mostra de eleitores, não se apresentando necessariamente, na forma de argumento. O discurso persuasivo tem o objetivo de convencer e ou provocar um tipo de ação no outro (MILANEZ, 1993). Assim, quando é posto um anseio dos eleitores numa propaganda eleitoral que é uma forma de publicidade para conquistar o voto por meio de suas ideias, os alunos estavam fazendo bom uso da persuasão. Neste caso então, a ação que pretendem do eleitorado é justamente, o voto.

No que tange ao gênero discursivo propaganda eleitoral gratuita que em princípio tínhamos pensado exclusivamente, para o desenvolvimento da oralidade adequando a comunicação ao contexto, contudo, os alunos recriaram baseados neste tipo de publicidade conforme podemos assistir nos vídeos produzidos por eles no site da WQIA, citado no primeiro quadro do passo a passo da intervenção. Os grupos de

modo geral, se destacaram em suas produções, pois além de trazerem uma proposta de governo nas suas falas, também utilizaram outros recursos, como por exemplo o uso de *memes*; fizeram paródias para o jingles de campanha que não fora pedido em aula e tanto o grupo A quanto o C fizeram uso de apresentações artísticas através de expressão corporal, uso de vozes reproduzidas pelo *Google*, depoimento de famosos indicando e apoiando o candidato. Quando perguntamos o porquê de fazerem uso de todos esses recursos, responderam que os eleitores eram jovens como eles e que “curtem” essas “coisas” e que queriam atrair/conquistar esses eleitores, além disso, mencionaram que como eram propagandas televisivas a linguagem não pode ser tão “difícil” porque atende a públicos diversificados. Isso nos mostra que souberam muito bem lidar com essas operações comunicativas na situação comunicativa em questão. Embora, tivesse sido simulado uma situação real de uso, o contexto o qual estavam inseridos eram de adolescentes e eles construíram o conhecimento adaptando o que depreenderam nos recursos disponibilizados na WQIA para aquele contexto situacional, que na verdade, é o que têm que fazer. De acordo com Milanez (1993, p. 38):

Com relação ao oral, sabe-se que não se pode falar de uma norma, mas de um *conjunto de normas distintas* que caracterizam o falar de diferentes categorias sociais. Assim, se a norma não é única e varia em função dos grupos sociais, é necessário considerar, para a pedagogia do oral, as condições de produção dessa oralidade. Nesse sentido, é importante fazer o aluno compreender as restrições que presidem cada tomada de palavra.

De nada adiantaria se tivessem usado uma linguagem que aquele público votante conhece. Deve haver adequação de acordo com aquela categoria social o qual estavam inseridos. Da mesma forma, o grupo B, direcionou para um público mais infantil, tanto em seu jingle quanto na apresentação do candidato, pois usou um recurso exótico: o nome fictício era Jair Baleia, então o fez um penteado que imitava a água que sai pelo orifício superior de uma baleia. Foi uma forma que encontrou de ser lembrado no dia das eleições. Todos esses recursos mencionados estavam em consonância ao que estavam propondo. Logo, embora a proposta tivesse voltada para oralidade, não podemos descartar todos os recursos verbais e não verbais utilizados nesta produção com intuito de uma comunicação. Souberam lindamente utilizar estes recursos em seu favor adequando ao público-alvo, também com intenção de promover uma ação no eleitor que de novo dizemos, o voto. Então tentaram dosar, mesclando

a linguagem mais formal nas propostas de governo que é o que chama a atenção dos adultos e os recursos voltados mais para os jovens que seriam efetivamente os votantes.

E por fim, a tarefa, deve ser uma exposição à língua-alvo e um ato comunicativo (SANTOS, 2014). Na tarefa como já citada outras vezes, o educando será exposto a desenvolver a competência comunicativa na modalidade oral, embora que o processo para esta tarefa exigisse também a competência comunicativa na modalidade escrita. Durante todo o desenvolvimento da WQIA passaram por processos que exigia ora a competência escrita, ora a competência oral, e ainda, na propaganda eleitoral gratuita utilizaram ambas as competências. Contudo, apesar do debate político ser um ato comunicativo oral, antes disso, para a organização deste, tiveram que elaborar as questões que seriam debatidas, bem como, cada grupo ajudar seu colega candidato a organizar as respostas para serem estudadas por ele, embora saibamos que o processo de escrita e oralidade são distintos (MILANEZ, 1993). No debate houve um processo contrário do que nas demais atividades. Enquanto nas demais havia o uso de uma linguagem mais juvenil, despreocupada, etc. no debate percebemos que fizeram uso de uma linguagem mais cuidadosa, um cuidado mais especial quanto ao figurino, penteado, maquiagem. Talvez possamos atribuir isso ao contexto criado. Os alunos candidatos declararam que “estava tudo muito real”, pois montamos um cenário muito próximo do real: um pano de fundo, com as bandeiras da escola, município e brasileira, dispusemos cinco classes em quarto de círculo de frente para uma plateia, onde ficariam os demais alunos e assessores de imprensa responsáveis pela filmagem do debate, sendo uma classe para cada candidato e uma, que ficava centralizada para o mediador do debate. Era perceptível, o nervosismo de cada candidato. Alegaram que nunca tinham passado por uma situação dessas, em que tinham que defender uma ideia usando uma linguagem mais formal, diante de uma plateia e sendo filmados. Obviamente que sabiam que os vídeos seriam editados, mas para aquela plateia estava sendo ao vivo. A candidata do grupo A, chorou de nervosismo durante a última rodada de perguntas, o candidato B e C, doía a barriga e o candidato D, afirmou não estar nervoso, mas que estava com um pouco de dor de cabeça, o que mostra também o nervosismo. Isso mostra a falta de oportunidade de trabalhar a oralidade em contextos mais formais conforme aponta Antunes (2003). Não é possível que alunos do nono ano, cheguem até lá sem que tivesse sido desenvolvida essa competência. E pior, muitos passam pelo ensino médio, graduação

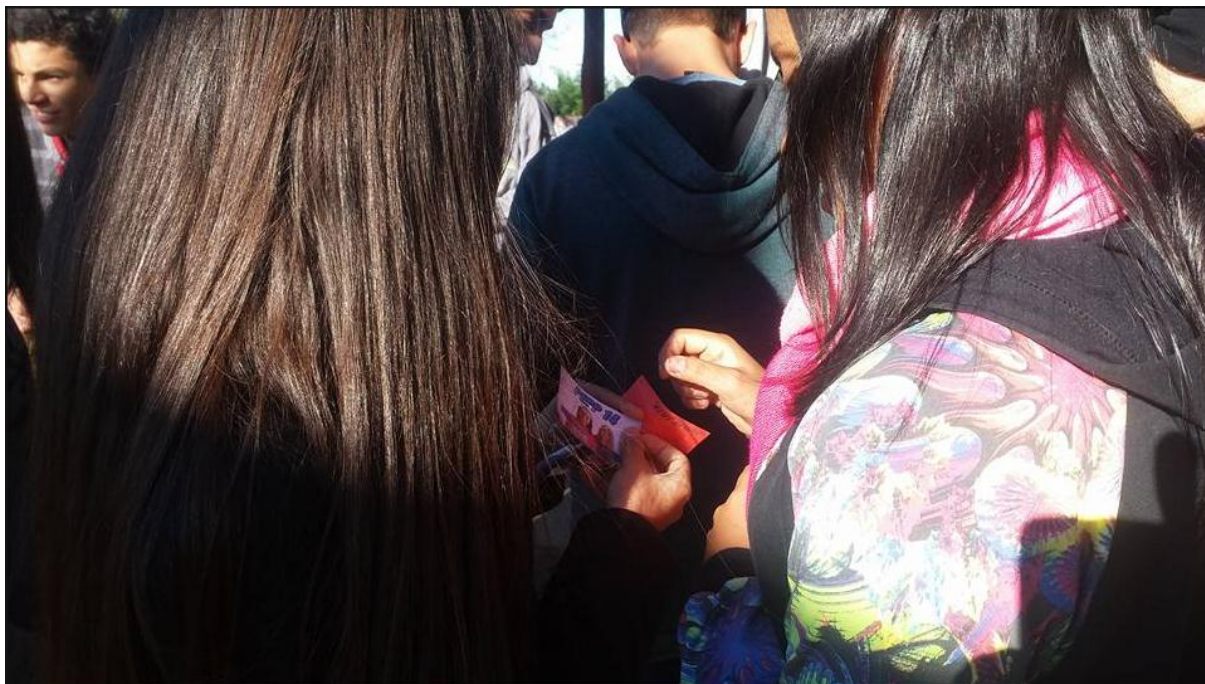
e até mesmo uma pós-graduação e continuam com este bloqueio, pois não é dada devida atenção a isso, enquanto pequenos para tornar esse processo como algo natural.

De acordo com Kramsch (1984), existem duas formas de trabalhar a oralidade: a primeira são as atividades metalinguísticas em que os alunos sabem que estão realizando um trabalho sobre a língua; e segundo são atividades baseadas na simulação, afirmando que está é mais complexa porque estão produzindo discursos simulados, não sendo eles os reais enunciadore e se trata apenas de uma reprodução próxima da comunicação a ser simulada. Em oposição a isso, Milanez (1993, p. 41) afirma que:

A nosso ver, é verdade que o meio escolar apresenta uma certa artificialidade, mas a experiência já nos comprovou que, dependendo do tipo da estratégia pedagógica utilizada, o aprendiz é capaz de **se envolver realmente** em determinadas atividades orais a ponto de adquirir naturalmente, sendo capaz inclusive de projetar o objetivo de tais práticas para um nível mais amplo: o da sociabilização em geral. É o caso, por exemplo, do **debate**, que é a atividade que mais se aproxima das situações reais. Além disso, com orientação adequada, o aluno vai paulatinamente transpondo a dimensão subjetiva em direção à coletiva, reconhecendo-se ao mesmo tempo como sujeito e como ser social. (MILANEZ, 1993, p. 41 *Grifo* autora 2018).

Concordamos com a última autora pois, ainda que os alunos tivessem receio de realizar a tarefa em nenhum momento desistiram porque estavam engajados com a WQIA. Esse engajamento iniciou antes mesmo da tarefa, foi o totalizante da WQIA em questão e, principalmente, na parte de construção da campanha eleitoral. Pudemos constatar isso, quando fizeram a propaganda impressa, os “santinhos”, que a princípio produziam e disponibilizavam no *ELO Cloud*, no entanto, comentaram que “não tem graça fazer os santinhos e não distribuir”. Por esta razão, e bom argumento por parte deles, mandamos para impressão na gráfica, onde foi impresso 50 exemplares para cada grupo para que distribuíssem no intervalo do recreio. Segue imagem desta distribuição:

Figura 38 – Imagem representativa da entrega das propagandas



Fonte: Autora (2018).

E ainda acrescenta Milanez (1993) que o sucesso na aprendizagem depende muito da motivação despertada, pois é através da motivação que os alunos vão se engajar nas atividades garantindo bons resultados. Dodge (1995) declara que a tarefa tem que ser motivadora. Partindo desses princípios podemos afirmar que tanto a tarefa como todos os processos foram motivadores para que os alunos se envolvessem a tal ponto. Ainda mais quando perceberam o espírito de competitividade, pois todos queriam mostrar o seu melhor para que fosse eleito Presidente da República. Outra motivação encontrada que observamos foi o fato de que tinham um público prestigiando seus trabalhos, que eram os colegas das demais turmas, já que sabiam que os vídeos seriam transmitidos para que os vissem em algum momento. No dia da eleição, antes dos “eleitores” passarem na “seção eleitoral”, fizemos uma sessão de vídeos para que pudessem assistir aos vídeos e ao debate com a intenção de conhecer as propostas dos candidatos e ouvimos alguns comentários dos “eleitores”: “como é que conseguiram fazer isso”; “eu não teria coragem”. Então esses comentários os enchiam de orgulho porque eles fizeram, eles conseguiram. Acreditamos que esse foi um fator a mais para a motivação dos alunos.

Então o fato de termos simulado uma situação real de uso tanto da linguagem oral quanto da escrita também potencializou o ensino destas como bem podemos perceber no questionário aplicado quando fizemos a pergunta do quadro abaixo:

Quadro 26 – Pergunta 5 do questionário

Pergunta do questionário	Resposta dos alunos
O que você aprendeu com esta WQIA?	Aluno A: “Estudei mais sobre a fala e a escrita formal”;
	Aluno B: “Ela me ajudou a escrever melhor e entender melhor esse assunto”;
	Aluno C: “A se comunicar melhor”;
	Aluno D: “aprendi mais a formalidade e o modo de falar em aula”;
	Aluno E: “eu aprendi que melhorou a minha parte escrita e oral, e também aprendi um pouco sobre política”;
	Aluno F: mencionou que aprendeu a falar melhor;
	Aluno G: disse que aprendeu a falar na frente das pessoas, e tirou novas conclusões sobre a política e os políticos e que a WQIA lhe ajudou bastante a interagir oralmente com as pessoas.

Fonte: Autora (2018).

Para que haja interação tanto a intenção quanto o contexto de uso da linguagem são fundamentais para que possam fazer uso da língua de forma adequada (MILANEZ, 1993; ANTUNES 2003, 2009, 2014). Os alunos devem estar muito bem situados para que possam fazer distinção da linguagem e ao mesmo tempo saber qual é a mais apropriada para determinado contexto. Não adianta quereremos que se expressem bem tanto na oralidade quanto na escrita, se não criarmos uma situação real e não dermos embasamento para que produzam. Novamente afirmamos que esta metodologia é muito completa nesse sentido porque foi elaborada pensando em cada detalhe: o embasamento para os alunos produzirem através do tema e recursos utilizados referentes a este tema; simulação de uma situação real, quando dentro de cada grupo tem um responsável por cada papel importante na construção da campanha eleitoral, bem como, a própria construção da campanha até chegar na *tarefa* com cada processo e recursos utilizados; a interação entre colegas para que tivessem sucesso a partir do trabalho colaborativo e o uso de vários artefatos tecnológicos de forma que auxiliassem nas produções.

De acordo com a rubrica de acordo com as dimensões de Dodge (1995) acreditamos que o resultado tenha sido satisfatório em ambos os grupos, tendo em

vista que cada um, da sua forma, conseguiu atrair audiência através de todos os recursos que fizeram uso na produção de seus materiais em prol daquilo que queriam comunicar, como: *memes*, *jingles*, roupas, penteados, colocação de voz e etc. Neste sentido, a qualidade do argumento, de acordo com os gêneros discursivos em questão também foi satisfatória se levarmos em consideração o conhecimento inicial destes alunos. Para que possam argumentar é preciso que tenham conhecimento sobre o assunto e conforme mencionamos anteriormente, eles não tinham basicamente nenhum conhecimento sobre Política Partidária. E como podemos perceber nos seus discursos tanto na tarefa quanto nos demais processos, se apropriaram de um vocabulário e expressões peculiares desse tema, como por exemplo: saneamento básico, verbas, ampliação, recursos, segurança, educação, e etc. À medida que conseguiram comunicar algo aos eleitores e produzindo uma ação nestes, podemos afirmar que houve sequência e organização em seu ato comunicativo. E ainda, se levarmos em consideração a ação produzida através do discurso, consideramos que o grupo D foi mais persuasivo que o A, B, e C porque foi vencedor da eleição. Realmente, o candidato do grupo A foi quem mais se destacou no debate pela forma de organização das ideias, colocação de voz, linguagem corporal e principalmente, através dos dados que trouxe para seu discurso de forma a tornar mais real a simulação, pois falou em porcentagem de verbas em número de verbas. Contudo, não podemos tirar o mérito de cada equipe, pois tiveram participação na construção do conhecimento de cada colega, através da cooperação (ROSCHELLE; TEASLEY, 1995 *apud* ONRUBIA; COLOMINA; ANGEL, 2010, p. 209-210; SANTOS, 2014; BOTTENTUIT, 2015), pois dentro do trabalho colaborativo incluímos a cooperação. Anterior a aplicação da WQIA a única referência que tinham sobre a política eram as coisas incorretas (a negatividade) que traz a política e depois da implementação começaram a se colocar também como sujeitos (FREIRE, 2001). Dessa feita, a WQIA fez jus ao título *politicamente (In)correto*.

Por fim, a WQIA proporcionou aos alunos que trabalhassem de forma paralela tanto a linguagem oral quanto a escrita, sendo que cada uma com suas características e especificidades do gênero discursivo. Milanez (1993) já apontava em sua obra que o ideal seria que o professor conseguisse dosar o trabalho com as duas habilidades para que aos poucos, os alunos fossem se apropriando da língua de forma a ampliar o domínio desta. Conseguimos bons resultados devido aos gêneros discursivos

(MARCUSCHI, 2001) proporcionados pelo tema em questão, pois na esfera política é rica, tanto em gênero discursivo na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a aplicação do projeto de intervenção, tivemos uma *batalha* muito grande no que tange a nossa identidade enquanto professor, pois temos arraigado do tempo de aluno da educação básica, um modelo de ensino muito tradicional, em que o ensino era focado no professor e não na aprendizagem do aluno. Embora durante a graduação, e agora, na pós-graduação e as infinidades de leituras, temos que nos vigiar para que não tomemos o “caminho raiz”²³. Não é nada fácil sair da comodidade e do mundo das certezas, pois temos o controle do que será ensinado/aprendido. Neste caso, é muito importante manter o foco naquilo que desejamos alcançar e sempre refletir sobre o que estamos propondo e com que objetivos. Contudo, é importante termos a capacidade de percepção fazendo uma análise reflexiva de onde viemos e onde queremos chegar. Assim temos mais forças para caminhar numa direção contrária aquela que não desejamos seguir.

Uma importante questão a se trazer para este trabalho é: Como fazer a diferença? Respondendo a esta pergunta começamos afirmando que para fazermos a diferença é necessário querer fazer a diferença. É nos colocarmos no lugar do aluno e imaginar se a aula que estamos propondo a eles é a aula que gostaríamos de estar, de assistir e participar? Para fazer a diferença é preciso sair da comodidade porque não é fácil propor o novo. É infinitamente mais fácil seguir uma receita pronta a qual já sabemos qual será o resultado, do que reinventar, mudar. Tudo que é novo nos traz insegurança. Porém, após o resultado obtido, aquela insegurança vira certeza. Certeza essa que nos faz acreditar que podemos fazer a diferença e que ela só depende de nós, professores.

Outra forma de fazer a diferença é a relação professor/aluno. Como podemos querer que um aluno seja receptivo a aprender se, às vezes, estão com problemas emocionais ou psicológicos: pais separados, que é comum de acontecer, fome, frio, brigas em casa, etc. Não estamos afirmando aqui que sejam esses os casos, mas suposições de algumas causas que podemos nos deparar no cotidiano. E como nós, como professores, lidamos com isso? Não há como ignorar esses fatos. Temos a obrigação de ajudá-los ao menos entendendo que naquele momento não estão

²³ Autora - Chamamos de Caminho raiz o modelo de ensino focado no professor, sendo este o detentor do conhecimento.

rendendo o esperado, ou estão desatentos, ou encontrando dificuldades, etc. não porque não querem ir à aula ou não querem participar, mas por tudo que têm passado ou vivenciado. Muitas vezes, podemos ajuda-los simplesmente ouvindo, sendo amigo. Outras vezes, a única referência que têm do que é correto ou referência de família, de mãe/pai é dos professores e da escola, afinal, passam maior tempo na escola do que com os próprios familiares que batalham pelos seus sustentos. Acreditamos que não temos que ser somente professores, além de professores, somos pais/mães, psicólogos, amigos, médicos, parceiros. Ser professor, como vimos, está muito além do ofício de mediar conhecimentos e de ser uma profissão. Ser Professor é ter paixão pela profissão que escolheu para podermos efetivamente fazer a diferença.

Outra questão que devemos salientar o quanto o contato e socialização com os alunos de turmas anteriores nos componentes do mestrado é importante para nossa construção tanto quanto pesquisadores quanto professores, que assim podemos lembrar-nos do que Vygotsky chama de ZDP, o contato com aqueles que já estão num nível de conhecimento mais avançado do que o nosso, ajuda no nosso processo de construção do conhecimento. Isso nos ajuda a refletir sobre nossas práticas, pois muitas vezes nos culpamos quando algo não ocorre como planejamos em nossas aulas e que a culpa não deve cair somente no professor. Existe uma série de fatores que devem ser analisados e assim que detectado o problema o papel do professor é propor de outra forma até que se consiga chegar onde deseja. Na verdade, este é um movimento natural no processo ensino/aprendizagem. Essa percepção iniciou com o contato com os colegas professores que fazem o curso como uma prova real de que é assim que funciona na prática docente e depois, teorizado na disciplina de Teoria e Prática com Thiollent que fala exatamente sobre este processo circular que o professor deve fazer sempre em sua prática: elabora, aplica, reflete, detecta o problema, modifica e continua o mesmo processo.

Durante a elaboração da WQIA, que levou no mínimo umas sessenta horas de trabalho exaustivo, fomos construindo conhecimento de como poderíamos apresentar de forma mais eficaz as atividades que os alunos desenvolveriam. Todos os passos foram planejados de forma muito minuciosa e que despertasse o interesse no aluno. Ao mesmo tempo, cuidadosamente, foram elaboradas as sequências das atividades de forma que o aluno, em grupo, construísse o conhecimento para executar a tarefa. O conceito de WQIA só foi concretizado quando acabamos a elaboração desta, pois como dito inicialmente, levou bastante tempo de elaboração devido à falta de

conhecimento sobre esta metodologia que para nós é muito nova. A cada componente elaborado um aprendizado, sem falar na ferramenta utilizada que também era algo novo e que era preciso domínio desta para poder elaborar a WQIA. Contudo, foi uma satisfação muito grande poder experimentar desta metodologia e o uso desta ferramenta. Seria muito valioso para educação, se todo professor tivesse a oportunidade de experimentar metodologias e ferramentas diferentes e diferenciadas como essas que usamos.

Ainda sobre a elaboração, como a WQIA deve girar em torno de um tema, escolhemos A política partidária porque este ano era eleitoral e julgamos pertinente de ser trabalhado. No entanto, antes de ter real noção sobre o que era esta metodologia, pensamos só como um pano de fundo para poder utilizar os gêneros propiciados por ela. No entanto, ele proporcionou resultados além do esperado porque não há como usar um tema meramente como pano de fundo. É preciso conhecê-lo para que os gêneros oriundos desta esfera possam produzir efeito e sentido.

Com a implementação da WQIA, os alunos reconheceram a importância da política em suas vidas, logo, o tema foi muito pertinente e motivador, já que foi relevante aos interesses do grupo, pois proporcionou discutir e pensar também a respeito da política partidária brasileira, além de poderem experimentar uma situação real de uso da língua em que exigia uma linguagem mais formal do que a cotidiana. Contudo, para que tivessem sucesso nas atividades anteriores à tarefa, precisaram construir conhecimento sobre o tema em questão. Logo, novamente, afirmamos que não há possibilidade de um tema só como um pretexto, até porque não trabalhamos com frases isoladas, mas a partir de um contexto.

Ainda na aplicação da proposta de intervenção, podemos constatar que apesar das poucas condições estruturais, nós, professores da rede pública, podemos e devemos implementar ideias novas e ainda ter sucesso. Para que esse sucesso venha, dependerá muito do quanto o professor se envolve, quer e acredita naquela proposta. Para tanto é preciso que esteja munido de bons referenciais, pensando na sustentação daquela proposta. Com isso, podemos comprovar que o ensino na rede pública também é de qualidade desfazendo o mito de que é só escolas privadas oferecem este ensino. O que não podemos é nos desmotivar e desistir no primeiro obstáculo encontrado. E obstáculos é o que mais encontramos na educação dentre eles estão: estrutura escolar precária e baixa remuneração dos professores no ensino regular. A nossa baixa remuneração acarreta uma carga exacerbada de trabalho que

influi diretamente na desmotivação de muitos profissionais desta classe levando a rotina do mesmo.

A *WebQuest* Interativa e Adaptativa é uma metodologia capaz de englobar as teorias das quais fizemos uso para o desenvolvimento de língua portuguesa sob a perspectiva interacionista. Através dela os alunos foram muito além das nossas expectativas, embora tenhamos encontrado algumas dificuldades, conforme descritas durante a análise de dados. Ela possibilitou o uso de tecnologias nas aulas de língua portuguesa, que conforme a fala do Cortella²⁴, “dá um sabor a mais ao que está sendo trabalhado”, a trabalhar em equipe, de forma colaborativa, a utilizar a linguagem escrita e oral adaptando ao contexto e, ao mesmo tempo, trabalhar em prol da formação do aluno-cidadão. Podemos afirmar isso porque antes da aplicação desta intervenção, os alunos não conseguiam trabalhar em grupo efetivamente, na parte de língua portuguesa, não conseguiam formar uma única frase com sentido completo, quem dirá produzir um texto/discurso, nunca tinham realizado atividades em que a linguagem oral tivesse sido usada simulando uma situação real a que não fosse aquela do dia a dia (isso dito por eles), mesmo durante a apresentação de trabalhos pois eram somente lidos. E ainda, puderam refletir e conhecer um pouco sobre a política partidária que segundo os alunos, não tinham noção alguma sobre o assunto e nem como funcionava e completaram com a seguinte frase: “Se queremos um Brasil melhor é preciso que discutimos política na sala de aula para saber como funciona”.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa sabemos que ainda há muito a melhorar tanto na escrita quanto na oralidade, porém se levarmos em consideração a forma como escreviam antes de iniciar o processo de intervenção pedagógica, percebemos grande avanço no desenvolvimento comunicativo destes alunos, tendo como base, as suas capacidades comunicativas tanto escrita quanto oral. Antes da intervenção não conseguiam elaborar uma única frase: sem sentido completo, iniciavam com letras minúsculas e sem nenhuma pontuação. E nos referindo a produção oral não conseguiam organizar o pensamento a fim de desenvolver uma ideia de forma que houvesse comunicação, principalmente em se tratando de adequação da linguagem ao contexto. Após a intervenção, apresentaram eficiente capacidade comunicativa, adequando a linguagem à situacionalidade proposta, tanto quando era envolvida a linguagem verbal escrita quanto a oral. Da mesma forma,

²⁴ Fala retirada do fragmento do vídeo produzido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional de Campinas numa palestra inaugural sobre os Paradigmas da Tecnologia na Educação, em 2010.

utilizaram a linguagem não verbal em diversos momentos para completar a comunicação pretendida como o uso de *memes* e até mesmo quando construíram a figura de candidato à presidência quando escolheram um penteado que lembrava o nome do mesmo. O conjunto desses elementos formou a informação que desejam passar aos seus leitores/locutores.

Portanto, podemos concluir que a *WebQuest* Interativa e Adaptativa potencializa o ensino de Língua Portuguesa ainda que com algumas limitações devido a estrutura escolar e resistência dos alunos à leitura dos recursos disponibilizados. A metodologia motiva e engaja os educandos, despertando no aluno a autoestima e a autonomia a partir do trabalho cooperativo e colaborativo construindo conhecimento através da interação entre eles e da máquina, ou seja, interação de recursos humanos e não humanos.

Quanto ao curso do Mestrado Profissional em Ensino de línguas sabemos que um dos objetivos dessa modalidade de pós-graduação é contribuir com resultados significativos para educação, através da intervenção pedagógica a partir da pesquisa realizada e elaboração de um produto pedagógico que é o que difere do mestrado acadêmico. No entanto, percebemos em falas de membros escolares, que ainda a universidade, logo, o curso de mestrado, está distanciada das escolas, as quais alegam que os professores universitários não sabem a realidade das escolas porque não mantêm contato com estas. Este anseio surgiu quando tivemos a visita informal da nossa professora-orientadora desta pesquisa em que a supervisora pedagógica demonstrou que tinha ficado contente de termos recebido tal visita e acrescentou a fala dizendo que “a universidade não sabe da realidade das escolas e que muitos professores de lá, nunca entraram numa sala de aula”. O que concordamos! Neste sentido, sugerimos que além da intervenção e elaboração de um produto pedagógico, que os professores universitários das licenciaturas e principalmente do Mestrado Profissional e mais especificamente os orientadores de pesquisa passem a ter um contato mais direto com as escolas em que seus alunos/orientandos estão inseridos. Isso também acarretaria mais credibilidade no nosso trabalho enquanto professor/pesquisador e o trabalho de orientação seria ainda mais específico para cada realidade porque não teria somente a visão do professor/pesquisador, mas também do orientador.

E ainda sobre o curso de Mestrado, podemos dizer que a partir desse pudemos transformar nossa prática de ensino, como por exemplo: todo ano ocorre no município

de Santana do Livramento a Feira das Ciências onde são escolhidos dois trabalhos por escola que irão competir com os trabalhos escolhidos das demais escolas, sendo assim os dois trabalhos escolhidos na escola em que trabalho foram os nossos que para minha surpresa quando concorremos com as outras escolas um deles ficou em primeiro lugar com o projeto do Livro Digital com a turma do sexto ano. Neste ano, submetemos, com outro foco, o trabalho de intervenção pedagógica desta pesquisa foi selecionado para a final. Estamos aguardando o resultado no dia 28 de setembro de 2018. Acreditamos que isso se deve ao uso de novas metodologias e ferramentas diferentes ao mesmo tempo em que aprendemos a refletir sobre nossas ações pedagógicas entendendo que nem tudo que não dá certo é culpa do professor, nos permitindo tentar de outra forma.

E também, a partir do mestrado, tivemos a oportunidade de participar como Banca de dois trabalhos de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia e também palestrante de um curso de formação de professores promovido pela UERGS, onde discutimos sobre o papel do professor e o uso de tecnologias na sala de aula. Isso foi muito gratificante porque nos permitiu difundir nossos conhecimentos a partir do mestrado, incentivar, encorajar e divulgar a existência do curso, que é tão próximo a esses professores. Durante o curso, pudemos perceber que muitos desconheciam a existência do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na Unipampa de Bagé, bem como, a insegurança dos professores em relação a suas capacidades para cursar o Mestrado, por isso mencionamos o encorajamento. Ao mesmo tempo, pudemos contribuir para uma educação de qualidade que se dá a partir da qualificação profissional. Logo, o mestrado é vital para emancipação do sujeito profissional.

REFERÊNCIAS

ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira; BARBOSA, Lisbete Madsen. **WebQuest, um desafio para o professor**: uma solução inteligente para o uso da Internet. São Paulo: Avercamp, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples.” São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARISTÓTELES. **Órganon**. Tradução do grego, textos adicionais e notas de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2005. Disponível em: <https://www.infoescola.com/filosofia/silogismo/>. Acesso em: 19 jul. 2018.

A.D. **A criação de Webquest na formação de professores: um desafio à autoria**. Núcleo Minerva/Centro de conferência Nórnio da Universidade de Évora. Jul. 2001. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/3328852/>. Acesso em: 11 set. 2017.

BARATO, Jarbas Novelino. **A alma das webquests**. Disponível em: <http://webquest.xtec.cat/articles/jarbas/alma%20dajarbas.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

BARROS, Gílian Cristina. **WebQuest**: metodologia que ultrapassa os limites do ciberespaço. Escola BR, 2005. Disponível em: portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012622.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOTTENTUIT João Batista *et al.* O blogue e o podcast para apresentação da aprendizagem com WebQuests. **Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**, 5, Braga, Portugal, 2007 – “Challenges 2007”. [Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2007]. p. 893-904. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/6514>. Acesso em: 2 set. 2017.

_____. **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.

_____. [et al]. **Metodologia WebQuest na Educação: Teoria e Práticas Pedagógicas**. Rio de Janeiro: Publit, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. Tribunal Superior Eleitoral. **Código eleitoral anotado e legislação complementar**. 10 ed. Brasília/DF: SGI/TSE, 2012.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Revistas**. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/o-tse/escola-judiciaria-eleitoral/publicacoes/revistas-da-eje/artigos/propaganda-politico-eleitoral>. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL ESCOLA. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>. Acesso em: 3 out. 2017.

BUZATO, Marcelo. **Letramentos digitais e formação de professores**. Disponível em: http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/LetramentoDigital_MarceloBusato.pdf. Acesso em: 25 jul. 2017.

BLOOM, Benjamin. **Taxonomia dos objetivos educacionais**. Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Ed. Globo, 1972.

CÂNDIDO, José Joel. **Direito Eleitoral Brasileiro**. 14. ed. São Paulo/SP: Edipro, 2010.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Componentes da WebQuest**. Disponível em: <http://webs.ie.uminho.pt/aac/webquest/componentes.htm>. Acesso em: 11 set. 2017.

_____. **WebQuest: um Desafio para Professores e para Alunos**. 2002. Disponível em: <http://www.iep.uminho.pt/aac/diversos/webquest/index.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. **Paradigmas da Tecnologia na Educação**. Disponível em: <https://youtu.be/VJbouCuoJKk>. Acesso em: 18 set. 2018.

DODGE, Burnier. **Texto original de Bernie Dodge**. Disponível em: <http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/2.htm>. Acesso em: 12 de set. 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FELIX, Samara. **A apropriação do gênero “entrevista”**: a retextualização fala/escrita e o processo de letramento. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospd/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uenp_port_pdp_samara_felix.pdf. Acesso em: 23 jul. 2018.

FIORIN, José Luíz. **Argumentação**. 1ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

FOGAÇA, Jennifer. **Pesquisa-ação**. Brasil Escola. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm%3E>. Acesso em: 09 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Projeto MOVA - Brasil**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/projeto-mova-brasil>. Acesso em: 25 ago. 2018.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Projeto da escola cidadã**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1994.

GOMES, Jairo José. **Direito eleitoral**. 8. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2012.

KELLER, John. **Strategies for stimulating the motivation to learn**. Performance & Instruction, 1987a. KELLER, John M. The systematic process of motivational design. Performance & Instruction, 1987b.

KELLER, John. **Development and Use of the ARCS Model of Motivational design**. Journal of instructional development, v. 10, n. 3, 1987c.

KELLER, John. **What is motivational design?** Florida State University, 2006.

KELLER, John. Motivational design of instruction. In: C. M. Reigeluth (Ed.), **Instructional design theories and models: An overview of their current status**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1983.

KRAMSCH, Claire. Interactions langagières en classe de langue: l'état de la recherche anglophone et germano-phone. **Estudés de Linguistique Appliquée** n° 55, 1984.

LEFFA, Vilson José. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: _____ (Org.). **Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf. Acesso em: 3 mai. 2017.

_____. **Creating activities from adaptive learning objects.** In WorldCall, Glasgow, 2013.

_____. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, Junia (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Edições SM, 2012, p. 174-191. (Coleção Somos Mestres; PNBE do Professor, 2013). Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Sistemas_de_autoria.pdf. Acesso em: 05 set. 2017.

LEFFA, Vilson José; PINTO, Cândida Martins. **Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula.** (Con)textos Linguísticos, v. 8, p. 358-378, 2014. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Aprendizagens_vicio.pdf. Acesso em: 7 maio 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. Ltda. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Gêneros Textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In: _____; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs). **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, F. P. J. A. [et al]. O Fórum na Tela: Eleições, Debates Televisivos e Deliberação Mediada. **Revista Contemporânea.** UFBA. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneapocom/article/viewFile/3604/2672>. Acesso em: 19 jul. 2018.

MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista: o diálogo possível.** São Paulo: Ática, 1986.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thaís Helena dos. **Verbetes Mova**: Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/mova/>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MILANEZ, Wania. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no Português. Campinas: Sama, 1993.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos** (UNIVALI), Itajaí – SC, v. 4, n.2, p. 347-356, 2004. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/785/642>. Acesso em: 5 maio 2017.

_____. Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Vol. 23, n. 126, Out.1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12ª Edição, Campinas: Pontes Editores, 2015.

ONRUBIA, Javier; COLOMINA, Rosa; ENGEL, Anna. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados em trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. *In*: COLL, César; MONEREO, Carles. (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PRENSKY, Marc. **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: 05 set. 2018.

PAIVA, Vera Lucia Menezes. O. **O uso das tecnologias no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

SANTOS, Camila. Gonçalves. **WebQuest no Ensino e Aprendizagem do Inglês**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

_____. **O desenvolvimento e implementação de uma WebQuest Interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas.** Tese (Doutorado em Letras). Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2014.

SANTOS, Najiane Aparecida dos. **O Cinema Brasileiro na aula de Língua Portuguesa: O Gênero Discursivo “Indicação de Filmes” e sua Interatividade com o Leitor.** 2017. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras). Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/547>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SOUZA, José Marcos Rosendo de. **Os matizes do gênero entrevista: o contexto de produção.** IV Semana de Letras – Linguagem e entrecosques culturais. Língua, literatura e cultura brasileira. Catolé do Rocha – PB, 2010.

SIGNORINI, Inês. (org) **[Re]Discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Taisa Luiz. **O Uso da Internet no Ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do professor de ensino fundamental e médio.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-da-internet-no-ensino-de-lingua-portuguesa-na-perspectiva-do-professor-de-ensino-fundamental-e-medio/89263/>. Acesso em: 12 set. 2017.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 18ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo-SP: Martins Fontes.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário do aluno aplicado no início da pesquisa

1) Qual a sua idade? _____

2) Você gosta de estudar a língua portuguesa? Justifique.

3) Como você gostaria que fossem as aulas de língua portuguesa?

4) O que você entende por tecnologia?

5) A tecnologia é importante na sua vida? Por quê?

6) Os professores de língua portuguesa que tiveram até dado momento costumavam utilizar tecnologias nas aulas de língua portuguesa?

() sim () não

Se sim, quais? _____

7) Você acredita que é importante o uso de recursos tecnológicos no ensino de língua portuguesa?

() sim () não

8) Você possui alguns desses itens tecnológicos abaixo? Marque apenas aqueles que você possui.

() *smartphone* () *tablet* () *notebook* () computador de mesa

9) Você tem acesso a internet em casa?

() sim () não

10) Você costuma acessar a internet?

() sim () não

Quando usa, você costuma acessar que tipos de sites?

() Facebook () WhatsApp () e-mail () Outros.

Quais? _____

Apêndice B – Projeto-Piloto, descrição e reflexão de cada encontro**TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS - 2017****PROJETO DE PESQUISA-AÇÃO**

TÍTULO: O ensino de língua portuguesa através da cibercultura na rede pública municipal de ensino regular: uma proposta didática que inclui a sala de aula no mundo virtual dos aprendizes

TEMA: O ensino de Língua Portuguesa mediado pelo computador.

AUTORA: Amália Josiane Weber Rodrigues

I - INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS

COMPONENTE CURRICULAR: 9º ano, disciplina de Língua Portuguesa.

CONTEXTO DE INTERVENÇÃO: Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Pacheco Prates.

Cidade Santana do Livramento/RS

OBJETIVO GERAL DA INTERVENÇÃO DE PESQUISA-AÇÃO:

Investigar o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa no âmbito da leitura, produção escrita e oral a partir de artefatos tecnológicos, no período de março a maio do ano de 2017, em turma de nono ano do ensino fundamental, da rede pública municipal de ensino, no município de Santana do Livramento/RS.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS/DE ENSINO:

Desenvolver no aluno a capacidade de compreensão das informações contidas no gênero jornalístico tanto impresso quanto televisivo percebendo as diferenças entre ambos.

CONTEÚDOS

- Linguagem verbal nas modalidades oral e escrita;
- Linguagem formal;
- Gênero jornalístico;
- Leitura.

CRONOGRAMA

Nº de encontros	Duração	Data	Atividades
1	2h/a 50 min. (cada)	29/05/17	1- Leitura de jornal impresso ou digital.
2	2h/a 50 min. (cada)	30/05/17	2- Leitura de jornal televisivo.
3	1h/a 50 min.	31/05/17	3- Discussão em grupo
4	2h/a 50 min. (cada)	05/06/17	4- Culminância das atividades.

Fonte: Autora (2017).

RECURSOS DIDÁTICOS

Câmera digital e/ou *smartphones*, jornal impresso, sala de informática e *datashow*.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro & interação**. São Paulo: Parábula Editorial 2004;

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 2001;

LÉVY, Pierre; tradução de Carlos Irineu da Costa. *Cibercultura*. Editora 34 Ltda. São Paulo – SP Brasil 1999;

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Em: MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, A.C.(Orgs).

Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro. Editora Lucerna, 2004;

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991. 4ª edição brasileira.

II - ORIENTAÇÕES E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA USO NAS AULAS

AULA 1 e 2 – Gênero jornalístico impresso**Tempo previsto: 2h/a de 50 minutos cada**

<p style="text-align: center;">ATIVIDADE 1:</p> <p>Leitura de jornal</p>	<p style="text-align: center;">PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:</p> <p>A turma será dividida em grupo e em seguida serão distribuídos os jornais impressos com notícias sobre a final do <i>Gauchão</i> 2017, tendo em vista que este é um assunto comum a todos devido à rivalidade da dupla Genal, embora a final não tenha sido disputada entre a dupla. Depois, serão orientados a retirar do texto as informações principais da notícia e ao mesmo tempo observar a linguagem utilizada neste gênero.</p>	<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DA ATIVIDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> _ Ler notícia de jornal impresso; _ Averiguar a linguagem utilizada; _ compreender o texto jornalístico quanto às informações principais.
<p>PROCEDIMENTOS DE REGISTRO AULA 1e 2: diário de campo reflexivo, fotos e rubrica;</p>		

Fonte: Autora (2017).

AULA 3 e 4 – Análise de notícia televisiva**Tempo previsto: 2h/a de 50 minutos cada**

<p style="text-align: center;">ATIVIDADE 2:</p> <p>Leitura de jornal televisivo</p>	<p style="text-align: center;">PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:</p> <p>A turma será dividida em grupo e serão levados à sala de informática para que procurem o vídeo sobre a reportagem que trate do mesmo assunto do jornal impresso trabalhado na aula anterior. Logo após os alunos deverão transpor as informações da notícia, bem como, discutir a respeito da linguagem utilizada neste gênero e por este suporte.</p>	<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DA ATIVIDADE:</p> <p>_Identificar as principais informações da notícia; _Perceber a linguagem utilizada no telejornal; _Despertar o interesse no aluno com o uso de artefatos tecnológicos.</p>
<p>PROCEDIMENTOS DE REGISTRO AULA 3 e 4: diário de campo reflexivo, fotos e rubrica.</p>		

Fonte: Autora (2017).

AULA 5 – Análise comparativa entre o gênero jornalístico impresso e televisivo**Tempo previsto: 1h/a de 50 minutos**

<p style="text-align: center;">ATIVIDADE 3:</p> <p>_ discussão em grupo;</p>	<p style="text-align: center;">PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:</p> <p>A turma será em grupo para que os alunos discutam, reflitam e façam anotações comparando as duas modalidades do gênero notícia.</p>	<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DA ATIVIDADE:</p> <p>_comparar os gêneros percebendo as diferenças existentes entre ambos.</p>
<p>PROCEDIMENTOS DE REGISTRO AULA 5: diário de campo reflexivo, foto e rubrica;</p>		

Fonte: Autora (2017).

AULA 6 e 7– Produção de texto jornalístico impresso e televisivo

Tempo previsto: 2h/a de 50 minutos cada

<p>ATIVIDADE 4:</p> <p>_ Culminância das atividades.</p>	<p>PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:</p> <p>A turma será dividida em grupo e em seguida os alunos deverão produzir uma notícia objetivando o suporte jornal e em seguida gravar um vídeo dando a mesma notícia. Em seguida, as produções tanto escritas como orais serão lidas e assistidas pelo grande grupo, com o uso do <i>Datashow</i>.</p>	<p>OBJETIVOS DA ATIVIDADE:</p> <p>_Produzir uma notícia escrita e outra oral sabendo diferenciar ambas de acordo com os suportes adequando a linguagem utilizada e respeitando as características de cada uma;</p> <p>_Desenvolver o senso (auto)crítico a partir das atividades realizadas em aula;</p> <p>_Provocar reflexão sobre o uso da cibercultura, das tecnologias, neste caso específico, a produção de um vídeo na aula de língua portuguesa.</p>
<p>PROCEDIMENTOS DE REGISTRO AULA 6 e 7: filmagem da aula, diário de campo reflexivo e rubrica.</p>		

Fonte: Autora (2017).

Descrição do Primeiro Encontro do dia 29/05/2017

Como o de praxe, iniciei a aula realizando a chamada. Nesse momento pude constatar que de 24 alunos no total, 5 deles faltaram a aula neste dia, logo tinha 19 alunos para participar desta primeira atividade sobre o gênero notícia. Antes disso, tinha pensado em dividir a turma em quatro grupos com seis alunos cada. Devido ao fato de terem faltado cinco alunos, tive que adequar os planos de acordo com a necessidade. Então fiz três grupos, sendo dois com seis componentes e um com sete, os alunos que escolheram com quem trabalhar.

Feito os grupos, distribuí os jornais completos para que procurassem a notícia sobre a final do *Gauchão* 2017. O suporte utilizado foi “A Plateia”, jornal local, Sant’Ana do Livramento/RS. Em seguida os orientei para que lessem a notícia apontando o assunto a que se referia e partes principais da mesma. Enquanto assim o faziam, circulava pela sala para que caso necessitassem de ajuda com atividade

estaria disponível para ajuda-los. Em seguida, coloquei no quadro alguns pontos a qual deveriam analisar, além do assunto e partes principais: linguagem utilizada, público-alvo, função do gênero notícia. Após a análise da notícia, levei outra que falava do mesmo assunto e mesmo suporte, mas noticiada no final de semana próximo à final do *Gauchão* 2017, para que pudessem fazer comparações entre ambas e identificar melhor as características deste gênero.

Por fim, fizemos um círculo cuidando para que os componentes dos grupos permanecessem pertos uns dos outros para que fizéssemos um fechamento da aula. Nesse círculo, comungamos das ideias de cada grupo a partir das minhas indagações para que assim instigassem a pensar e formar uma resposta condizente à proposta inicial.

Reflexão da aula

No decorrer da aula pude perceber que a maioria dos alunos se envolveu com a atividade proposta. Só por este fato já posso pensar que atividade deu certo, tendo em vista que para o aluno aprender é necessário que queiram aprender. Claro que sempre tem aqueles, neste caso uma minoria, que não demonstram interesse por nada que se refere à escola. Faz a atividade se o professor permanecer em constante vigia, ou seja, percebe-se que trabalha por pressão e imposição e não por espontaneidade. Contudo, entendo que isso faz parte da nossa profissão.

Enquanto os alunos faziam a tarefa transitava entre os grupos. Alguns me faziam perguntas para entender e poder realizar a atividade, outros não. Percebi que tinham às vezes, mais dificuldade em saber algumas terminações do que a atividade em si. Por exemplo: quando coloquei no quadro para que pensassem na função desse gênero, não sabiam o que era gênero. Então expliquei coletivamente, pois poderia ser dúvida de todos. Quanto à linguagem utilizada também tive que dar as duas opções: Formal ou Informal. E ainda, no mesmo instante que coloquei as duas formas de linguagem, ouvi um aluno de um grupo falar que era informal. Com isso, chamei atenção ao grande grupo para que me dissessem o tipo de linguagem e por que era usada essa linguagem. Todos, exceto aquele aluno mencionado por último, responderam: formal. Assim, percebi que era um problema pontual sem generalizações. Acredito que nesse ponto tenha sido sanado o problema.

Em um dos grupos, quando foram responder quanto ao público-alvo, inclusive faixa etária, deram uma idade mínima de 27 anos. Então fiz a pergunta: Por que 27

anos de idade? Então responderam com unanimidade que com idade inferior a 27 anos não tinham interesse em ler jornal, que liam no celular! Foi então, que disseram por que não poderiam ler para fazer a atividade no celular. Sendo assim, permiti, não podem usar o aparelho celular em aula por normas da escola, que assim o fizessem. Procuram a notícia e encontraram sobre o mesmo assunto no ZH e também a notícia no jornal *À Plateia*. Em seguida constataram que no site a notícia está resumida em relação ao jornal impresso. Expliquei que isso se dá ao fato de que a notícia está na íntegra para quem é assinante do jornal digital, pois tanto a *Zero Hora* quanto *À Plateia* tem essa disponibilidade.

Por meu trabalho estar voltado a cibercultura cheguei a pensar em fazer a leitura somente na forma digital, contudo, envolveria mais saberes, hipertexto, que no momento não temos disponibilidade de tempo para esse envolvimento e pelas condições estruturais da escola isso se tornaria difícil de concretizar. No entanto, tive a oportunidade de falar sobre com os alunos a partir deste fato mencionado anteriormente. Além disso, ainda sobre o público-alvo foi abordado a questão de gênero, gosto por esporte e se é ou não assinante.

Quanto à cibercultura que é um dos pontos que proponho investigação pude perceber que por ser algo cultural ele acaba sempre aparecendo. E isso ocorre de forma muito natural nos alunos que são dessa geração. Portanto, cada vez mais me convenço de que o ensino deve mudar. Não há mais como fugir disso. Caso contrário, ficaremos para trás e, não teremos mais chance de competir com esse mundo que está disponível a eles. E voltando aquele assunto já mencionado lá no primeiro parágrafo da reflexão: “para o aluno aprender é necessário que queiram aprender.” E como fazer com que tenham interesse ou que o ensino de língua portuguesa se torne algo atrativo e interessante para eles? Minha resposta e alternativa é trazer para dentro da sala de aula e para o ensino da língua portuguesa ao menos parte do mundo virtual do aluno.

Contudo, me questiono e você também pode me fazer esta pergunta: Por que considere(i) que o encontro de hoje como algo que deu certo, se eu (você) não planejei(ou) nada com cibercultura para hoje? Uma das minhas respostas é que mesmo não tendo planejado o tema veio à tona e pude fazer a reflexão anterior. A outra é que os alunos já sabem como o meu projeto é desenhado desde o início do ano, no primeiro dia de aula. Logo, estão esperando pela execução do mesmo.

Logicamente, não dei nomenclaturas para as coisas, nem expliquei o que investigo, etc., mas falei de forma geral as atividades a serem desenvolvidas. Acredito que isso tenha ajudado nesse sentido, ou seja, já estão preparados. Penso que o que estão esperando mesmo é a produção do telejornal. E ao mesmo tempo fica uma interrogação na minha cabeça: Até que ponto eles saberem da atividade isso pode ser favorável? De repente, não deveria ter dito nada para que não haja interferência no resultado – agora pensando como pesquisadora.

Por fim, sei que o objetivo maior não se encerra por aqui, porém acredito que o primeiro passo foi dado. A partir de todas as considerações feitas até dado momento, concluo que de maneira geral os objetivos da aula de hoje foram atingidos, ainda que tivesse que intervir em vários momentos mediando para que os alunos conseguissem ir pelo o caminho certo, fazendo com que eles pensassem e analisassem coisas cotidianas que nunca pararam para pensar. Isso porque pouco os interessa ou por não ser algo que faça parte dos seus cotidianos. Afinal, nem todos leem e têm acesso ao jornal impresso.

Descrição do Segundo Encontro, dia 30/05/2017

Seguindo meu costume, realizei a chamada da turma e, hoje, faltaram duas alunas, que ontem participaram da atividade. Isto significa que os cinco que não participaram ontem da atividade, hoje, estavam em aula. Portanto, já havia pensado numa solução para que esses alunos não ficassem prejudicados nas atividades, pois por se tratar de uma sequência didática, é importante que estejam acompanhando uma a uma. Tendo em vista tudo isso, foram feitos quatro grupos. Dois deles permaneceram da mesma forma de ontem e os outros dois fiz uma mescla de quem participou ontem da atividade e de quem não veio para que todos tivessem noção do que trabalhamos.

Em seguida, pedir para que levassem o *Datashow* para sala, porém não deu para utilizar por os professores não têm autorização para manuseá-lo e a secretária, que é encarregada disso, não havia chegado ainda na escola e a vice-diretora estava substituindo um professor que faltou. A opção de levar o *Datashow* para sala se deu em virtude de que no dia anterior a aula fui até a sala de informática me certificar de que estava tudo certo para hoje. No entanto, me deparei com a situação de que os computadores estavam sem áudio, justo o que precisava. Foi quando pensei na alternativa do *Datashow*. Como não deu nem uma das alternativas, perguntei aos

grupos se pelo menos tinha um aluno por grupo com internet no celular e somente um dos grupos não tinha, mas tinha meu notebook na sala e emprestei a este grupo.

Após ter conseguido aparentemente solucionar o problema, disse aos alunos que procurassem um vídeo sobre a final do gauchão 2017 que tivesse passado em algum telejornal e que provavelmente teria no site da RBS TV. Procuraram muito, mas não encontravam nada de acordo e quando pensavam que poderia ser, o vídeo não carregava, devido ao fato de terem descoberto a senha de acesso da internet da escola e todos mexendo ao mesmo tempo a deixou lenta demais para carregar qualquer coisa. Como eu já sabia o site e o link para tornar a atividade mais rápida, já que nisso tudo já havia se passado uma aula, dei o link para que acessassem na esperança de que desenrolasse o caso. Não deu certo. Os alunos se atrapalharam em copiar o link e continuou tudo na mesma enrolação. De repente, uma aluna de um dos grupos me disse: “professora porque a senhora não manda o *link* no grupo do Face?”. Então, tive que ir até o corredor da escola para melhorar o sinal para acessar o Facebook e mandar o *link*. Feito isto, alguns conseguiram acessar o face e o vídeo, mas estava muito custoso para carregar. Então perguntaram: “Por que não vamos para sala de informática?”. Falei a eles que os computadores estavam sem áudio. Disseram: “a gente coloca os fones!”. Fomos para sala de informática, já que tinha deixado a mesma reservada para essa aula. Os vídeos sequer carregaram, mas nos celulares sim.

Porém, com tudo que já havia acontecido e a sala de informática pequena para ficarem esparramados por ela com celular e ver e ouvir o vídeo pensei numa outra solução. Propus, como todos têm acesso à *internet* em casa, que olhassem o vídeo em casa, cujo *link* estava disponível no grupo do Facebook, e tentassem responder individualmente a todas aquelas questões que discutimos na aula passada a partir do vídeo. Disse ainda que poderiam comentar no próprio grupo e que amanhã retomaremos a atividade.

Reflexão da aula

Nesta aula como podemos perceber em sua descrição, que as coisas não ocorreram conforme o planejamento. Contudo, sei que nem todo planejamento funciona e dá certo. Seria ótimo que fosse assim. Porém penso que coisas deste tipo nos traz uma experiência singular, ainda que traga junto a ela certo desconforto e, às vezes, frustrações, já que preparamos tudo detalhadamente... Mas nós, professores,

temos que ter sempre uma “carta na manga”, ou seja, alternativas para que caso uma coisa não dê certo, tem outra para substituí-la.

Uma das lições que tenho que aprender tanto quanto pessoa quanto profissional e, talvez agora, trabalhando com cibercultura eu aprenda, é lidar com coisas que muitas vezes foge ao nosso alcance. Gosto de tudo milimetricamente calculada e previsível, mas nem sempre é possível. No que envolve a cibercultura então... Na aula de hoje acabamos saindo da cibercultura e direcionando para o ciberespaço. Nesse último as coisas não estão sob total controle do professor o aluno passa a se autocontrolar. Contudo, o fato de “não ter dado certo” na verdade foi o que deu certo. Apesar de todos os percalços encontrados hoje consegui contornar a situação apesar de não sair conforme havia planejado.

Pude perceber que os alunos estavam muito interessados pelo empenho que estavam fazendo em procurar o vídeo e junto comigo pensar numa solução para o problema. Acredito que essa motivação se deva ao fato dos instrumentos que estavam sendo utilizado para realização da atividade. Nesse sentido, é que penso que a atividade de hoje foi válida e por isso, decidi que mesmo a atividade não concluída era digna e muito importante de ser compartilhada, refletida e descrita, pois podia simplesmente ter ocultado essa parte e mostrado só a versão final. Enfim, aposto todos os créditos na cibercultura, que hoje, os alunos se fizeram valer disso nas mais variadas formas disponíveis. Espero que no final das atividades tudo isso tenha produzido um significado para os eles, pois para mim tanto como professora quanto pesquisadora já está sendo de muita valia, ainda que no final o resultado não seja o esperado, ainda assim, será um aprendizado por tudo vivenciado e pelas reflexões a qual fui submetida.

Observação: O encontro previsto para dia 31/05/2017 não ocorreu devido a problemas pessoais. Logo, este será aplicado dia 05/06/2017 devido ao fato de termos duas horas/aula neste dia, ou seja, na próxima semana, o que acarretará na mudança do cronograma alterando as datas sequenciais.

Descrição do Segundo e Terceiro e parte do Quarto Encontro

Continuando o segundo encontro de acordo com o combinado no último encontro, os alunos olharam o vídeo em casa e fizeram anotações referentes a esse para discutirmos em aula. Logo após a realização da chamada, constatei que faltaram quatro alunos hoje. Feito isto, reuniram-se nos seus devidos grupos. Em seguida,

começamos a conversar sobre o vídeo assistido e cada grupo expor o que percebeu: as informações contidas, tipos de linguagem, público alvo, enfim, analisaram a notícia e na sequência começamos a atividade do terceiro encontro que era referente às conclusões a que chegaram observando o gênero notícia no suporte jornal impresso e o gênero notícia no telejornal. Feito isto, verifiquei que sobrou tempo para dar início ao quarto encontro. Então, solicitei aos grupos que produzissem uma notícia para o suporte jornal, cujo tema era livre, levando em consideração tudo que observaram e discutiram em aula durante os encontros. Enquanto faziam a atividade circulei entre os grupos para observar suas produções. No final da aula, anunciei a atividade que será realizada na aula de amanhã para que venham preparados para realização da mesma, caso eles queiram utilizar alguma coisa que não tenha na escola para produção do telejornal.

Reflexão da Aula

Em seguida que fizeram os grupos começamos a conversar a respeito do gênero em discussão e afirmaram, na sua grande maioria, que nessa modalidade é mais difícil de identificar as informações. Percebi que, também a maior parte deles, ficaram indecisos quanto à linguagem utilizada. E quando questionei sobre a linguagem disseram que estava misturada a linguagem formal e informal. Questionei sobre o que queriam dizer sobre essa mistura e me explicaram que é na parte da notícia que os repórteres noticiam, a linguagem é formal, mas mesmo assim, pareciam pouco formais e na parte de entrevista com jogadores, esses falam informalmente. Então entrei na discussão referente ao público alvo.

Indaguei da seguinte forma: pensando que a maioria das pessoas possui televisão em casa, quem seria o público alvo? Disseram que todas as pessoas que tivessem interesse. Então continuei a indagar: qual a classe social é destinada, grau de instrução, faixa etária, etc.? Responderam que todos de diversas idades. Continuando o questionamento: qual tempo de duração da notícia? Em quais horários são transmitidos os telejornais? Por que nestes horários? Partindo desse ponto, retomei a questão do tipo de linguagem levando a pensar que devido ao fato do público ser diversificado, ao tempo de duração da notícia e a modalidade de apresentação, que é oral, a mesma deve ser clara, objetiva e apesar de ser formal devem escolher um vocabulário mais simples (acessível) para que haja entendimento de todos.

No decorrer da discussão, os alunos comentaram que por se tratar de um telejornal, os jornalistas não podem dar opinião no que está sendo noticiado, ou seja, devem ser neutros. Já que entraram nesta questão conversamos a respeito de ideologia, não que a mesma seja demonstrada como sendo a do jornalista, mas como muitas vezes, ainda que implícita, a ideologia da emissora de televisão a qual pertence determinado telejornal. Como exemplo disso, foram citadas as pesquisas de propaganda política em que numa emissora aparece liderando as eleições o candidato “X” e na outra o “Y”. Tudo isso com intuito de influenciar o voto da população de massa (pessoas indecisas, que não votam para perder, etc.).

Após o término desta última discussão, continuamos em grupo para analisarmos coletivamente as semelhanças e diferenças entre o suporte jornal e o telejornal. Para isso, comparamos ponto a ponto de acordo com as anotações dos alunos nos seus cadernos enquanto realizavam as atividades. Um dos pontos analisados nesta parte do trabalho foram as vantagens de cada um. Concluíram que no jornal podemos voltar para ler a notícia quantas vezes quisermos e forem necessárias, já o televisivo não; lemos somente o que temos interessa, no telejornal isso não é possível; o telejornal é gratuito enquanto que o jornal para ter acesso tem que ser assinante; podemos ler o jornal a qualquer momento, enquanto que o televisivo tem horários específicos. Quanto a linguagem, comentaram que no jornal poderia ser mais “difícil” porque o público a quem se destina são leitores que já estão acostumados com a leitura e que por isso não teriam problemas para entender e que se não fosse assim deixaria de ser interessante para eles.

Enquanto estávamos conversando surgiu o assunto das notícias da internet tendo em vista que um grupo havia lido uma na aula anterior e disse que a notícia era a mesma do impresso, porém resumida. Então os direcionei a pensar por que estava resumida. Não conseguiram depreender que o motivo é que nos jornais, atualmente, existe assinatura digital que se o leitor desejar poderá assinar e ter acesso ao jornal que ao invés de impresso, terá o digital. Contudo, um aluno respondeu que não dá para confiar em notícias da internet. Então, salientei que neste caso, por se tratar de jornal poderíamos confiar, porém existem sites que lemos ou usamos informações para pesquisas que não são confiáveis. Voltaram na história da opinião de quem está noticiando seja ela escrita ou oral, que existe sites que qualquer pessoa escreve sobre algo e a informação é de acordo com a opinião do produtor.

Até dado momento estou satisfeita e surpresa pelos resultados por enquanto apresentados. Além disso, os alunos parecem bastante envolvidos com as atividades, embora sempre tenha alguns, em minoria, que não apresentam interesse em desenvolvê-las, mas como disse antes, são minoria e participam mesmo assim. Quem sabe até a conclusão da atividade eles se entrossem mais com o grupo.

Depois de termos feito as análises entre o gênero notícia no jornal e telejornal. Solicitei para os grupos que produzissem uma notícia para um jornal com tema livre pensando em tudo que fora analisado antes durante as aulas. Para tanto, disse que poderiam utilizar o celular para coletar alguns dados que julgassem interessantes quanto ao conteúdo do texto. Não verifiquei ainda nenhum resultado tendo em vista que só um grupo conseguiu concluir durante esta aula. Contudo transitei na aula enquanto produziam e pude perceber dificuldade na escrita quanto à ortografia, título coerente com texto e elementos de coesão. Porém inicialmente não percebi dificuldade no uso adequado da linguagem. No entanto, não fiz uma leitura “pente-fino” do texto.

Em todas as aulas até aqui a cibercultura acaba aparecendo naturalmente de uma forma ou de outra por parte dos alunos. O que me leva acreditar que estou no caminho adequado para que as aulas de língua portuguesa se tornem algo que comungue da vida do aluno e que desta forma passe a fazer sentido o ensino da mesma. O celular smartphone tem sido uma ferramenta muito valiosa em nossas aulas durante a aplicação do projeto. Em vários momentos não havia planejado o uso e, no entanto, surge a oportunidade e ele acaba sendo usado produtivamente pelos alunos.

Descrição do Último Encontro

Hoje, nossa aula começou um pouco diferente do normal porque os alunos estavam realizando a prova das Olimpíadas Matemáticas. Com isso, tive que esperá-los que assim o fizessem. Assim que acabaram a prova iniciei a organizá-los para que fizessem a atividade planejada para este dia e acabei esquecendo de realizar a chamada, como costumeiramente.

Organizei-os em grupos, que a princípio eram compostos pelos mesmos alunos que nos demais encontros. No entanto, em um dos grupos faltaram três componentes o que me levou a deslocar de outros grupos dois componentes, um de cada grupo, para que não ficassem prejudicados na realização da atividade que era de produção

oral: produção do telejornal a partir da notícia criada na aula anterior. Para realização desta atividade os alunos desempenharam vários papéis, como: apresentador do telejornal, repórter, roteirista, câmera, em alguns casos, entrevistados e todos componentes ajudaram na produção do pequeno cenário. As filmagens foram feitas em diversos espaços da escola: pátio dos fundos, biblioteca, sala de aula e pátio da frente. Cada grupo escolheu o espaço que julgaram pertinente ou interessante para gravação. Essas filmagens foram feitas com o uso do celular dos alunos. No final da aula, como não deu tempo de editar o vídeo em aula e os alunos insistiram na edição, combinamos que editariam em casa e publicariam no grupo da turma no *Facebook* até à noite de hoje.

Observação: No projeto tinham sido previstos quatro encontros. No entanto, houve a necessidade de acrescentar mais um encontro de uma aula com 50 minutos para que conseguíssemos assistir aos vídeos e lêssemos as notícias para que os alunos tivessem um retorno do seu trabalho. Esse encontro está previsto para amanhã. Os vídeos serão passados no *Datashow* para que todos observem e contribuam com o trabalho do outro.

Reflexão da aula

Começo a reflexão da aula de hoje pensando no papel da escola em termos de direção escolar. Penso que é de suma importância o apoio e incentivo da escola para que o professor possa desempenhar um trabalho significativo para o aluno. Já que o ensino deve estar voltado ao interesse e necessidade do corpo discente e que a escola deve acompanhar a evolução destes para que passe fazer sentido para os educandos ir à escola e que isso não seja uma obrigação, que queiram aprender efetivamente algo e que assim não saiam da mesma com conhecimentos meramente mecânicos.

No início da aula de hoje, em quanto organizava os grupos, um dos alunos estava com o celular em cima da mesa porque sabia que iríamos utilizar na atividade quando de repente, a vice-diretora entra na sala e mandou a aluna guardar o celular. Não falei nada no momento apenas sinalizei com a cabeça que guardasse e segui organizando os grupos. Pouco tempo depois, bateram na porta a diretora e sua vice me chamaram no lado de fora da sala e me repreenderam porque fazia dias que estavam percebendo os alunos mexerem no celular e que não era permitido o uso na escola. Esperei que falassem tudo para mim e disse que estava aplicando meu

projeto-piloto do curso de mestrado desde o dia 29/05/2017 e é preciso a utilização do mesmo. Não pareceram muito satisfeitas com o que disse. A Vice continuou insistindo que várias vezes entrou na sala e tem um ou outro mexendo no aparelho e o professor não vê ou permite que use sem que tenham um objetivo.

Com a ocorrência deste fato refleti um pouco, apesar de ter ficado um tanto chateada, afinal já tinham dito em reunião que não era permitido o uso de celular na sala, a menos que tivéssemos um objetivo, como tinha não vi problemas quanto a isso, usei. O fato é que deveria ter comunicado na escola que estaria utilizando o celular para evitar este tipo de problema. Ao mesmo tempo, a supervisão pedagógica tem obrigação de saber o que os professores estão trabalhando em sala de aula, principalmente num caso como este. Como a vice falou que já tinha percebido e pelo que já tinham falado em reunião a supervisão escolar era para ter se certificado se o uso estava sendo pertinente ou não, antes que viessem até o professor fazer qualquer reclamação ou repreensão. Estas pequenas coisas acabam desmotivando o professor em pelo menos tentar fazer algo novo. A escola deve ser um lugar aberto às inovações.

Contudo, não deixei de usar o aparelho e concluir a atividade. Os alunos pareciam bem entusiasmados com a atividade. Todos demonstraram comprometimento na realização da mesma. Percebi isso durante a aula, enquanto transitava entre os grupos, pois uns demonstravam euforia, outros nervosismos a ponto de reclamar que estava com as pernas bambas, já outros discutiam porque pensavam que não estava bom o suficiente e tinham que melhorar e outros, em minoria, demonstravam tranquilidade em fazer os vídeos. Para mim tudo isso mostra que a atividade foi significativa para eles e que levaram a sério, cada um dando o melhor de si. Só por isso, posso julgar que atividade foi válida, ainda que o objetivo perpassa a isso. Se após a análise final perceber que o objetivo não foi alcançado plenamente, sei que posso modificar apenas as coisas que não deram certo, mas enquanto instrumento incentivador, motivador posso usá-la novamente. Basta adequá-la de acordo com a necessidade.

No projeto-piloto a atividade de produção estava prevista como algo rápido, somente para avaliação das atividades anteriores, se elas foram relevantes. Porém, não tive como negar aos alunos esta oportunidade que tem além de aprender algo, fazer com que sintam prazer em realizar. No começo do ano já tinha comentado com

eles sobre a atividade que faríamos este ano. E como já mencionei em outro momento, esperavam por isso. A princípio, no projeto, fariam o vídeo e em seguida colocaria no Datashow para que assistissem e já teriam um retorno imediato. Com tudo, percebi que se envolveram tanto na atividade e queriam fazer a edição do vídeo porque eles não querem apresentar os “erros”, isto significa que se preocupam e estão dando o melhor de si para realização da atividade. Então sugeri que fizessem a edição em casa, não temos tempo na escola, e que enviem pelo facebook, no grupo fechado da turma, ainda hoje para que amanhã façamos as considerações finais referentes a este trabalho.

Apêndice C – Modelos de rubricas utilizadas no Projeto – Piloto

Modelo 1

<p><i>UNIPAMPA/Mestrado Profissional em Ensino de Línguas</i></p> <p><i>Rubrica – Participação discente Mestranda: <u>Amália Josiane Weber Rodrigues</u> Data: 29/05/2017</i></p> <p><i>Atividade: Leitura de jornal impresso ou digital</i></p>			
Dimensões da performance discente	Satisfatório	Necessitam melhoras	Insatisfatório
Ler e compreender o texto jornalístico identificando as principais informações da notícia;	Conseguiram ler e compreender a notícia identificando as informações mais importantes do texto. ()	Conseguiram parcialmente ler e compreender a notícia identificando parcialmente as informações mais importantes do texto. ()	Não conseguiram ou raramente conseguiram ler e compreender a notícia prejudicando a identificação das informações principais. ()
Reconhecer a linguagem utilizada nesse gênero como sendo a linguagem formal;	Reconheceram a linguagem utilizada neste contexto como linguagem formal. ()	Reconheceram parcialmente a linguagem utilizada como formal; ()	Não reconheceram a linguagem utilizada como formal; ()
Identificar a função, o suporte, as características e o público alvo deste gênero textual.	Identificaram rapidamente a função, o suporte, as características e o público a que se destina este gênero textual. ()	Houve dificuldades em identificar ou identificaram parcialmente a função, o suporte, as características e o público alvo deste gênero. ()	Não conseguiram identificar a função, o suporte, as características e o público a que se destina o gênero. ()
Envolver os alunos na atividade de modo que haja interação entre os membros do grupo.	Envolveram-se na atividade e interagiram positivamente para conclusão da atividade. ()	Envolveram-se e interagiram parcialmente para realização da atividade. ()	Não demonstraram interesse ou não se envolveram a ponto de realizar a tarefa, tampouco, interagiram para concluir a atividade. ()

Fonte: Autora (2018).

Modelo 2

UNIPAMPA/Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

Rubrica – Participação discente Mestranda: Amália Josiane Weber Rodrigues

Data: 30/05/2017

Atividade: *Leitura do telejornal*

Dimensões da performance discente	Satisfatório	Necessitam melhoras	Insatisfatório
Assistir ao telejornal e a partir disso, ler e compreender a notícia identificando as principais informações nela contidas;	Conseguiram ler e compreender a notícia identificando as informações mais importantes do texto oral. ()	Conseguiram parcialmente ler e compreender a notícia identificando parcialmente as informações mais importantes do texto oral. ()	Não conseguiram ou raramente conseguiram ler e compreender a notícia prejudicando a identificação das informações principais. ()
Reconhecer a linguagem utilizada nesse gênero como sendo a linguagem formal;	Reconheceram a linguagem utilizada neste contexto como linguagem formal. ()	Reconheceram parcialmente a linguagem utilizada como formal; ()	Não reconheceram a linguagem utilizada como formal; ()
Identificar a função, o suporte, as características e o público alvo deste gênero textual.	Identificaram rapidamente a função, o suporte, as características e o público a que se destina este gênero textual. ()	Houve dificuldades em identificar ou identificaram parcialmente a função, o suporte, as características e o público alvo deste gênero. ()	Não conseguiram identificar a função, o suporte, as características e o público a que se destina o gênero. ()
Envolver os alunos na atividade de modo que haja interação entre os membros do grupo.	Envolveram-se na atividade e interagiram positivamente para conclusão da atividade. ()	Envolveram-se e interagiram parcialmente para realização da atividade. ()	Não demonstraram interesse ou não se envolveram a ponto de realizar a tarefa, tampouco, interagiram para concluir a atividade. ()

Despertar o interesse, que é fundamental no processo ensino/aprendizagem, no aluno com o uso de tecnologias, <u>ciber cultura</u> .	Demonstraram interesse e entusiasmo no desenvolvimento da atividade; ()	Demonstraram, parcialmente, interesse e entusiasmo no desenvolvimento da atividade. ()	Não <u>demonstraram</u> interesse, tampouco, entusiasmo na realização da atividade, porém a realizaram. ()
---	---	--	--

Fonte: Autora (2018).

Apêndice D – Questionário aplicado aos alunos após intervenção**Questionário do aluno**

- 1) Qual o seu nome? _____
- 2) Qual a sua idade? _____
- 3) Você lembra das aulas de língua portuguesa que teve nos anos anteriores? Que atividades eram desenvolvidas? _____

- 4) Você gostou da WebQuest desenvolvida pela professora?

- 5) O que você aprendeu com esta WQIA?

- 6) O que você mais gostou nas aulas de língua portuguesa durante o desenvolvimento do projeto?

- 7) Você gostou de trabalhar em grupo a partir da distribuição de papéis?

Apêndice E – Modelo de título de eleitor

frente

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

TÍTULO ELEITORAL

NOME DO ELEITOR

DATA DE NASCIMENTO

Nº INSCRIÇÃO

D.V.

ZONA

SEÇÃO

MUNICÍPIO / UF

DATA DE EMISSÃO

Rodrigo Antônio da Cunha
Juiz Eleitoral

VÁLIDO SOMENTE COM MARCA D'ÁGUA - JUSTIÇA ELEITORAL

Fonte: Espaço Educar (2018).

verso

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

POLEGAR DIREITO

ASSINATURA OU IMPRESSÃO DIGITAL DO ELEITOR

VÁLIDO SOMENTE COM MARCA D'ÁGUA - JUSTIÇA ELEITORAL

Fonte: Espaço Educar (2018).

Apêndice F – Modelo de Termo de Autorização de Pesquisa e Publicação de Imagens



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: O ensino de língua portuguesa por meio da metodologia WebQuest no ensino regular: uma proposta didática que inclui o mundo virtual dos aprendizes na sala de aula

Nome do Pesquisador: Amália Josiane Weber Rodrigues

Nome do orientador: Camila Gonçalves dos Santos do Canto

1. **Natureza da pesquisa:** Os alunos da turma do 9º ano 91 estão sendo convidados para participarem desta pesquisa que tem como finalidade buscar dados que embasem nossa pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em O Ensino de Língua Portuguesa mediado pelo computador na Universidade Federal do Pampa/Unipampa, campus Bagé/RS.
2. **Participantes da pesquisa:**
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, o aluno _____ a profª Amália Josiane Weber Rodrigues e a orientadora Camila Gonçalves dos Santos do Canto possam utilizar os dados em sua pesquisa, bem como, utilizar as fotos e vídeos com a sua imagem. O aluno acima citado tem a total liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário se direcionar até a escola Professor Pacheco Prates.
4. **Sobre as entrevistas:** A entrevista será realizada através de um questionário, com perguntas abertas sobre o assunto explorado.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o aluno não terá benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o assunto da pesquisa que o ensino de língua portuguesa mediado pelo computador, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito. Consentimento

Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do responsável

Assinatura do Pesquisador

Pesquisador Principal : Amália Josiane Weber Rodrigues

Contato: fone: (53) 99145-8159 e-mail: josiweber25@gmail.com