



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Rafaela Capitanio Zanoni

**WebQuest e letramento na cibercultura: uma estratégia para a  
aprendizagem colaborativa**

Rio de Janeiro

2018

Rafaela Capitanio Zanoni

**WebQuest e letramento na cibercultura: uma estratégia para a  
aprendizagem colaborativa**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Denise Salim Santos

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

Z33 Zandoni, Rafaela Capitanio.  
WebQuest e letramento na cibercultura: uma estratégia para a  
aprendizagem colaborativa / Rafaela Capitanio Zandoni. - 2018.  
133 f.: il.

Orientadora: Denise Salim Santos.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Letramento digital – Teses 2. Ensino – Meios auxiliares –  
Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4. Língua portuguesa –  
Estudo e ensino – Teses. 5. Leitura – Estudo e ensino – Teses. I.  
Santos, Denise Salim. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07):[372.41:6]

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial  
desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Rafaela Capitanio Zanoni

**WebQuest e letramento na cibercultura: uma estratégia para a aprendizagem colaborativa**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 21 de março de 2018.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Denise Salim Santos (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof. Dr. Flávio de Aguiar Barbosa  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmen Pimentel  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2018



## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os profissionais da Educação, que, em suas jornadas, encontram inúmeras dificuldades, mas não desistem do sonho de promover a educação em busca de um mundo melhor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pois sem a presença Dele em minha vida, este trabalho não seria possível.

Agradeço aos meus pais por tudo o que me ensinaram sobre a vida, pelos valores aprendidos e por todo incentivo para dar prosseguimento a meus estudos. Certamente sem a minha base familiar não conseguiria concluir mais uma etapa, dentre as muitas que virão. Em especial, agradeço por todo o apoio durante o ano de 2017, pois foi um dos anos mais difíceis da minha vida.

Aos meus irmãos Amanda e Junior pelo apoio, incentivo, palavras de amor e compreensão durante esse período, quando muitas vezes pensei até em desistir.

À minha orientadora Denise Salim Santos pela paciência e esperança depositadas nesse sonho que se tornou realidade depois de tanto esforço e dedicação. Muito obrigada por ter sido tão compreensiva e ter agido como uma mãe em um ano tão turbulento para mim.

Aos professores Carmen Pimentel e Flávio Barbosa que aceitaram compor a banca examinadora. Suas críticas e sugestões foram essenciais para o aperfeiçoamento desse trabalho.

Aos meus amigos que sempre me estimularam nessa longa caminhada e tornaram os meus dias mais agradáveis, quando o desânimo vinha ao meu encontro. Em especial agradeço a Ana, Cyra, Felipe, Gislaine, Helbert, Julia, Lêda, Luciana, Márcio, Márcio Parada, Natércia, Pedro, Rafael, Rayane e Tiago por terem me ouvido quando eu precisava desabafar e por todas as palavras de apoio. Obrigada, de coração!

Muito obrigada a todos que contribuíram indiretamente para o desenvolvimento dessa pesquisa!

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

*José Morán*

## RESUMO

ZANONI, Rafaela Capitanio. *WebQuest e letramento na cibercultura: uma estratégia para a aprendizagem colaborativa*. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A WebQuest, tecnologia educacional criada por Bernie Dodge em 1995, pode estimular a aquisição de letramentos digitais durante a formação básica, promovendo o uso da leitura e da escrita no ciberespaço e atuando na construção de cidadãos críticos multiletrados que consigam se posicionar, de modo consciente e construtivo, em diversas esferas. Segundo seu criador, essa metodologia é vantajosa, por ser acessível e sem custos aos docentes e à escola, e pode transformar o ambiente de ensino tradicional em um contexto mais dinâmico e estimulante ao aprendizado. Sendo assim, esta dissertação tem por objetivo verificar a aplicabilidade dessa ferramenta no ensino de Língua Portuguesa. Analisamos 343 WebQuests de Língua Portuguesa disponibilizadas no site WebQuest Fácil, baseando-nos nos aportes teóricos de Kenski (2012), Ribeiro (2012), Rojo (2013), Coscarelli (2016), Delors et. al (1998), Kleiman (1995), Soares (2003), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Bakhtin (2011), Araújo e Leffa (2016), Dodge (1995), Rocha (2007), Abar e Barbosa (2008). Os resultados indicaram que a metodologia de ensino está sendo subutilizada em sala de aula, pois apenas uma pequena parcela segue as orientações de Dodge. Concluímos, então, que é preciso rever como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) estão sendo inseridas em sala de aula, pois se elas não conseguirem fazer com que o aluno transforme a informação em conhecimento não estão cumprindo adequadamente a sua função educacional.

Palavras-Chave: Letramento digital. WebQuest. Escrita e leitura.

## ABSTRACT

ZANONI, Rafaela Capitanio. *WebQuest and literacy in cyberculture: a strategy for collaborative learning*. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

WebQuest, an educational technology created by Bernie Dodge in 1995, can stimulate the acquisition of digital literacies during basic education, encouraging the use of reading and writing in cyberspace and taking action on the education of critical multiliterate citizens who are able to think and act, in a conscious and constructive manner, in several areas. According to its creator, this methodology has advantages, as it is accessible and incurs no costs to teachers and schools, potentially transforming the traditional teaching environment into a more dynamic and stimulating setting for learning. Therefore, the objective of this master's thesis is to verify the applicability of this tool in Portuguese language teaching. Three hundred forty-three Portuguese Language WebQuests available at the WebQuest Fácil website were analyzed based on the theoretical contributions of Kenski (2012), Ribeiro (2012), Rojo (2013), Coscarelli (2016), Delors et al. (1998), Kleiman (1995), Soares (2003), Dudeney, Hockly and Pegrum (2016), Bakhtin (2011), Araújo and Leffa (2016), Dodge (1995), Rocha (2007), Abar and Barbosa (2008). The results indicated that this teaching methodology is being underused in classrooms, since only a small part of the analyzed WebQuests follow the instructions of Dodge. Thus, it was concluded that there is a need to reconsider how New Technologies of Information and Communication (NTICs) are being included in classes, because, if they cannot make the student transform information into knowledge, they are not fulfilling their educational function appropriately.

Keywords: Digital literacy. WebQuest. Writing and reading.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Habilidades de um leitor competente.....	30
Figura 2 –	Sistemas Multimodais – Grupo Nova Londres.....	55
Figura 3 –	Esferas da Comunicação .....	57
Figura 4 –	Design de <i>Fanfiction</i> .....	60
Figura 5 –	Modelo de Introdução .....	72
Figura 6 –	Modelo de Tarefa .....	76
Figura 7 –	Modelo de Processo e Recursos.....	79
Figura 8 –	Modelo de Avaliação.....	83
Figura 9 –	Modelo de Conclusão.....	85
Figura 10 –	Modelo de Créditos.....	87
Figura 11 –	Fórmula de cálculo de amostras finitas .....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Letramentos digitais.....	47
Quadro 2 – Estratégia de aula com <i>fanfiction</i> .....	61
Quadro 3 – Estratégia de aula com <i>Google Docs</i> .....	63
Quadro 4 – Estratégia de aula com Blog .....	65
Quadro 5 – Avaliação por rubrica .....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de WebQuests encontradas no site WebQuest Fácil .....	89
Gráfico 2 – Níveis de ensino .....	91
Gráfico 3 – Análise da etapa Introdução.....	91
Gráfico 4 – Análise da etapa Tarefa .....	92
Gráfico 5 – Tipos de Tarefas .....	93
Gráfico 6 – Análise da etapa Processo e Recursos .....	94
Gráfico 7 – Análise da etapa Avaliação .....	95
Gráfico 8 – Análise da etapa Conclusão.....	96
Gráfico 9 – Análise da etapa Créditos .....	97



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1	<b>TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM: UM PERCURSO POSSÍVEL ...</b>	21
2	<b>LEITURA E ESCRITA EM AMBIENTE DIGITAL.....</b>	28
2.1	<b>O Hipertexto</b> .....	32
2.2	<b>Aprendizagem colaborativa</b> .....	36
3	<b>MULTILETRAMENTOS NA HIPERMODERNIDADE.....</b>	40
3.1	<b>Letramentos</b> .....	43
3.2	<b>Gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin</b> .....	51
3.3	<b>Gêneros e esferas comunicativas</b> .....	57
4	<b>FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	59
4.1	<b><i>Fanfiction</i></b> .....	60
4.2	<b>Google Docs</b> .....	62
4.3	<b>Blog</b> .....	64
5	<b>WEBQUEST: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E APRENDIZAGEM COLABORATIVA</b> .....	66
5.1	<b>Composição de uma WebQuest</b> .....	69
6	<b>ANÁLISE DE WEBQUESTS: O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA</b> .....	88
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	98
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101
	<b>APÊNDICE A – Modelo de Planilha de levantamento de dados</b> .....	107
	<b>APÊNDICE B – Planilhas com resultados do levantamento de dados.</b>	109

## INTRODUÇÃO

O processo de globalização permitiu que as tecnologias se modificassem no decorrer das últimas décadas e, assim, as mudanças sociais foram inevitáveis. Atualmente a internet vem ganhando cada vez mais espaço por meio de suas inúmeras ferramentas de pesquisa e de aquisição de conhecimento e nos leva à reflexão de que as práticas em sala de aula necessitam ser repensadas e reavaliadas com urgência.

Tendo em vista que o tema desta pesquisa aborda a inserção das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) em sala de aula, optamos por trazer como novidade **caixas explicativas** ao longo deste trabalho, a fim de proporcionar mais dinamicidade na leitura, sem prejuízo do gênero o qual estamos produzindo.

Essas pequenas caixinhas trazem informações enciclopédicas, ampliação e/ou elucidação de ideias e apresentação de vocabulário especializado para tornar esse estudo mais interativo aos nossos interlocutores.

A aprendizagem da Língua Portuguesa é de bastante relevância na educação formativa, proporcionando troca de experiências, conhecimentos, leituras e visões de mundo, funcionando como um meio de comunicação e acesso aos mais variados modos de agir e interagir socialmente, pensar, sentir e enxergar a realidade. O conhecimento encontra-se no ciberespaço e nos ambientes virtuais, colocando leitura, escrita e informática em um mesmo plano. Logo, a participação social é importante para que um indivíduo possa dominar a língua, pois é pela interação que o homem se comunica, se expressa e defende pontos de vista acerca dos mais variados assuntos, tem acesso às mais diversas informações e constrói suas visões de mundo.

Então, trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa, em distintos cursos e níveis, é inserir os estudantes em práticas sociais, a fim de levá-los à reflexão sobre a maneira de produção de textos e ao modo como esses textos circulam nas diversas esferas da sociedade. Além disso, estudar a língua portuguesa por meio de diversificados gêneros discursivos possibilita ao aluno a aproximação com outras culturas, o que faz com que ele compreenda a sua identidade e a sua própria cultura.

Entender o domínio de uma língua é percebê-la como um meio de comunicação e interação, por meio de uma capacidade de aperfeiçoamento pessoal, acadêmico e/ou profissional, uma forma de ampliação cultural, um modo de refletir

criticamente a respeito da nossa realidade social. Desse modo, a escola tem o papel preponderante de criar um espaço de interação do conhecimento sistematizado, proporcionando aos alunos condições de aprendizagem que ultrapassem o ensino das letras e dos códigos, mas direcionando-os para a solução de situações de conflito de diversas esferas.

Nesse contexto, percebemos que a contemporaneidade tem mostrado a existência de inúmeros **letramentos** e que precisamos rever a maneira tradicional como se tem ensinado os alunos, a fim de prepará-los para um mundo mais dinâmico, rápido e digital.

Esse conceito é relacionado ao uso da leitura e escrita em práticas sociais. Abordaremos o estudo sobre letramentos na seção 3.1.

A **cibercultura** tem sido muito importante nesse processo de construção dos letramentos digitais e na formação de cidadãos críticos, letrados, criativos, inovadores, autônomos, flexíveis, que saibam solucionar conflitos, sendo colaborativos, trabalhando em equipe e que estejam sempre dispostos a aprender. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), podemos entender os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Para Pimentel (2012, p. 214) cibercultura é “a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais; forma sociocultural que advém de uma relação de trocas entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias”.

Pensando em colaborar para o desenvolvimento de indivíduos letrados, principalmente no que diz respeito ao aspecto digital, vemos que as NTICs se configuraram como técnicas bastante úteis e produtivas para o ensino de Língua Portuguesa por meio de mecanismos da Internet. A WebQuest é uma dessas ferramentas, pois Abar e Barbosa (2008, p.11) veem-na como “uma atividade didática, estruturada de forma que os alunos se envolvam no desenvolvimento de uma tarefa de investigação usando principalmente recursos da Internet”. Tal metodologia de aprendizagem não exige que o professor tenha conhecimentos de programação para ter um bom desempenho empregando essa ferramenta, pois basta um simples editor de texto para que ele organize o material e os objetivos de sua proposta. Além disso, a publicação do conteúdo no ciberespaço pode ocorrer de maneira gratuita, o que facilita bastante a vida das escolas que não têm condições de arcar com o investimento em um programa, por exemplo.

Cabe destacar que também é função da escola construir cidadãos críticos e letrados, oferecendo oportunidades para que os alunos adquiram conhecimentos por meio da interação e intervenção nos discursos. Vergnano-Junger (2016, p.189) enfatiza que “as escolas (e seus professores, por extensão) podem ser tanto espaços de perpetuação de preconceitos e cerceamentos linguísticos, quanto de renovação, pluralidade e utilização crítica, consciente e multicultural das línguas”, ou seja, a escola precisa investir e capacitar seus professores para a formação de indivíduos multiletrados.

Diante das considerações feitas até aqui, vemos a WebQuest como uma relevante estratégia para o ensino de língua portuguesa, porém se faz necessário que os professores estudem as mais variadas possibilidades de elaboração de conhecimento através da internet, para que possam explorar todos os benefícios dessa tecnologia. Para Dodge (1995), criador dessa metodologia de ensino, a *WebQuest* representa uma ferramenta educacional riquíssima, pois possibilita a construção do conhecimento por meio das **trocas e interações**, de modo independente, mas colaborativo, participativo, investigativo.

Ao falarmos em trocas e interações, lembramos de Vygotsky e Paulo Freire, pois eles consideraram a interação social como um fator essencial para a aprendizagem. Segundo Freire (1985), o diálogo é o que há de mais seguro para a educação e a única forma de gerar a libertação.

Para que o professor alcance esses objetivos, porém, é indispensável que fique atento à maneira de organizar as questões, o processo e a atividade proposta, pois, segundo Coscarelli (2014, p.25):

o computador é uma máquina muito bacana, mas não faz nada sozinho. É preciso que o professor conheça os recursos que ele oferece e crie formas interessantes de usá-las. Precisamos ter claro em nossa cabeça que melhor que um professor ensinar, é um aluno aprender.

Acreditamos que a utilização dessa ferramenta pode incentivar os processos de leitura e escrita desenvolvendo os multiletramentos nos alunos. O letramento digital permitirá ao aluno o contato com diversos gêneros discursivos provenientes do surgimento da WEB 2.0. Por acreditar nas consequências produtivas do letramento digital, esta pesquisa surgiu da inquietação em relação à importância do aprendizado de língua portuguesa na educação básica. Por haver estudado nessa Instituição, por trabalhar nela no setor de Secretaria Acadêmica há 9 anos e por manter uma relação

de proximidade com os alunos, sempre me questionei e fui questionada sobre o porquê de uma instituição tecnológica possuir um ensino tão tradicional, longe da realidade e da prática técnica dos alunos.

Essas questões me impulsionaram a buscar opções e direcionamentos para essa inquietação antiga, ainda quando era aluna. Diante desses questionamentos, buscamos responder por intermédio dessa dissertação “Como poderemos formar verdadeiros leitores no século XXI, integrando o ensino de língua portuguesa a um contexto marcado pelas características da era digital?”. Buscando respondê-la, pretendemos verificar se os docentes estão preparados para usar as novas tecnologias em sala de aula, proporcionando atividades de leitura e escrita de maneira mais dinâmica, atrativa e eficaz.

Desse modo, a investigação do tema também permite demonstrar que o ensino de Língua Portuguesa pode ser prazeroso na escola, se explorados os recursos digitais, entendendo que as NTICs são extremamente relevantes para a concretização de um ensino atrativo, interativo, colaborativo, participativo e dinâmico para os aprendizes do século XXI. A tecnologia WebQuest pode trabalhar os processos de leitura e escrita através dos gêneros discursivos. Ressaltamos ainda que essa ferramenta busca a aquisição de multiletramentos a partir de **práticas discursivas multimodais**.

São as práticas permeadas por discursos compostos por diferentes modos semióticos, como som, imagem, vídeo, texto escrito.

Definimos como objetivos específicos para alcançarmos no decorrer dessa pesquisa:

- Realizar uma revisão bibliográfica a respeito dos temas leitura e escrita, hipertexto, tipos de aprendizagem, multiletramentos, letramentos, letramentos digitais, hipermodernidade, gêneros discursivos, Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), ferramentas digitais para o ensino, WebQuest, papel da escola na construção de indivíduos letrados, a fim de formar um referencial teórico consistente para embasar a pesquisa;
- Apresentar NTICs que proporcionem práticas de leitura e escrita através dos mais variados gêneros discursivos, promovendo o letramento digital e desenvolvendo

atividades interativas e colaborativas, a fim de preparar os alunos para as práticas multiletradas com textos multimodais;

- Levantar os dados das WebQuests de Língua Portuguesa disponibilizadas no site <http://www.webquestfacil.com.br/>;
- Verificar se as WebQuests cadastradas seguem os princípios estabelecidos por Dodge em 1995;
- Sugerir intervenções no ambiente escolar.

A relevância deste estudo está posta no fato de termos a necessidade de desenvolver um ambiente de ensino mais estimulante para os estudantes. Acreditamos que a inserção da metodologia de ensino WebQuest tem muito a agregar ao ensino de Língua Portuguesa, pois o encaminhamento do trabalho prevê o preparo de alunos para utilização da internet de maneira produtiva e construtiva, em que eles serão os autores da construção de seu conhecimento e se empenharão para alcançar os resultados esperados.

Portanto, a pesquisa justifica-se pelo fato de trazer de maneira eficaz e sólida a realidade do século XXI para dentro das salas de aulas por intermédio das NTICs. Em meio a um mundo digital, pretendemos mostrar que é possível desenvolverem-se habilidades cognitivas de leitura e escrita e que o ciberespaço se constitui como elemento primordial para o processo de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Acreditamos, ainda, que essa ferramenta possui grande relevância social, acadêmica e científica, uma vez que o aluno utilizará boa parte dos mecanismos presentes na cibercultura e no ciberespaço. Entrar em contato com o letramento digital possibilitará ao estudante a compreensão da importância da língua materna para a construção de conhecimentos. Além disso, o uso das NTICs, e, especialmente, da WebQuest, proporcionarão práticas de leitura e escrita pela utilização de gêneros discursivos que sejam mais próximos à realidade do indivíduo da era digital, permitindo uma diversidade de trocas por meio das interações sociais e promovendo uma sensação de responsabilidade na utilização do espaço virtual de aprendizagem.

Quanto à metodologia de trabalho, inicialmente, estava prevista aplicação de WebQuests junto a turmas do 1º ano do ensino médio Integrado do *campus* Maria da

Graça do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) buscando desenvolver habilidades de leitura e escrita através do uso da ferramenta WebQuest, tendo em vista que se trata de uma instituição centenária de ensino público, referenciada por proporcionar ensino gratuito e de qualidade à população do Estado do Rio de Janeiro. Essa parte do projeto ficou inviabilizada por uma série de questões burocráticas e organizacionais relacionadas ao meu cargo na Instituição.

Devido, então, à mudança de rumo no projeto, a composição prática desse estudo se dará por meio do levantamento de dados e análise das WebQuests de Língua Portuguesa encontradas no endereço <http://www.webquestfacil.com.br/>. Nossa intenção é verificar se as WebQuests elaboradas atendem à metodologia proposta por Bernie Dodge em 1995.

A WebQuest, ferramenta apresentada e discutida ao longo desta pesquisa, prevê que as atividades sejam desenvolvidas em grupo, tendo como objetivo primordial a aprendizagem colaborativa, ou seja, sempre haverá atividades em conjunto e a participação social se dará por meio da interação. Utilizar essa metodologia como estratégia de ensino significa propor um trabalho baseado no desempenho de tarefas, resolução de conflitos e problemas, criação de causa e efeito, aplicação da teoria na prática, compreensão de significados, valores e ideias. Sua relevância encontra-se no estímulo à pesquisa de maneira criativa e interessante, assim como ao desenvolvimento de um pensamento crítico em relação ao mundo.

Optou-se por uma pesquisa exploratória, experimental, aplicada, de cunho qualitativo e quantitativo. Sua característica exploratória se dá pela pesquisa bibliográfica e documental realizada ao longo de 2017. Podemos considerá-la como experimental uma vez que precisamos verificar se as WebQuests disponibilizadas na internet estão de acordo com a proposta de Bernie Dodge (1995). A pesquisa, ainda, é caracterizada como aplicada, pois utiliza a teoria levantada ao longo da dissertação na análise prática da investigação. A perspectiva qualitativa se deu com a verificação de 343 WebQuests quanto às expectativas do modelo criado por Dodge (1995) e a quantitativa quanto à mensuração dos dados relativos às WebQuests disponibilizadas no site, por disciplina.

Para levar a termo as propostas até aqui apresentadas, este estudo está organizado em seis capítulos em que se tem uma revisão bibliográfica dos temas



importantes para a construção desta dissertação nos cinco primeiros e a discussão dos resultados no último.

No primeiro capítulo, mostramos como as tecnologias podem ser utilizadas para o processo de aprendizagem mediante a abordagem de Kenski (2012).

No segundo, partindo principalmente das reflexões de Ribeiro (2012), Rojo (2013) e Coscarelli (2016), discutimos a importância dos processos de leitura e de escrita através do ciberespaço e ressaltamos as características de um leitor da era digital, que consegue adquirir inúmeras visões de mundo através do hipertexto. Na última parte desse capítulo apresentamos como produzir uma aprendizagem colaborativa, utilizando o arcabouço teórico de Delors *et al.* (1998).

No terceiro, refletimos acerca dos multiletramentos usando a abordagem de Rojo (2013) e fazemos a diferenciação dos estudos de letramento e do conceito de alfabetização mediante as considerações teóricas de Kleiman (1995) e Soares (2003). Em seguida, apresentamos os gêneros discursivos de acordo com as principais ideias bakhtinianas e mostramos o tema letramentos digitais na hipermodernidade sob a perspectiva teórica de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Finalmente, discutimos os conceitos de gênero e as esferas digitais, usando as ideias de Bakhtin (2011) e Araújo e Leffa (2016).

No quarto capítulo, usamos a base teórica de Rojo (2013) para apresentar as ferramentas digitais que podem ser empregadas no ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de desenvolver habilidades linguísticas e tecnológicas nos estudantes.

O quinto é dedicado à apresentação da ferramenta de ensino WebQuest a partir dos estudos de Dodge (1995), Rocha (2007) e Abar e Barbosa (2008).

No sexto capítulo estão expostos os resultados obtidos a partir do levantamento e análise dos dados encontrados no site <http://www.webquestfacil.com.br/>. Nesse capítulo, avaliaremos se as tecnologias estão sendo inseridas de forma interativa nas salas de aula ou se estão servindo somente como suporte para aulas tradicionais, como podemos ver com frequência diante do uso de Power Point para apresentação de aulas teóricas.

Propomos a execução desse projeto para adequarmos a educação brasileira às modificações tecnológicas que nos invadem a todo instante. Acreditamos que a inclusão digital precede o letramento digital e consideramos que ambos são extremamente relevantes para a construção de um profissional-cidadão. Portanto, sugerimos que olhemos a leitura e a escrita sob uma nova perspectiva que nos permita

observar que o mundo mudou, que o modelo de ensino que vigora atualmente já não atende suficientemente as expectativas dos estudantes de hoje. Ademais, para a escola atuar na construção ativa de conhecimentos é imprescindível entendermos que existem multiletramentos e que o ensino de língua pode ser visto sob uma nova ótica.

## 1 TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM: UM PERCURSO POSSÍVEL

O termo *tecnologia* é antigo e surgiu bem antes de pensarmos em máquinas elétricas ou equipamentos ultramodernos. Kenski (2012) destaca que o conceito de tecnologias tem a ver com a quantidade de coisas que o nosso cérebro é capaz de criar, independente da época e da sua maneira de uso. De acordo com a autora, a linguagem, por exemplo, é uma espécie de tecnologia, mesmo que não se apresente no formato de um equipamento, pois ela foi criada para permitir o processo comunicacional entre indivíduos de um grupo social. Logo, a tecnologia *linguagem* foi organizada por seu próprio uso e se transformou ao longo das infinitas relações sociais, possibilitando o surgimento de vários idiomas que caracterizam a cultura de um povo.

De acordo com Kenski (2012, p.15), “desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações distinguem os seres humanos”, ressaltando as relações de poder existentes entre os indivíduos que possuem uma tecnologia ou um conhecimento acerca de um objeto tecnológico. Para essa autora, as novas tecnologias, a partir do momento que se espalham pela sociedade, modificam as exigências profissionais e o modo como os indivíduos vivem e se comunicam com outros. Essas novas tecnologias estão em constante modificação, utilizam o espaço virtual e a matéria-prima essencial é a informação.

Segundo Ribeiro (2012), as pessoas vão adquirindo novas tecnologias e modificam seus usos, emergindo maneiras diferentes de se comportar, de se comunicar e até mesmo capacidades que tomam outras proporções, conforme os indivíduos tenham acesso a novos instrumentos e aprendam outros meios de fazer as coisas acontecerem. Para essa autora, “as tecnologias não precisam ser encaradas como ameaças, mas como novos meios de fazer, de propor e, por que não, de seduzir, tanto alunos quanto professores” (RIBEIRO, 2012, p. 29).

A partir desse momento, utilizaremos os estudos de Kenski (2012) para falarmos sobre tecnologia. Os avanços tecnológicos das últimas décadas produziram a transformação das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) em NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação), já que o fluxo de informações passou a ocorrer de maneira mais veloz, garantindo uma comunicação muitas vezes

instantânea. Apresentamos abaixo as diferentes abordagens da linguagem com que as NTICs se expressam:

- ❖ **Linguagem oral:** ainda é a nossa “principal forma de comunicação e troca de informações”.
- ❖ **Linguagem escrita:** permite a autonomia da informação e varia de acordo com o contexto em que o leitor se encontra. Como Nova Tecnologia da Informação e Comunicação, visa a ajudar o pensamento e permite que o homem exponha suas ideias de modo mais livre.
- ❖ **Linguagem digital:** Aborda aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos. Baseia-se nos **hipertextos** e depende da ação de cada indivíduo.

Para Kenski (2012, p. 32) hipertextos são “sequências em camadas de documentos interligados, que funcionam como páginas sem numeração e trazem informações variadas sobre determinado assunto”.

Ao falarmos em ambientes digitais, percebemos que os hipertextos e **hipermídias** transformaram os meios como acessávamos as informações. Kenski (2012, p. 32) nos traz uma definição bastante adequada para esses conceitos, considerando o *hipertexto* como “uma evolução do texto linear na forma como o conhecemos” e a *hipermídia* como algo que aparece nesse encadeamento de textos e que tem relação com as **mídias** (fotos, vídeos, sons). Logo, essa linguagem digital que surge a partir das inúmeras NTICs determina as mudanças nas formas de acesso à cultura, lazer e informações.

Esse termo representa as mais variadas junções entre os sistemas de signos e linguagens, configurando assim os hipertextos.

#### Transformações semânticas do termo *mídias*

- Para Rojo (2013, p.141)...
- ❖ Década de 80: Esse conceito representava os meios de comunicação, como: jornais, rádio, televisão, revistas.
  - ❖ Década de 90: Passou a significar qualquer meio de comunicação de massas.
  - ❖ Década de 2000: Passou a ser as “tecnologias, os equipamentos e linguagens que neles circulam”.
  - ❖ Atualmente: O uso desse termo foi ampliado e começou a se referir aos processos de comunicação da esfera digital.

Segundo Lemke (1998 apud ROJO, 2013, p.21), o hipertexto possibilita ir-se de um texto a outro, de apenas um ponto de vista a múltiplos olhares, por meio do processo de “**lincagem**” que os ambientes digitais proporcionam ao leitor. Ainda para esse autor, a hipermídia constitui um aglomerado de *mídias*, como “imagens visuais, som, vídeo e animação” que trazem conteúdos repletos de informação ao leitor/usuário. Lemke (1998 apud ROJO, 2013, p.22) ainda ressalta que

Lincar significa “ligar”, “direcionar” o leitor de uma página a outra ou “conectar” o leitor com outros endereços.

o texto [escrito] pode ou não ser a espinha dorsal de uma obra multimídia. O que realmente precisamos ensinar, e entender antes de poder ensinar, é como diferentes letramentos, diversas tradições culturais combinam essas diferentes modalidades semióticas para produzir significados que são mais do que a somatória do que cada uma delas pode significar em separado.

As **redes** representam mais que uma interconexão de computadores, elas demonstram as diversas ligações entre indivíduos com os mais variados interesses e objetivos. A internet, chamada de a rede das redes, é o local de “integração e articulação” de todas as pessoas com tudo o que existe no “espaço digital”, ou seja, no *ciberespaço*.

São as relações estabelecidas entre computadores conectados

Kenski (2012, p.35) ainda nos mostra que o escritor Manóel Castells dividiu em três as etapas de “desenvolvimento das redes”: a realização automática das tarefas; as invenções e a “reconfiguração de aplicações”. A informação tornou-se a motivação para o surgimento de novas tecnologias e a cada processo renovador surgem motivos para implementação de outras tecnologias que superem a anterior, aumentando assim a rapidez no processo de atualização tecnológica.

As **NTICs** não são somente apoio para a tecnologia em si. Segundo Kenski (2012, p.38), “elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas”, ou seja, as NTICs surgiram para transformar a era digital a partir de características bem particulares. A rapidez com que as informações se modificam faz com que a nossa atualização seja um processo constante. Dessa forma, a busca por informações mais atuais e relevantes torna-se imprescindível na vida atual.

Cabe lembrar que a Web 1.0 foi a primeira geração da internet e funcionava somente como um ambiente de leitura, já que a interatividade era mínima.

Já a segunda geração da internet, a Web 2.0, possibilitou o processo de trocas e interações entre os usuários, exigindo assim o surgimento de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) para atender as demandas desse novo modelo de internet.

A tecnologia é um recurso enriquecedor para promover o desenvolvimento de uma educação mais eficaz, além de possibilitar a integração dos aspectos individual e social do indivíduo. É fato a existência de uma relação direta entre educação e tecnologias, já que a primeira é extremamente necessária para aprender-se mais sobre as tecnologias e as opções tecnológicas permitem o acesso ao conhecimento de forma dinâmica e instantânea. Porém, não é o que vemos no cotidiano das escolas, uma vez que essas tecnologias são utilizadas de modo bem incipiente e sem condições de serem chamadas de recursos didáticos. Docentes trabalham individualmente e não levam em consideração os conteúdos interdisciplinares, ou seja, aqueles que se entrecruzam com outras disciplinas. Kenski (2012, p. 46) evidencia:

para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.

As modificações provenientes das novas tecnologias transformaram até mesmo as relações com o conhecimento, principalmente no aspecto profissional. Segundo Pierre Lévy (1999 apud KENSKI, 2012, p. 47) “trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos”, ou seja, atualmente a carreira profissional requer cada vez mais uma busca constante por informações. Ainda para esse filósofo francês da cibercultura, as tecnologias aumentam a nossa

capacidade cognitiva, atuando principalmente na nossa memória. Nos dias atuais, quando se exige essa atualização constante, a memória humana (por acessar quantidades de dados gigantescas a cada minuto) também passa a apagar as informações consideradas como desnecessárias para o dia a dia.

Pela cibercultura, a tecnologia das redes permite o surgimento de locais virtuais de interação social, em que indivíduos aprendem entre si, pensam, refletem acerca das mais variadas temáticas, desenvolvem atividades em conjunto, mesmo que estejam em locais físicos distintos. Assim, a interatividade passou a ser fundamental nesse modelo de cultura em que vivemos.

Apesar da tecnologia ser bastante relevante para o processo educacional, em muitas situações encontramos projetos desmotivantes e sem eficácia por inúmeras causas. Segundo Kenski (2012), podemos elencar alguns motivos para o fracasso das tecnologias em sala de aula. Primeiramente, ela cita o desconhecimento dos professores quanto a um melhor aproveitamento da tecnologia em propostas pedagógicas, destacando a ausência desse tipo de incentivo nas aulas das universidades, ou seja, os docentes não são ensinados a trabalhar com o uso de tecnologias de modo pedagógico. Em segundo lugar está a aquisição de novas tecnologias da informação sem um planejamento prévio dos objetivos de ensino. Muitas escolas compram equipamentos eletrônicos que não serão usados, pois não fazem parte da proposta pedagógica da escola. Kenski (2012, p. 58) nos orienta que “as tecnologias de informação e comunicação são utilizadas como estratégia econômica e política por escolas e empresas, mas nem de longe, sozinhas, conseguem resolver os desafios educacionais existentes”. E continua: (2012, p. 103)

o uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. Professor e aluno formam “equipes de trabalho” e passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento: aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva; capacitar os alunos não apenas para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, mas, principalmente, para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade.

Portanto, a função da educação escolar vai muito além da acumulação de conhecimentos, do treinamento de pessoas para o consumo ou para o uso das NTICs. A escola precisa estar preparada para construir cidadãos críticos capazes de se posicionarem em um mundo tão complexo, “a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas” (KENSKI, 2012, p. 64). Para atender a demanda de atualização tecnológica, elaborou-se um documento em 1999, a fim de orientar as políticas públicas para a sociedade da informação e intitulou-se de *Livro verde da sociedade da informação no Brasil*. Segundo Takahashi (2000, p.45), educar para a Sociedade da Informação ultrapassa o ensino das NTICs, pois

trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender” de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica.

As NTICs e o ciberespaço disponibilizam muitas possibilidades desafiadoras para a atividade cognitiva, afetiva e social dos estudantes e docentes, para todos os níveis ensino. O espaço escolar deve enfatizar as ocasiões de aprendizagem e incentivar que seus alunos busquem os conhecimentos de maneira independente. É necessário modificarmos o nosso modo de pensar em relação à educação e ao uso das tecnologias, ou seja, a escola deve estar pronta para estimular os alunos a criarem novas tecnologias e estimular a interação e participação social, alargando os muros da educação. Uma educação renovadora e transformacional só existirá se formos capazes de planejar atividades dinâmicas de aprendizado, que trabalhem os aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético e que prepare as pessoas para exercerem papéis de cidadãos livres e criativos.

Podemos dizer que estamos buscando uma nova cultura educacional, que atravesse os espaços físicos das salas de aula. Segundo Kenski (2012, p. 112), trata-se de “um tempo de aprender colaborativamente, respeitando as diferenças pessoais, os diferentes estilos de aprendizagem e fortalecendo o compromisso com a própria maneira de aprender e com a aprendizagem dos demais” e isso pode ser aplicado tanto a discentes como docentes, pois é sabido que professores nem sempre acompanham os alunos no uso de recursos digitais. Diante disso, é necessário



destacarmos dois preceitos criados por Prensky (2001): “imigrante digital” e “nativo digital”. Os imigrantes digitais seriam as pessoas que não nasceram na era digital, mas buscam a cada dia o aprendizado, a adaptação e o aperfeiçoamento das práticas da cibercultura. Já os nativos digitais são aqueles indivíduos que nasceram e tiveram contato durante toda a vida com todo tipo de tecnologia. Assim, atualmente, os professores, que em sua maioria são imigrantes digitais, vivem um tempo de constante aprendizado e trocas de experiências.

Nesse contexto, a educação absorve o papel preponderante de se atualizar em relação aos avanços tecnológicos e orientar os alunos quanto à utilização desses meios digitais de maneira crítica e consciente, pois o homem precisa se adaptar às modificações tecnológicas para que possa acompanhar o mundo. A era digital exige que a sociedade busque a todo instante novas maneiras de ensinar e de aprender.

## 2 LEITURA E ESCRITA EM AMBIENTE DIGITAL

A inclusão das tecnologias digitais no dia a dia possibilitou muitas modificações no processo de comunicação e interação dos indivíduos. Hoje, a leitura e a escrita reúnem textos híbridos que utilizam variadas semioses, e a escola passa a ter uma grande responsabilidade na formação leitora do século XXI. Já não basta desenvolvermos uma pedagogia que priorize o letramento das *mídias* impressas, uma vez que estamos diante de novos tempos e de multiletramentos, de acordo com Coscarelli (2016). Os professores de Língua Portuguesa devem preparar os alunos para lerem textos com as mais diversificadas *mídias*, assim como para produzirem textos multimodais.

Cabe destacar aqui que os novos letramentos só são perfeitos se envolverem duas perspectivas: a técnica e o *ethos*. A parte técnica, ou digitalidade, se refere ao que o computador nos possibilita nos dias atuais, como uma infinidade de transformações e combinações com textos verbais, não verbais, sons. Já o *ethos* significa uma nova mentalidade que resulta em novas formas de fazer. Segundo Rojo (2013, p.179), os novos letramentos são “mais ‘participativos’, ‘colaborativos’ e ‘distribuídos’ do que os letramentos convencionais. Ou seja, eles são menos ‘publicados’, ‘individualizados’ e ‘centralizados no autor’” e, ainda nos mostram que enxergá-los dessa forma é resultado do advento da concepção da Web 2.0, pois ela

assume que o mundo contemporâneo é diferente em aspectos importantes do que era há trinta anos e que essa diferença está crescendo. Muito dessa mudança se relaciona ao desenvolvimento de novas tecnologias interconectadas, a novas maneiras de fazer coisas e a novas maneiras de ser possibilitadas por essas tecnologias.

De acordo com Coscarelli e Novais (2010, p.36), o ensino da leitura é uma tarefa bem gratificante para o docente, porém exige bastante trabalho, já que a leitura é um processo de integração de várias operações:

[a leitura] envolve desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos, imprescindíveis à construção de sentido.

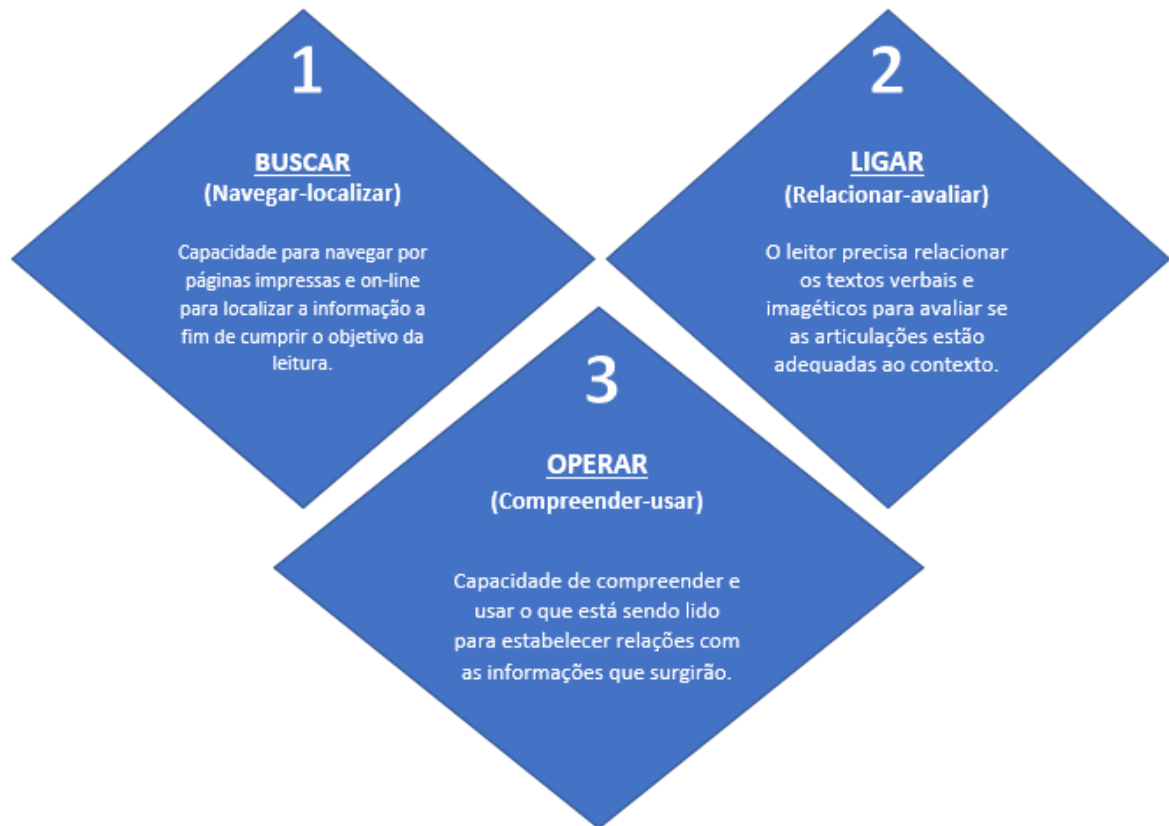
Para ler um texto, os leitores precisam identificar letras e sons, construir sílabas e palavras, compreender o que as palavras significam dentro do contexto e entender textos que fazem parte de todos os tipos e gêneros. Um leitor fluente mantém o interesse por toda a leitura, possui conhecimentos de mundo e linguísticos prévios, ativa mecanismos metacognitivos para fazer previsões e inferências. É importante lembrar que a leitura geralmente ocorre em uma situação de comunicação (onde existe um autor, um leitor, o texto e um contexto) e por esse motivo devemos levar em consideração o contexto social onde a leitura acontece e as experiências de vida do leitor. Coscarelli (2016, p. 69) destaca que “cada ato de leitura é diferente e requer que o texto seja abordado de formas diferentes” e “cada leitor traz para a leitura seus próprios objetivos, sua motivação, seus interesses, ideias e experiências”.

Se é desejo incluir os letramentos digitais no contexto escolar, deve-se estimular os leitores a utilizarem seus novos costumes de leitura dentro da escola, pois cada vez mais os textos verbais recebem uma série de animações, sons, imagens estáticas e/ou em movimento, uma multiplicidade de cores e layouts.

Coscarelli (2016) defende que a hipertextualidade está presente em todos os ambientes, sejam eles impressos ou digitais, uma vez que realizamos várias associações durante o processo leitor, relacionando palavras, situações, imagens e contextos. Logo, seja para aprender ou para ler, as pessoas ativam suas capacidades associativas a todo instante a fim de obter situações produtoras de sentido. A autora ainda destaca que não existe diferença entre competências para ler em meio impresso ou digital. O que acontece é que o ambiente digital às vezes exige uma capacidade de leitura já existente de forma mais abrangente que no meio impresso.

A pesquisadora apresenta três habilidades para um leitor ser bem-sucedido em sua leitura, independentemente do suporte em que o texto foi produzido. A primeira questão é saber buscar as informações; a segunda, é estabelecer as ligações entre as linguagens verbais e as não verbais; e a terceira constitui a maneira como utilizamos as informações. Elaboramos a figura a seguir para sintetizar as características que um leitor competente deve ter.

Figura 1 - Habilidades de um leitor competente



Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2017.

Ao falarmos de leitura em ambiente digital estamos relacionando o processo leitor ao desenvolvimento dos letramentos digitais. Para que essa associação ocorra de modo produtivo, a escola deve incentivar as habilidades cognitivas imprescindíveis à leitura como inferência, antecipação, comparação, verificação, análise, bem como promover um ambiente leitor que proporcione práticas sociais diversificadas. Outra questão a ser levantada é que as NTICs não devem ser usadas superficialmente, tendo em vista que seu potencial é imenso no contexto de aprendizagem, principalmente ao tratarmos de atividades colaborativas na construção do conhecimento. Ribeiro (2005, p. 101) ressalta que

as tecnologias eletrônicas digitais fundaram novas maneiras de escrever e ler, utilizando interfaces novas: o teclado e o monitor em vez da caneta e do papel, a impressora, a utilização de *softwares* tais como o Word, o bloco de notas, os navegadores para leitura na internet. Tudo isso são novas interfaces, tanto para o escritor quanto para o leitor, ou novas tecnologias para fixar a escrita e fazer a leitura (a tela ou a página impressa). É importante frisar, no entanto, que são tecnologias que aderem a possibilidades já existentes e estáveis há

tempos, ou seja, melhor do que dizer que são exclusivas e excludentes, essas tecnologias se somam a um rol de práticas de leitura e escrita, são híbridas em sua natureza e origem, já que são, ao menos em parte, familiares ao leitor e são alternativas ao modo de ler e escrever.

Embora a leitura no ciberespaço possa ser vista como um processo leitor qualquer, faz-se importante destacar que a leitura na internet inclui habilidades de navegação específicas.

Segundo Azevedo (2013, p. 101), percebemos que o período de navegação relaciona-se “à busca de informação e às estratégias que o leitor/usuário desenvolve para explorar e manter-se localizado no conteúdo (o que não deixa de ser uma camada, embora mais superficial, da leitura)”. A autora também informa que a navegação digital exige algumas habilidades: verificar os meios de pesquisa e saber utilizá-los; escolher as mais apropriadas palavras-chave; analisar se a informação encontrada condiz com o objetivo da pesquisa; examinar os elementos gráficos que indicam a presença de um link; dominar as camadas do hipertexto e fazer inferências sobre o assunto a partir do link; escolher conteúdos compatíveis com o objetivo da leitura; relacionar o link ao conteúdo.

Portanto, vemos que navegar na esfera digital não é um processo simples por exigir todas essas habilidades do leitor e a estratégia de ensino WebQuest cumpre a função de desenvolver todas essas aptidões. Com isso, depreendemos que um leitor competente deve adquirir capacidades que lhe permitam navegar tanto no que está impresso quanto no que está nas telinhas.

Coscarelli (2016) ainda destaca que a aprendizagem é mais eficaz quando: os alunos realizam atividades que os levem à reflexão; os ambientes de aprendizagem fazem com que os alunos relacionem o aprendizado que já possuem às novas práticas; os alunos conhecem os objetivos das tarefas propostas; o processo colaborativo e de troca de informações e conhecimentos entre os alunos possibilita a solução de problemas; as atividades sugeridas são bem próximas à realidade dos alunos. Vale lembrar que tais características fazem parte das etapas de elaboração de uma WebQuest, constituindo-se uma das ferramentas úteis para o aprendizado do século XXI.

De acordo com a perspectiva de Belloni & Gomes (2008, p. 736), ambientes de aprendizagem repletos de NTICs

podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da autonomia, tanto em termos socioafetivos quanto propriamente cognitivos. Tais ambientes podem ser informais, em casa, quando as crianças fazem um uso lúdico sem intervenção do adulto, ou percebem que são mais competentes que este; ou formais, na escola, sobretudo se associados a projetos coletivos de aprendizagem de interesse das crianças.

A escola é a principal agência de letramento na vida dos alunos, o que a torna responsável pelo desenvolvimento e aprimoramento de algumas habilidades dos discentes. Assim, durante a trajetória acadêmica, o aluno deve ser capaz de buscar as informações de maneira autônoma, se comunicar usando as mais diversas linguagens e mecanismos da era digital, aprender a cooperar, aprender a ser cidadão inserido nas questões que envolvem a vida pública.

Desse modo, de acordo com Coscarelli (2016, p. 28), o desenvolvimento de letramentos digitais vai muito além de apresentar aos alunos os gêneros e *mídias* encontrados no ciberespaço, pois “a leitura no ambiente digital inclui controlar os propósitos de leitura, buscar, selecionar, interpretar e contrastar informações”, utilizando a informação obtida para a resolução de problemas complexos presentes no cotidiano deles, atendendo às expectativas desse século.

Nesse processo, a formação do professor é imprescindível, uma vez que ele precisa estar em constante busca pelo conhecimento. Para Kaufman (1989 apud COSCARELLI, 2016, p. 29):

o professor, assim como seus alunos, deverá ler, pensar, rever e questionar suas próprias ideias, pedir informação. [...] A interação com outros professores que compartilhem sua inquietude, que estejam na mesma busca, encarando a mesma tarefa, permitirá seu enriquecimento pessoal e profissional. Dar e receber continua sendo, tanto para as crianças quanto para os adultos, uma das melhores experiências vitais, essencial para ir construindo o próprio caminho que, segundo Antônio Machado, é feito ao caminhar.

## 2.1 O hipertexto

A Web 2.0 nos trouxe uma revolução nas atividades digitais, tendo em vista que o usuário passou a colaborar, participar, apresentar conteúdo, bem como

incluir/modificar as informações. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 18), a Web 2.0 constitui

a nova geração de ferramentas baseadas na web como blogs, wikis e sites de redes sociais, focadas na comunicação, no compartilhamento e na colaboração, e que, portanto, transforma usuários comuns da internet, de consumidores passivos de informação, em colaboradores ativos de uma cultura partilhada.

Atualmente, é possível, fisicamente, lermos de diversas maneiras (sentado, deitado, em pé nos transportes públicos ou em outro local) e usando uma série de suportes, como o livro físico, o computador, o *smartphone*, o *tablet*, o *kindle*, o *notebook*, entre outros. Para Ribeiro (2012, p.21) “existem leitores que aprendem gestos e habilidades ao longo dos tempos, em contato com suas culturas e com práticas configuradas pela conjunção de técnicas, materiais, métodos e dispositivos de que eles usufruem”, ou seja, esses costumes são absorvidos pelo leitor que adquire um certo roteiro de leitura, ao que a professora Magda Soares (2002) chama de “protocolos de leitura”.

Quanto à leitura, diz-nos Ribeiro (2012) que consiste em uma atividade que aciona as mais diversificadas formas de conhecimento. Michel de Certeau (1994, p. 269-270) descreve poeticamente os leitores:

longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, [...] são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los.

Com o advento das novas tecnologias, os hábitos de leitura evoluíram, pois a cibercultura exige um processo leitor dinâmico e rápido, desenvolvendo assim habilidades de seleção da leitura no indivíduo, “porque não se pode ler tudo o que está na tela, nem tudo o que está escrito é do nosso interesse” (MANTOAN e BARANAUSKAS, 2002, p.83).

As *mídias*, sejam elas contemporâneas ou tradicionais, não disputam entre si, mas se complementam. Aquelas mais antigas tomam uma nova performance para tentar se modernizar e atender as necessidades do século XXI. Segundo Briggs e Burke (2004), a mídia tem que ser vista como um sistema em que vários elementos desempenham funções de maior ou menor relevância. A existência de um sistema de

*mídias* faz com que o leitor adquira as técnicas mais recentes, a fim de simplesmente complementar o uso ou emprego dessas novas *mídias* para outras finalidades.

Assim, o sistema de *mídias* que se conhece hoje sofreu uma reconfiguração nos últimos anos que, aos poucos, será absorvida pelos leitores da cibercultura. Ribeiro (2012) define esse sistema de *mídias* como um emaranhado, em que elas se misturam o tempo inteiro a ponto de muitas características da internet se assemelharem ao impresso. Dessa forma, quanto maior for o sistema de *mídias*, maior será a capacidade de leitura e de escrita, gerando uma amplitude das funções e dos suportes.

Ao tratarmos de leitura em suportes digitais, é relevante falarmos do hipertexto. Para Pierre Lévy (1996 apud RIBEIRO, 2012, p.52) “o hipertexto é ‘uma matriz de textos potenciais’ realizados na interação com o usuário”. Segundo Marcuschi (2004, p. 64) o processo leitor e a própria leitura precisam ser revistos nos dias atuais, pois

para alguns, muda a própria noção do texto ao se considerar a questão do hipertexto. Em consequência, mudaria a noção de autor, leitor e até mesmo de processos de construção de sentido. Não se trata de aspectos triviais como a maior facilidade de lidar como texto e de montá-lo e remontá-lo, pois isso é óbvio, embora do ponto de vista da produção empírica represente uma mudança interessante nas nossas vidas.

Nesse contexto, torna-se relevante trazeremos o conceito de multimodalidade, que vem ocasionando uma série de problemas aos leitores e autores de textos. Sabemos que modalidade é o nome que atribuímos a cada forma de reproduzir as linguagens. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006 apud RIBEIRO, 2012, p. 69) a **multimodalidade** é

o uso de diversas modalidades semióticas no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como essas modalidades são combinadas – elas podem, por exemplo, se reforçar (‘dizer o mesmo de maneiras diferentes’), desempenhar papéis complementares [...] ou ser ordenadas hierarquicamente.

Observa-se então, que a leitura é bastante complexa e influenciada por aspectos sociais, culturais e cognitivos. Logo, é um processo contínuo de letramento e deve ser trabalhada e submetida a experiências para que haja o seu aprimoramento. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, não se aprende a ler somente em ambiente escolar. A leitura é construída e vai sendo ampliada à medida que o



indivíduo é exposto às diversas práticas de letramento, e como propõe Nunes (2005, s.p.):

o ato de ler, na visão sócio-interacional, traz consigo o desafio de não ser redutível à utilização de um grupo de categorias linguísticas ou a uma sequência de habilidades cognitivas ensinadas isoladamente ou sob a forma de estágios sucessivos. Pelo contrário, envolve a capacidade de usar recursos linguísticos e extralinguísticos, que abrange sistemas diversos de conhecimentos e intervêm, conjuntamente, na interpretação ou compreensão, entendendo-se por compreensão o produto do processo de ler.

Entendemos que, quando um indivíduo lê e compreende aquilo que está lendo, agindo criticamente e estabelecendo relações com outros textos, o papel primordial da leitura é cumprido. Segundo Perissé e Matos (2011, p.54), “o que está em jogo na leitura é a possibilidade de conduzir cada leitor, independentemente de sua faixa etária, ao exercício pleno de uma cidadania ativa”, destacando que esse processo não é espontâneo e sim construído ao longo do tempo. Diante disso, a escola tem relevante papel na constituição de indivíduos multiletrados e críticos, inserindo as NTICs na formação escolar do aluno a fim de que haja a interação entre leitura, escrita e informática para a vivência cidadã.

Nos últimos anos, de acordo com o entendimento de Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013, p.15), tem sido observado uma modificação dos padrões nos estudos da escrita na sociedade atual, passando de um modelo extremamente psicológico ou cognitivo, em que a apropriação e o uso da escrita eram avaliados como um conjunto de habilidades individuais, para uma época em que a escrita pode ser estudada de acordo com as práticas socioculturais nas quais os indivíduos estão inseridos. Para Oliveira e Kleiman (2008, p.7):

Os estudos do letramento [...] refletem a inter e a transdisciplinaridade características da pesquisa sobre a escrita e o ensino de língua materna nesse campo do saber e, também, a heterogeneidade de questões e problemas de pesquisa que aí se constituem: possíveis relações existentes entre os estilos cognitivos e as formas de socialização da linguagem; as relações de interdependência entre a fala e a escrita; os condicionantes que contribuem para o desenvolvimento de estilos diferentes de aprendizagem da leitura e da escritura; os processos sócio-históricos e culturais que influenciam os usos da língua escrita; as relações entre sucesso ou insucesso escolar; os significados das políticas de alfabetização e de letramento instituídas nas instâncias governamentais; a educação das minorias; as relações de poder que atravessam as práticas de uso da língua.

Acreditamos que um leitor que não consiga fazer pesquisas eficazes e eficientes em sites de busca, por exemplo, apresenta alguma falta de habilidade leitora que poderia ter sido trabalhada durante o ensino fundamental e médio. A intenção é que as **agências de letramento**, principalmente a escola, possibilitem a relação entre os textos e os suportes de leitura, ajudando a construir leitores capacitados a vivenciarem as mais diversificadas atividades leitoras. Um trabalho escolar que insira a WebQuest em suas atividades tem muito a contribuir com o processo leitor dos alunos, uma vez que eles terão que ler *on-line* os textos que foram selecionados pelo professor, sendo autores da própria construção do conhecimento.

Para Ribeiro (2012, p. 37), os espaços que direcionam as práticas sociais dos indivíduos para promover inúmeros letramentos podem ser chamados de **agências de letramento**.

## 2.2 Aprendizagem colaborativa

Nesse mundo extremamente globalizado, que elimina obstáculos em relação ao tempo e ao espaço, observamos que a facilidade em trabalhar com a tecnologia nos impõe cada vez mais um posicionamento crítico diante da sociedade. Assim, a era digital nos desafia a unir professores e alunos em busca do aprendizado de maneira criativa, inovadora, dinâmica, incentivadora, que priorize sempre a dialogicidade e o prazer das buscas.

Embora os alunos encontrem no trabalho com as NTICs estímulo para a pesquisa individual na busca de soluções para resolver os conflitos e as situações-problema do dia a dia, há um outro aspecto bastante significativo no domínio dos desafios propostos pela cibercultura: o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em grupo, ou seja, a importância das atividades colaborativas, como propõe Moraes (1997, p. 66):

sujeito e objeto são organismos vivos, ativos, abertos, em constante intercâmbio com o meio ambiente, mediante processos interativos indissociáveis e modificadores das relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito, a partir dos quais um modifica o outro, e os sujeitos se modificam entre si. É uma proposta sociocultural, ao compreender que o “ser” se constrói na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico social, a partir do contato do indivíduo com sua realidade, com os outros,

incluindo aqui sua dimensão social, dialógica, inerente à própria construção do pensamento.

Delors *et al.* (1998) foram convidados a produzir um relatório para a Unesco, a fim de mostrar como a aprendizagem deveria ser vista com o advento das tecnologias no século XXI e, diante do desafio, propuseram um modelo de aprendizagem colaborativa continuada, baseada em quatro fundamentos: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Para esclarecer o conceito de “aprender a conhecer”, Delors *et al.* (1998, p. 91) ressaltam:

esse tipo de aprendizagem que visa não tanto à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes ao domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como meio e como finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.

Uma pessoa que deseja “aprender a conhecer” necessariamente também adquirirá o “aprender a aprender” e deve compreender que o processo de aprendizado não se esgota.

Os alunos da era digital precisam ser levados a pensar e refletir criticamente a respeito dos mais diversificados assuntos e não mais decorar respostas. Por isso, eles devem aprender a buscar as informações de maneira adequada.

O segundo fundamento é o “aprender a fazer”, que vai muito além de repetir o que já foi realizado. Trata-se de produzir algo novo, em que o aprendiz desenvolverá características de **proatividade** e aptidões para o desempenho de uma habilidade profissional.

É o comportamento de antecipação e responsabilização pelas próprias escolhas.

O terceiro pilar é o “aprender a viver juntos”, fazendo referência a todos os seres do planeta. Esse tipo de aprendizagem deve “levar os alunos a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos no planeta” (DELORS *et al.*, 1998, p. 97). Viver junto tem relação com compreensão do outro, com resolução de problemas em um grupo, com conhecimento das virtudes e defeitos do outro. ‘Aprender a viver juntos’ é um trabalho cooperativo bastante prazeroso, é

conseguir vencer as barreiras dos pensamentos diversificados e saber se posicionar em um momento de discussão respeitando a opinião do outro, sem agressão.

O quarto fundamento citado pelos autores está na questão de “aprender a ser”, contemplando o desenvolvimento humanístico dos indivíduos. Na perspectiva de Delors *et al.* (1998, p. 99):

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente, graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Diante dessa reflexão, percebemos que a escola tem a importante missão de trabalhar esses quatro fundamentos da aprendizagem colaborativa durante a vida escolar dos alunos. Segundo Moran *et al.* (2013), a era digital exige profissionais qualificados, que saibam cumprir seu papel de cidadão, que usem a criatividade, que sejam ativos, argumentadores e agentes de transformação da sociedade contemporânea. A partir dessas considerações, vemos que o professor deve estar preparado para orientar os alunos na busca do desenvolvimento adequado, humano e crítico, estimulados por situações conflituosas em ambiente escolar, pois isso facilitaria enfrentar a realidade fora das salas de aula.

A aprendizagem colaborativa precisa estar aliada às mudanças tecnológicas no século XXI. Behrens (1999) acredita que há três pontos focais a serem considerados nesse universo. Em primeiro lugar, a autora cita o ensino com a pesquisa, cuja prática pode induzir à aquisição de conhecimento de maneira autônoma e livre, colocando professores e alunos na condição de aprendizes. O segundo ponto destacado é a abordagem progressista, que visa à modificação social através da composição dialogal e discussões que possibilitem a elaboração de conhecimento de modo reflexivo. O terceiro elemento é a visão holística ou sistêmica, que tem por objetivo a construção de um ser humano único, diante das inúmeras situações impactantes encontradas em nossa sociedade.

Segundo Gadotti *et al.* (2000, p. 251), o “aprender a conhecer” envolve: “prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção”, ou seja, a pesquisa passa a ser importante, pois estimulará a

descoberta, a investigação e a construção do conhecimento, superando aquele estágio de “decoreba” que era comum há uns anos.

### 3 MULTILETRAMENTOS NA HIPERMODERNIDADE

É notável que o mundo tem passado por uma série de modificações nas últimas décadas, particularmente no que tange ao aspecto tecnológico. Essas transformações têm exigido a cada dia uma postura diferenciada dos indivíduos diante dessas novas tecnologias. Lemke (2010) ainda ressalta que a **hipermodernidade** tem trazido muitas inquietações ao conceito de letramento e que hoje as tecnologias não funcionam sozinhas como há uns anos. Atualmente elas estão imbricadas em uma série de imagens estáticas e em movimento, textos e sons.

Esse termo foi criado pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky para demarcar o momento atual da sociedade. O prefixo 'hiper' significa 'acima, sobre' e tem por objetivo acentuar as transformações que marcam a Modernidade.

Segundo Rojo e Barbosa (2015, p.116), devido às inúmeras transformações tecnológicas pelas quais o mundo tem passado, surgiram “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender”, ou seja, estamos diante de “novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”. Sendo assim, percebemos que a contemporaneidade e os textos contemporâneos estabelecem desafios contínuos aos letramentos e suas teorias. De acordo com Lemke (2010, s.p.),

Toda **semiótica** é semiótica multimidiática e todo letramento é letramento multimidiático. A análise da semiótica multimidiática me levou a refazer algumas perguntas antigas de maneiras novas e a começar a olhar para a história da escrita, do desenho, do cálculo e da mostra visual de imagens em uma perspectiva diferente. Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito. Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais.

De acordo com Pimentel (2012, p.62), “Semiótica é a teoria geral das representações (Charles S. Peirce), que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não). No caso dos hipertextos, seria o conjunto de elementos multimídia que acompanha o texto”.

Percebe-se, então, que o termo “letramento” já não consegue expressar a variedade de contextos e situações às quais os indivíduos são expostos no cotidiano. Ao pensar nessa variedade de culturas e meios de comunicação, o **Grupo de Nova Londres** criou o conceito de *multiletramentos*, uma vez que o prefixo multi- demonstra duas abordagens de multiplicidade: a de linguagens, semioses e *mídias* e a de culturas (ou multiculturalismo), segundo Rojo (2013).

Segundo Bevilaqua (2013), esse grupo era composto por dez teóricos, oriundos de três países, que se reuniram em Londres para discutir os problemas relativos à educação, principalmente no que se tratava da “diversidade linguística e cultural” e à “multiplicidade de canais e meios de comunicação”, resultando no prefixo multi- em **multiletramentos**.

Sabemos que a escola, de maneira geral, privilegia a cultura tradicional e ainda não consegue inserir a contento os multiletramentos, as práticas discursivas multimodais e os gêneros que circulam em ambientes virtuais em seus modelos clássicos de aula. Torna-se necessário que a escola se atualize e comece a criar condições de aprendizagem que provoquem nos aprendizes o desejo de buscar informações, principalmente na internet, que os ajudem a refletir criticamente, pois percebemos que muitas vezes a internet só é utilizada para momentos de lazer.

Para Rojo (2013, p.138), a escola deve construir uma pedagogia para os *multiletramentos*, buscando enfatizar todas as linguagens, quer sejam verbais ou não verbais, considerando “a aprendizagem de leitura e de escrita de textos multimodais que incorporem outras linguagens”. Para a autora, “novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade contemporânea convocam os multiletramentos” (ROJO, 2013, p.138).

Portanto, há necessidade de pensar em um contexto educacional que atinja um público multicultural e que leve os alunos a planejarem projetos, ou seja, *designs* de um futuro que envolvam três aspectos principais: a variedade produtiva (em relação ao ambiente de trabalho), o pluralismo cívico (construção de cidadãos críticos) e as identidades multifacetadas (aspectos da vida pessoal de cada indivíduo).

Não é possível desconsiderar que a modernidade não divide mais o trabalho em linhas de produção como acontecia no fordismo. Atualmente, espera-se um profissional com muitas capacitações e com proatividade, capaz de se adaptar a variações. Esse cenário de modificações constantes transforma o trabalho em uma

multiplicidade produtiva. Assim, nessa perspectiva, a educação precisa estar voltada para essa realidade e deve priorizar o pluralismo.

Em relação ao pluralismo cívico, Kalantzis e Cope (2006, p.139) enfatizam que a educação deve incluir temas como ética e política em suas práticas pedagógicas, a fim de construir cidadãos críticos e letrados. Para eles, a escola deve

buscar desenvolver nos alunos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalho em que cidadãos se encontram; a ampliação dos *repertórios culturais* apropriados ao conjunto de contextos em que a diferença tem de ser negociada; [...] a capacidade de se engajarem numa política colaborativa que combina diferenças em relações de complementaridade”.

É necessário que as pessoas construam identidades multifacetadas, em virtude de vivermos inseridos em “**culturas híbridas**”. De acordo com Cope e Kalantzis (2006, p.147), a escola deve buscar um novo objetivo na formação dos alunos: “Constantemente ler o mundo criticamente para compreender os interesses culturais divergentes que informam significações e ações, suas relações e suas consequências”.

Essa expressão surgiu na era tecnológica, já que as NTICs permitem que as trocas e interações culturais ocorram inevitavelmente, de modo rápido e constante.

O desenvolvimento de NTICs causaram um aumento da circulação da informação nos meios de comunicação. Diante dessa situação, percebemos que a contemporaneidade proporcionou grandes modificações na forma de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade. Na perspectiva de Chartier (1998, p. 88-91),

o novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação?

Rojo (2013, p.20), a partir dessa reflexão, sugere a transformação da dicotomia “leitor” x “autor” e nos traz uma nova ideologia para esse processo de colaboração mútua, ao qual ela denomina de *lautor*. Em outros termos, Beaudouin (2002, p. 207) propõe que

o texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, autor e leitor; altera os protocolos de leitura. Uma de suas particularidades é a de que leitura e



escrita se elaboram ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte, o que é nitidamente diverso da separação existente entre a produção do livro (autor, copista, editor, gráfico) e seu consumo pelo leitor nas eras do impresso ou do manuscrito. Isso porque, a internet, por sua estrutura hipertextual, articula espaços de informação a ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos.

### 3.1 Letramentos

No Brasil, o conceito de letramento passou a ser utilizado no ambiente acadêmico, a fim de se obter a separação dos estudos sobre o impacto social da escrita (KLEIMAN, 1995) e dos estudos sobre a alfabetização, já que a escola entendia que ambos os conceitos se referiam às capacidades de ler e escrever. Soares (2003) esclarece que a alfabetização é o período de aprendizagem da tecnologia da escrita, ou seja, é o desenvolvimento de uma série de habilidades imprescindíveis para a prática da leitura e da escrita.

Soares (2017) ainda ressalta que o conceito de alfabetização depende de três pontos de vista: aquisição do mecanismo de leitura e escrita; uso da língua para se expressar e compreender; aspectos sociais de aprendizagem da língua escrita. Assim, percebemos que a alfabetização não pode ser considerada somente como uma habilidade, mas sim como um agrupamento de aptidões.

Embora a ligação entre os termos “alfabetização” e “letramento” seja evidente, faz-se necessário o desmembramento desses dois conceitos, pois ambos possuem algumas especificidades. Soares (2003, p.90) nos traz uma importante diferenciação entre os conceitos de letramento e alfabetização:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama *letramento*.

Diante dessa explicação, não podemos dizer que uma pessoa que é alfabetizada possui também habilidades para ser considerada letrada. Para Kleiman (1995, p. 20),

o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Kleiman ainda nos aponta que os estudos primários acerca do letramento analisaram o desenvolvimento social, que ocorreu concomitantemente com a expansão da escrita desde o século XVI. No decorrer do tempo, esses estudos foram adquirindo uma nova perspectiva e passaram a descrever as condições de uso da escrita para verificar como e quais eram as consequências das práticas de letramento em pequenos grupos ou em comunidades não industrializadas. Esses estudos começavam a ganhar outra forma, já que não se considerava mais que os resultados do letramento eram universais, mas sim que teriam relação com as práticas sociais e culturais às quais esses grupos de indivíduos estariam expostos.

Com os estudos mais aprofundados sobre o letramento, passou-se a considerar que a escrita é usada para diversas finalidades e em distintas situações de interação social. Essa percepção, deu origem ao entendimento de que as leituras são múltiplas, assim como o ato de escrever. Letramento, então, é um conceito que engloba muitos aspectos relevantes em relação ao uso da escrita da língua. A partir desse ponto de vista, podemos concebê-lo como um conjunto de práticas sociais, que podem ser percebidas a partir de eventos em que as relações entre os indivíduos acontecem por meio de textos escritos da língua, segundo estudos de Hamilton, Barton e Ivanic (2000).

Para Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013) podem existir inúmeros letramentos associados às mais variadas situações da vida, ou seja, as práticas de letramento surgem a partir das práticas culturais mais diversificadas. Assim, os estudos acerca desse tema revelam uma nova tradição ao considerar a natureza do conceito,

sinalizando que o fenômeno não está ligado somente a um conjunto de habilidades, mas também ao estabelecimento de uma relação direta com as práticas sociais.

Entendemos que existem muitas vertentes a respeito do conceito de letramento, porém, umas das definições que mais nos agrada é a de Kleiman (1995, p.19), que coloca o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Street (1984 *apud* KLEIMAN, 1995), a partir de seus estudos, nos mostra a existência de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro, está intimamente ligado às habilidades individuais de cada indivíduo, já o segundo às práticas de um ambiente social de leitura e escrita. Alguns pesquisadores consideram que, muitas vezes, é necessário mais do que habilidades para se resolverem problemas na leitura e na escrita. Assim, é ressaltada a importância do processo ideológico de letramento por oferecer uma prática social subentendida nos princípios sociais construídos, já que a maneira como os indivíduos utilizam a leitura e a escrita está ligada às concepções de conhecimento, identidades e modos de ser, nas práticas sociais ou em contextos particulares. Conseqüentemente, os letramentos dessas pessoas serão influenciados por esses contextos, em que as relações de poder têm papel preponderantes.

Ressalta-se que o modelo ideológico engloba o autônomo, embora aquele seja bem mais abrangente que este, uma vez que as práticas de letramento são determinadas por parâmetros sociais, dependentes do contexto. Ainda de acordo com essa visão, os letramentos são múltiplos, já que as pessoas realizam novos letramentos a todo instante, variando de uma comunidade para outra, levando em consideração as características socioculturais.

A partir desse momento utilizaremos os estudos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) para abordar o tema **letramentos digitais**.

“habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p. 17).

Para esses autores, devemos possibilitar que os alunos se preparem para um futuro misterioso. Atualmente exige-se cada vez mais dos indivíduos habilidades de criatividade, inovação, pensamento crítico, competência para resolução de conflitos, aptidão para se trabalhar em grupo de maneira colaborativa, autônoma e flexível. Ainda nesse contexto, as pessoas devem ter um domínio das tecnologias digitais, possibilitando um progresso para a aquisição dos letramentos digitais.

Existem imperativos externos e internos para que as NTICs se mesquem à educação. Em relação aos imperativos externos, percebemos ser essencial que os alunos estejam preparados para a vida em sociedade, para as oportunidades de emprego e para agirem como verdadeiros cidadãos nesse novo mundo digital. Os imperativos internos das tecnologias digitais são aqueles que podem ajudar dentro das salas de aula, adotando principalmente as abordagens construtivistas em que o centro da aprendizagem é o aluno.

Os letramentos digitais, que estão contidos na noção de letramento em seu sentido mais amplo e constituem uma vertente dos multiletramentos, reúnem os dois tipos de imperativos supracitados, tendo em vista que constituem habilidades imprescindíveis para que o estudante se relacione dentro e fora da sala de aula. Dessa maneira, a escola e os docentes são considerados essenciais no processo de aquisição e multiplicação do letramento digital na hipermodernidade.

Os letramentos digitais se agrupam em quatro pontos focais: linguagem, informação, conexões e (re)desenho. O quadro a seguir ilustra essa classificação em ordem crescente de complexidade, em que uma estrela representa um grau leve de letramento e cinco estrelas, grau mais elevado:

Quadro 1 - Letramentos digitais

		Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente	★	Letramento impresso			
		Letramento em SMS			
	★★	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
	★★★	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
			Letramento em informação	Letramento em rede	
			Letramento em filtragem	Letramento participativo	
	★★★★	Letramento em Jogos		Letramento intercultural	
		Letramento móvel			
	★★★★★	Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: Letramentos Digitais, Dudeney, Hockly e Pegrum. (2016, p.21).

A primeira parte de letramentos de que os estudantes necessitam está vinculada à linguagem, abrangendo canais que “complementam, suplementam e, em certas ocasiões, superam a expressão linguística”, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.23).

O letramento impresso é a capacidade de se entender e produzir uma série de textos escritos, utilizando conhecimentos gramaticais, vocabulares e discursivos ao mesmo tempo em que usamos habilidades de leitura e escrita, sendo extremamente relevante para contextos não digitais e digitais, uma vez que é necessário saber ler e escrever para que se tenha uma maior comunicação digital.

O **letramento em SMS** surgiu pela necessidade de se comunicar com abreviações para aumentar a agilidade e a contenção de despesas com mensagens de texto. Esse tipo de letramento representa a capacidade de comunicação por meio de recursos para a produção de textos digitais que ficaram conhecidos como “internetês”.

“Short Message Services”, ou seja, recurso para envio de textos nas salas de bate-papo *on-line* e em mensagens de texto via celular.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.25) ressaltam que “o internetês é componente-chave de uma tendência digital mais ampla voltada para uma crescente efemeridade, fragmentariedade, quantidade e rapidez da escrita”. Eles ainda

destacam que essas características do “internetês” são inofensivas ao desenvolvimento da língua portuguesa.

Da mesma forma que o “internetês” possibilita uma nova maneira de registrar os usos da língua, *os hiperlinks* também exigem um *letramento em hipertexto*, ou seja, os indivíduos precisam ser capazes de processar adequadamente os links e de utilizá-los para desenvolver ou ampliar os conhecimentos acerca de um documento.

Sons, imagens e vídeos vivem em constante interconexão na hipermodernidade e é quase impossível dissociá-los. Por isso, os autores em tela falam em letramentos multimídias, conceito esse mais abrangente que o de “multiletramentos” (Grupo de Nova Londres, 2000) e de “multimodalidade” (Kress, 2003, 2010).

Os *letramentos em multimídia* surgiram na era digital. Em lugar do texto atuar sozinho, ele é complementado por uma série de elementos que trarão um novo sentido. Crystal (2011 apud DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2016, p. 29) salienta que

é impossível focar exclusivamente no elemento falado ou escrito, tratando tudo o mais como estando à margem – como extras não linguísticos. Todos os elementos se combinam em um único ato comunicativo e seus papéis conjuntos têm de ser levados em conta.

Sendo assim, precisamos levar os alunos não apenas a entender as mensagens multimídias, mas também a criá-las. Os *letramentos em multimídia* dizem respeito à capacidade de compreender e de produzir textos com *mídias* variadas, principalmente usando imagens, sons e vídeos.

Da utilização contínua de variadas *mídias* no nosso cotidiano tem emergido a necessidade de avançarmos nos espaços de comunicação e de aprendizagem. Os jogos são exemplos claros da evolução das tarefas midiáticas, pois facilitam o trabalho, trazem uma forma mais interativa de aprendizado e ainda resolvem problemas do mundo real. Por isso, o *letramento em jogos* é essencial para que o indivíduo adquira a capacidade de navegar e realizar interações nos ambientes *on-line*, assim como atingir objetivos no decorrer dos jogos.

Dudenev, Hockly e Pegrum (2016, p. 31) também nos apresentam a definição de *letramento móvel* como

habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel, incluindo a habilidade de se orientar

no espaço da internet das coisas (onde a informação dos objetos do mundo real está integrada à rede) e da realidade aumentada (onde a informação proveniente da internet se sobrepõe ao mundo real).

Para encerrarmos os letramentos vinculados à linguagem, apresentamos o *letramento em codificação*, que representa a “habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar *softwares* e canais de mídia”, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.34).

O segundo foco dos *letramentos digitais* está situado na informação, de acordo com o Quadro 1, já que a cada dia que passa temos mais facilidade em acessá-la. Essas habilidades de acesso, avaliação e administração da informação constituem o segundo grupo de letramentos digitais, constituído por letramento *classificatório*, *em pesquisa*, *em informação* e *em filtragem*.

O *letramento classificatório* é importante para que o estudante compreenda a informação e crie uma espécie de etiqueta (*TAG*) por assunto, o que facilitaria a sua busca pela informação quando precisasse. Essas *TAGS* fazem remissão aos *hiperlinks* para que o indivíduo acesse novamente o conteúdo. Esse tipo de habilidade pode ser produzido no Word ou em qualquer editor de textos ou até mesmo em aplicativos especializados nesse tipo de construção, como o site [www.diigo.com](http://www.diigo.com).

Outro importante letramento nessa era da informação é o *letramento em pesquisa*, que pode ajudar os estudantes na construção de estratégias de busca.

Fundamentando-se no *letramento classificatório* e no *letramento em pesquisa*, o *letramento (crítico) em informação* é um dos mais importantes nos dias atuais, uma vez que representa a “habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação”, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.40), ou seja, é a capacidade de utilizar todos os mecanismos de busca de maneira eficiente e eficaz.

O *letramento em filtragem*, quarto tipo de letramento com foco na informação, é aquele que nos possibilita a seleção das informações através das redes sociais e profissionais *on-line* que funcionam como mecanismos de escolha para o que buscamos.

A era digital nos leva a comunicar sentidos e administrar informações a todo instante e isso só acontece por meio das conexões, que exigem um terceiro conjunto de habilidades de letramento: *pessoal*, *em rede*, *participativo* e *intercultural*.

O primeiro passo antes de iniciarmos um processo de interação em uma rede é instaurarmos a nossa presença nela e isso se dá pelo *letramento pessoal*, que é a capacidade de construir uma identidade *on-line* utilizando mecanismos digitais a partir do que se diz e da maneira que se diz. É importante que os aprendizes comecem a construção de sua identidade ainda no espaço escolar, adquirindo técnicas para representarem a si mesmos de modo adequado.

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 47), o *letramento em rede* é muito importante em relação à conexão, pois é a “habilidade de organizar redes on-line profissionais e sociais para filtrar e obter informação[...]; se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência”. Na era digital, é imprescindível que os indivíduos atuem de maneira participativa e colaborativa, por isso surgiu o conceito de *letramento participativo*, que requer a responsabilidade de envolvimento das pessoas na construção das redes digitais.

No quarto item, com o foco das conexões, encontramos o *letramento intercultural*, que tem a ver com a aptidão para compreender documentos derivados de contextos culturais diversificados, assim como estabelecer um processo comunicativo entre as mais distintas culturas.

Nos últimos anos, o letramento passou por três períodos: o convencional, em que aprendíamos a produzir textos de acordo com regras previamente estabelecidas; o crítico, aprendendo a problematizar textos estáveis; e o desenho, em que se aprendia a formatar textos em situações instáveis. Atualmente, podemos dar nossas contribuições a partir de textos de outras pessoas, nos posicionando criticamente a respeito, fazendo (re)desenhos.

Assim, o quarto foco que foi apresentado no Quadro 1 é o (re)desenho que nos traz uma exigência muito maior que no passado. A era digital nos possibilita um universo constante de contribuição, em que frequentemente os desenhos transformam-se em redesenhos, à medida que interferimos nos discursos com nossas críticas a todo momento.

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.55), nesse tipo de abordagem encontramos o letramento “remix”, que representa a capacidade de estabelecer novos sentidos “ao **samplear**, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder

Originou-se a partir de ‘sample’ (inglês), ou seja, ‘amostra’. Logo, podemos dizer que a palavra ‘samplear’ significa combinar amostras coletadas de diferentes origens, transformando-as.



e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais”. Resumidamente, o “remix” é a utilização da cultura como um processo dialógico. Lyndsay Grant (2010 apud DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2016, p. 56), ainda nos elucida que

numa cultura de remix global, o poder e a relevância da crítica podem decorrer da própria crítica... Mesmo que a crítica nos ajude a desvelar agendas e interesses ocultos, ela não é muito útil para nos ajudar a propor alternativas. Uma abordagem de (re)desenho, por outro lado, trata de construir novas ideias, artefatos e abordagens – isto é, uma postura voltada para diante, proativa, que leva não apenas a rever o trabalho dos outros, mas dá sua própria contribuição.

De acordo com Rojo (2009), devido à democratização do acesso à educação nos últimos anos, houve uma inserção de novas práticas de letramento provenientes desses alunos no ambiente escolar, as quais podem ser consideradas como “não valorizadas” e “não reconhecidas” pela escola. Inclusivamente, a sociedade contemporânea passou a exigir novas práticas de letramento em que se priorizam as competências e habilidades para tratar um texto e trabalhar com a informação.

Assim, a educação brasileira atinge as duas multiplicidades citadas pelo Grupo de Nova Londres, tendo em vista que é necessário adquirirmos novas práticas de letramento em virtude da variedade de semioses e *mídias* disponibilizadas no nosso contexto atual e também porque a escola precisa enxergar os diversos letramentos dos alunos, proporcionando multiletramentos.

A sociedade em geral deve ser capaz de ampliar as suas habilidades de leitura e de escrita, aumentando as possibilidades de uso da tecnologia digital, a fim de desenvolver técnicas facilitadoras para o dia a dia. É preciso entendermos a necessidade de pensar digital, conforme Ribeiro (2012) ressalta.

### 3.2 Gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin

Vivemos em uma era em que o conhecimento está disponível no ciberespaço, portanto, é preponderante que atualizemos as práticas educacionais para que a

aprendizagem se torne mais prazerosa e atrativa para os alunos. A tarefa de ensinar no presente século é bastante complexa e traz grandes desafios para a comunidade acadêmica, tendo em vista a dinamicidade e rapidez na transmissão de informações.

O trabalho com gêneros discursivos no ensino fundamental e médio na era digital é interessante para promover práticas que sejam mais próximas à realidade social dos estudantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 8) ressaltam que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem”, ou seja, estudar, refletir e exercitar o contato com os gêneros do discurso faz com que os alunos expandam as suas capacidades de escolha da linguagem. Essa perspectiva se alinha aos estudos de Bakhtin (2011, p. 262), tendo em vista que

a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes).

Para Bronckart (2003), a terminologia “gêneros discursivos” é bastante variável, o que causa grande dificuldade em aceitá-la. Para ele, essa nomenclatura oferece uma série de dificuldades: a variedade de mecanismos para se definir um gênero; a inconstância dos gêneros no espaço social e a questão de delimitação de gêneros; os mecanismos linguísticos que selecionam determinadas regras linguísticas. Segundo o pesquisador, a definição de “gêneros textuais” possibilita um maior aprofundamento dos estudos textuais, sejam eles orais ou escritos.

As concepções de gêneros textuais e gêneros discursivos muitas vezes são utilizadas como sinônimas, tendo em vista que foram construídas a partir dos estudos de Bakhtin. Porém, segundo Aparício e Silva (2014), os estudos que utilizam os gêneros textuais têm por objetivo a análise da estrutura textual e os que usam os gêneros discursivos priorizam em suas análises a materialidade linguística em relação

à situação discursiva de comunicação. Diante disso, ressaltamos que a nossa decisão é pela nomenclatura “gêneros discursivos”, a qual será utilizada no decorrer desse trabalho.

Acreditamos que a inserção de gêneros discursivos no contexto dos alunos é importante para a formação de leitores críticos e conscientes para o século XXI, pois é necessário que eles saibam ler e compreender todas as informações disponibilizadas pelas mais variadas tecnologias digitais. Dionísio (2008, p. 132) enfatiza que

a partir do advento das tecnologias digitais, a intensificação e a diversificação da circulação da informação, a diminuição das distâncias espaciais, a velocidade em que informações passaram a ser veiculadas e a multisssemiose possibilitada pelas *mídias* eletrônicas constituíram-se terreno fértil para a presença de gêneros textuais e discursivos que integram vários recursos semióticos. Tais gêneros congregam, em sua constituição, recursos que procuram representar imagetivamente uma informação, de modo a conciliar o texto verbal e os recursos visuais como imagens, cores, tipos de letras, sons, links, tabelas, fotografias, etc. Os gêneros que circulam socialmente congregam uma multiplicidade de linguagens, ou semioses, e é preciso desenvolver habilidades para ler as imagens, a diagramação, o layout da página e a disposição das cores, das imagens e do texto verbal. Tudo isso significa inserido no todo, uma vez que entre imagem e palavra há uma relação de integração, de complementariedade.

Dessa forma, os gêneros discursivos, que fazem parte das nossas práticas sociais, sugerem a transformação do modelo de textos monomodais para a multimodalidade textual, que possui relação com as diversas linguagens que se utilizam no processo de comunicação.

Quando empregamos a fala ou oralidade, agregamos a ela uma série de gestos, entonações e movimentos que são responsáveis pela criação de um contexto. Ao usarmos a escrita, incorporamos imagens ou qualquer outra linguagem no âmbito visual para constituirmos um todo significativo. Essa mistura de linguagem visual e texto constitui a multimodalidade, conforme acentua Dionísio (2005, p.136): “ao conceber os gêneros textuais como multimodais não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também a própria gráfica do texto no papel ou na tela do computador”.

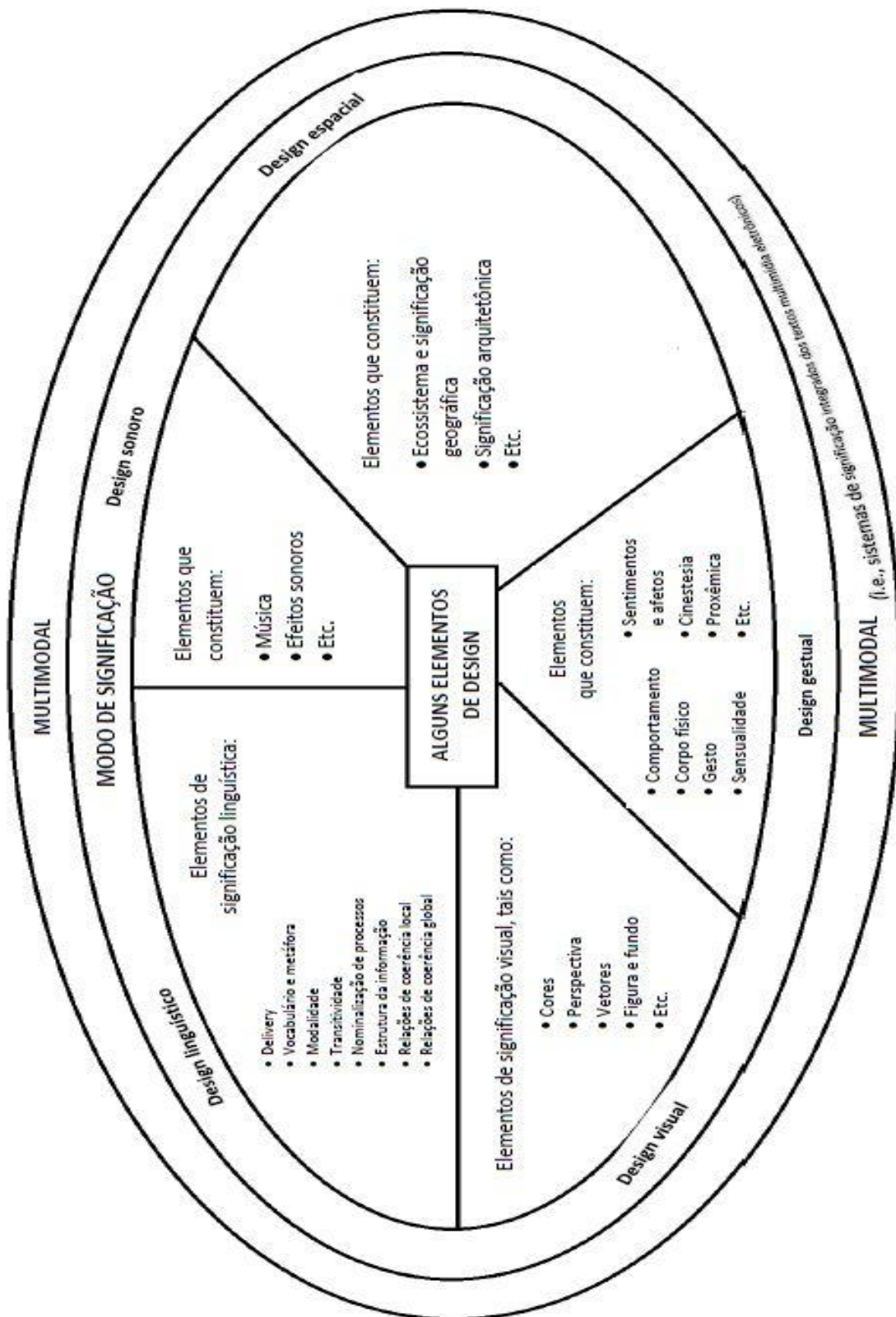
Diante dessa nova perspectiva, a prática de leitura não deve estar ligada somente ao texto escrito e sim ao conjunto visual que ali está disponibilizado para o leitor. Para haver uma leitura eficaz é necessário que o leitor consiga dar conta de toda

a **semiótica** presente no texto que o levará a construir os significados. Para Lemke (2010, p. 462),

o que precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.

Segundo os estudos realizados pelo Grupo de Nova Londres, citados por Rojo (2013, p.23-24), a multimodalidade passou a ser vista por meio de um esquema subdividido em “cinco modalidades (linguística, visual, espacial, gestual e sonora)”, conforme vemos na figura da próxima página.

Figura 2 - Sistemas multimodais – Grupo Nova Londres



Fonte: retirado de Rojo, 2013, p.24

Já para Kalantzis e Cope (2006 apud ROJO, 2013, p. 24), os elementos das linguagens estão divididos em tipos. O primeiro é o “representacional”, que mostra o processo de referência nos textos. O segundo é o “social”, simbolizando as situações de interação social, ou seja, como as pessoas se conectam. Em seguida, temos o nível “organizacional”, representando as estruturas das significações. O quarto aspecto é o “contextual”, possibilitando o apoio e a referência a outros termos que fazem parte da situação. Por fim, temos o nível “ideológico”, que possui relação com os interesses e relações de poder da significação.

Rojo (2013) destaca que esses tipos de classificações dos sistemas multimodais vistos anteriormente são complicados por três motivos. Primeiramente, porque cada elemento da linguagem só pode estar relacionado a alguns efeitos e não a outros, o que causa bastante dificuldade na classificação das semioses utilizadas. Em segundo lugar, a divisão entre “social”, “contextual” e “ideológico” também não é fácil de ser delimitada pelos especialistas. A autora ainda cita a questão do isomorfismo, ou seja, quando o modo de funcionar é parecido em semioses distintas.

Lemke (1998b apud ROJO, 2013, p. 26) enfatizou que os indivíduos criam significação de duas formas distintas: a) nomeando coisas em tipos reciprocamente exclusivos; b) separando as coisas de acordo com o grau de divergência entre elas. Para ele, o funcionamento da linguagem se dá pela primeira forma, a qual ele denomina de *tipológica*. Os gestos e as noções espaciais e/ou visuais utilizam a segunda maneira (*topológica*). Ainda para o autor, “a real criação de significação geralmente envolve combinações de diferentes modalidades semióticas e, logo, também combinações desses dois modos gerais”. Lemke (1998b apud ROJO, 2013, p. 26) ressaltou a importância das multimodalidades no período atual:

Nossas realidades vividas não podem ser completamente representadas de maneira puramente tipológica; pessoas demais ficam sem voz quando não há outras maneiras de criar significação. O potencial topológico dos letramentos multimídia pode ajudar a dar voz, dignidade e poder a pessoas reais híbridas. Pode minar um sistema ideológico que limita as identidades pessoais a um pequeno número de “gavetas” disponíveis e aprovadas socialmente e deixar que nos mostremos e vejamos uns aos outros em um universo multidimensional de possibilidades humanas reais muito mais amplo.

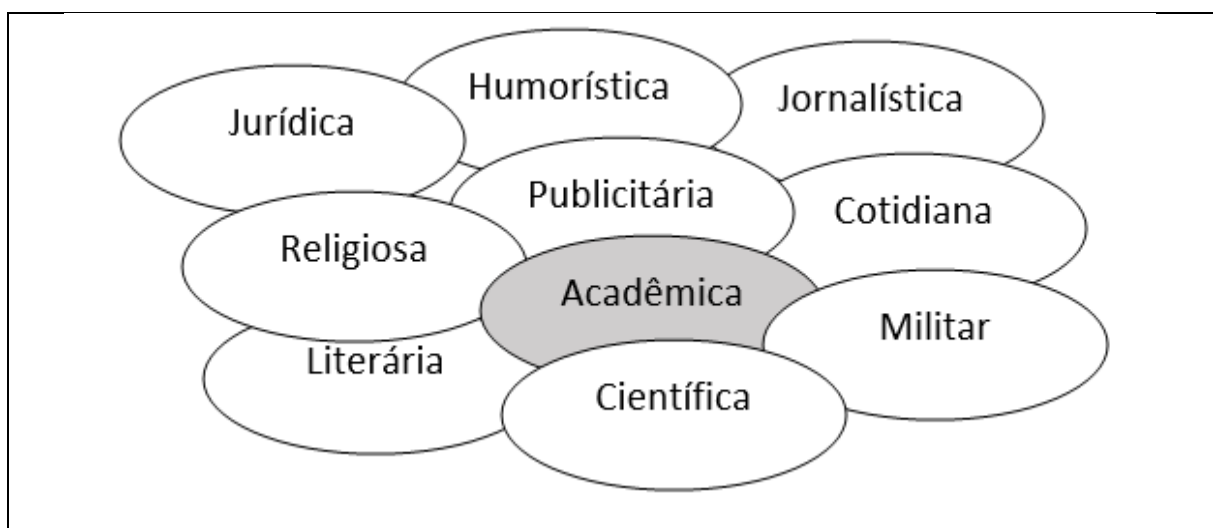
Rojo (2013, p. 29) ressalta que as tecnologias e *mídias* escolhem as semioses que são mais adequadas ao seu funcionamento e que muitas esferas as utilizam conforme a sua intencionalidade de atuação. Para a autora, “as mídias e tecnologias são escolhas, e de caso bem pensado, das esferas de circulação de discursos”, no entanto, essas seleções se refletem automaticamente na maneira como os enunciados são produzidos e na multimodalidade.

Assim, cabe ao professor orientar os alunos no que diz respeito à compreensão dos gêneros discursivos multimodais, instruindo-os a associar a linguagem visual à textual, de forma a compreenderem a mensagem total e não apenas a fragmentada ou dissociada.

### 3.3 Gêneros e esferas comunicativas

De acordo com a perspectiva bakhtiniana (2011), gêneros e esferas são conceitos indissociáveis, tendo em vista que o primeiro representa a capacidade de enunciação dos indivíduos a partir de várias ferramentas e o segundo enfatiza o campo da atividade. Para Araújo e Leffa (2016), as esferas de atividade são incontáveis e interpenetráveis, o que faz com que os gêneros se mesquem, conforme figura a seguir.

Figura 3 - Esferas da Comunicação



Fonte: Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender? (Araújo e Leffa, 2016, p.52).

Podemos dizer que, com a finalidade de organizar os enunciados das pessoas na esfera do discurso humorístico, por exemplo, existem os gêneros humorísticos e isso ocorre com todos os gêneros e esferas. Bakhtin (2011) nos diz que cada esfera da comunicação da língua cria seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais chamamos de gêneros do discurso. A partir dessa perspectiva bakhtiniana, podemos afirmar que não existem esferas digitais, tampouco gêneros digitais, uma vez que a Web não consegue criar uma série de gêneros que atendam ao suposto discurso digital. Assim como a TV e o rádio, a internet não pode ser considerada como uma esfera digital, mas um suporte ou um ambiente capaz de conter as mais diversificadas esferas da comunicação humana e, conseqüentemente, seus gêneros discursivos.

As relações entre linguagem e tecnologia permitem que os gêneros dos discursos se ajustem, se reajustem e se modifiquem nos ambientes digitais, possibilitando diversas pesquisas no campo da *transmutação* dos gêneros. É importante destacar que o termo *transmutação* surgiu a partir dos estudos de Bakhtin (2000), onde ele mostrou que gêneros secundários eram provenientes de gêneros primários de esferas mais informais. Araújo e Leffa (2016, p.56), da mesma forma que Costa (2010), preferem a utilização da nomenclatura **reelaboração** em detrimento do termo *transmutação* para eliminar a polissemia desse vocábulo e enfatizar a função dos indivíduos como modificadores das práticas de linguagem.

Palavra oriunda do latim que enfatiza a ideia de produzir através de trabalho. Assim, o termo reelaborar explicita o esforço desempenhado por indivíduos na renovação de algo.

O uso das redes sociais e do ciberespaço é muito importante para que as pessoas aprendam umas com as outras e troquem experiências de escrita. E como nos meios digitais, os gêneros são reelaborados com frequência e em função dessa prática os alunos produzem a todo instante gêneros discursivos não valorizados pela escola, utilizando muitas vezes formas escritas e linguagens próprias do meio digital, não convencionais ao ambiente escolar.



#### 4 FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente o contato com linguagens não verbais tem sido mais constante, pois temos uma diversidade de programas que facilitam a criação de textos multimodais. Em nossa sociedade, algumas pessoas ainda acreditam que os alunos não precisam lidar com as *mídias* ou que não necessitam dessa orientação na escola, mas pesquisas demonstram que textos híbridos apresentam um grau moderado de complexidade e a compreensão nem sempre é instantânea. Por isso, a escola deve proporcionar aos alunos momentos de familiarização com os mais diversificados gêneros discursivos, priorizando aqueles que circulam no ambiente digital e também deve mostrar ao aluno ferramentas que o auxiliem no processo de busca de informações.

A partir do embasamento teórico construído ao longo deste trabalho, pensamos em aulas de Língua Portuguesa que sejam mais interativas por meio da inserção de diversos gêneros discursivos e suportes da esfera digital. Destacamos algumas atividades - o teatro, as histórias em quadrinhos, as charges, os documentários, os telejornais, a criação de jornais e revistas, a organização de blogs da turma, a interação pelas redes sociais, as tarefas com grafite, infográficos, vídeos, poemas, construção de artigos de opinião e relatos pessoais - entre muitas outras possibilidades que podem levar o mundo digital para dentro das salas de aula.

Nesse capítulo, apresentaremos algumas sugestões de NTICs que podem ser utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa com a finalidade de promover o letramento digital. Acreditamos que os docentes podem trabalhar a questão da multimodalidade através dos gêneros discursivos que combinam uma variedade de recursos semióticos, resultando na construção de indivíduos multiletrados nessa era digital. Como mencionamos anteriormente, o trabalho com gêneros discursivos é muito importante para que os alunos se sintam mais próximos à realidade, além de promover um desenvolvimento **neuropsicológico** nesses indivíduos.

A neuropsicologia é uma área do conhecimento que estuda a cognição e o comportamento através do sistema nervoso. Tem por objetivo verificar “como os indivíduos adquirem, transformam e usam as informações sensoriais por meio da manipulação de símbolos ou imagens mentais e como a capacidade resultante influencia a conduta e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem” (BUNZEN e MENDONÇA, 2013, p.48).

## 4.1 Fanfiction

As *fanfictions*, muito conhecidas como *fanfics*, surgiram a partir das *fanzines*, que eram publicações feitas, aproximadamente na década de 40, por pessoas amadoras ou profissionais a respeito de determinado tema. Podemos considerar as *fanfictions* como um gênero, pois se constituem como narrativas fictícias criadas por fãs de determinado ícone midiático. Geralmente utilizam como base quadrinhos, *animes*, filmes, séries, livros, jogos e circulam em espaços digitais.

Para Rojo (2013), esse gênero textual representa um modelo do discurso apropriado, ou seja, palavras de outras pessoas se tornam as palavras do produtor, mas de modo convincente. Os escritores misturam “o discurso do autor e do sujeito” quando a história é recontada, reformulada e reescrita. A figura 4 demonstra o design de apresentação de uma *fanfiction*, baseada no livro “A culpa é das estrelas” de John Green.

Figura 4 - Design de *Fanfiction*.

Spirit

Spirit Fanfics > Fairy Tales

**História Fairy Tales**

Escrita por: **-Imperfeita**

**Sinopse:**

Histórias costumam começar com "Era uma vez" e terminar com um "Felizes para sempre" só que no meu caso, ela não começa assim, é porque começaria?

Meus pais morreram quando eu tinha 4 anos, eu vi tudo, meu pai me salvou, e depois, o carro explodiu, naquele tempo, eu acreditava que alguém iria me salvar, que iria trazer meus pais de volta pra mim, mas o problema, é que isso nunca aconteceria!

Eu tinha duas escolhas, ser uma pessoa no qual eles teriam orgulho ou me revoltar com a vida e morrer aos 25 anos com overdose, eu queria que eles tivessem orgulho de mim!

Mas pelo jeito, acho que deu tudo errado, era só uma história boba, contos de fada não existem, pelo menos, era isso que eu acreditava!

Fonte: Disponível em < <https://spiritfanfics.com/historia/fairy-tales-3187578> >, acesso em 20 de outubro de 2017.

De acordo com Rojo (2013), uma característica marcante das *Fanfics* é a questão da metalinguagem, tendo em vista que os autores refletem sobre a maneira que escrevem e acerca dos conhecimentos linguísticos que possuem. Os textos publicados recebem comentários, críticas e sugestões, deixando explícita a contribuição da atividade colaborativa.

Considerar os alunos como nativos digitais nos possibilita associar técnicas e gêneros que façam parte da realidade deles na era digital e isso faz toda a diferença na aprendizagem. Cope e Kalantzis (2009) criaram os conceitos de *design* e *redesign* para explicar essa pedagogia dos multiletramentos. Os autores destacam que o primeiro é a criação de algo para se construir sentidos, como por exemplo a leitura, a escrita e a fala. Já o *redesign* é o trabalho de modificação de textos que ocorre por meio de novas visões do reescritor. Notoriamente percebemos que a *fanfic* constitui uma das maneiras de trabalhar os letramentos digitais, uma vez que pode ser classificada nesse modelo de *design/redesign*, em que autores utilizam *designs* existentes para construir outros *designs* ou *redesigns*. O quadro 2 representa uma estratégia que pode ser utilizada pelos professores com a finalidade de inserir as NTICs em sala de aula.

Quadro 2 - Estratégia de aula com *Fanfiction*

<b>Tema:</b>	<b>Contos Fantásticos e <i>Fanfiction</i></b>
<b>Público-alvo:</b>	6º ano do ensino fundamental
<b>Metodologia:</b>	Uso de <i>fanfiction</i> em sala de aula
<b>Organização dos eventos:</b>	1ª aula – Faça a leitura de dois ou três contos fantásticos.
	2ª aula – Apresente com entusiasmo as características do gênero <i>fanfiction</i> e suas regras de elaboração (resuma os itens disponibilizados nos sites que abrigam esse gênero) aos alunos. Leve-os ao laboratório de informática para lhes mostrar o funcionamento desse gênero na prática. Em seguida, peça aos alunos que selecionem em casa algum gênero narrativo (conto, seriado, filme, novela, entre outros) que lhes interessem e o tragam na próxima aula.
	3ª aula – Indique um site que abrigue <i>fanfictions</i> e oriente os alunos a darem continuidade à história escolhida nesse sítio. Incentive-os a participarem das histórias dos outros colegas, pois representa uma excelente atividade colaborativa.

Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2018.

## 4.2 Google Docs

Outra ferramenta que possibilita o trabalho colaborativo é o *Google Docs*, disponível em <https://www.docs.google.com> (tem o formato de uma folha em branco bastante semelhante ao Word), que constitui um “ambiente gratuito de escrita colaborativa *on-line*”, conforme Rojo (2013, p. 85). Essa plataforma foi construída através da tecnologia *Wiki*, que permite aos usuários fazerem edições em um documento ao mesmo tempo. Contudo, o criador deve autorizar a visualização ou edição por um grupo de usuários, ou seja, essa atividade colaborativa pode ser aberta ao público ou para uma quantidade limitada de usuários.

Todas as versões modificadas ficam armazenadas em ordem cronológica no lado direito da tela, mostrando o autor, dia e horário da última alteração. Essa disposição das modificações na tela facilitam a recuperação da versão mais antiga do documento a qualquer tempo. As edições podem ocorrer simultaneamente, através de uma janela de bate-papo ou de forma assíncrona, por meio de comentários no decorrer do texto ou por e-mail.

Assim, podemos pensar que, ao associarmos a prática escolar da escrita às novas tecnologias, favorecemos o processo de ensino e aprendizagem em relação aos multiletramentos, proporcionando a construção de textos multimodais e situações de interação sociais. Ademais, forneceremos um ambiente adequado para o trabalho colaborativo, assim como incentivaremos os alunos a se tornarem produtores de *redesign*, ao utilizarem as possibilidades da esfera digital no ambiente escolar.

Para ilustrarmos a realização de uma aula interativa por meio da plataforma supracitada utilizando gêneros discursivos, confeccionamos a estratégia a seguir:

Quadro 3 - Estratégia de aula com *Google Docs*

<b>Tema:</b>	<b>Charge e <i>Google Docs</i></b>
<b>Público-alvo:</b>	9º ano do ensino fundamental
<b>Metodologia:</b>	Uso do <i>Google Docs</i> em sala de aula
<b>Organização dos eventos:</b>	<p>1ª aula – Leve os alunos ao laboratório de informática e lhes apresente a plataforma <i>Google Docs</i>. Em seguida, introduza as características do gênero charge e insira a imagem abaixo para exemplificar o gênero discursivo.</p>
	<div data-bbox="507 589 1385 1223" style="text-align: center;"> </div> <p>Disponível em: <a href="https://www.gazetaonline.com.br/opiniaio/2017/09/charge-do-amarildo--09-09-2017-1014098476.html">https://www.gazetaonline.com.br/opiniaio/2017/09/charge-do-amarildo--09-09-2017-1014098476.html</a>, acesso em 27/02/2018.</p> <p>2ª aula – Induza um debate escrito (no corpo do próprio Documento) sobre a questão da corrupção na política brasileira, destacando as operações Lava Jato, os escândalos da Petrobrás, Copa de 2014 e Olimpíadas de 2016. Ao final do debate, o docente pode pedir aos alunos que produzam um texto dissertativo, colaborativo (em grupo), a respeito do tema “corrupção” e postem na Plataforma <i>Google Docs</i> até determinada data.</p>

### 4.3 Blog

Um blog, blogue, *weblog* ou caderno digital é uma página da internet que pode ser constantemente atualizada através de artigos ou *posts*. Esse suporte tecnológico utiliza a escrita como base, no entanto pode conter imagens estáticas e/ou em movimento, vídeos, áudios, etc. Todos os itens que são postados podem ser organizados de forma cronológica (de acordo com a data de postagem) ou por temática.

Os blogs constituem uma espécie de diários escritos na internet, que tratam de assuntos específicos. De acordo com Pimentel (2012), uma das características dos diários é a questão do segredo, tanto que muitos tinham chave. O mesmo não acontece, porém, com os blogs, pois a intenção é que as informações sejam públicas e que ocorra a interação.

Para Pimentel (2012) existem três grandes tipos de blog: o de notícias, que possui um teor jornalístico apresentando notícias e notas sobre elas; o temático, que trata de assuntos exclusivos (arte, música, viagens, jogos, entre outros); e o íntimo, que traz assuntos do indivíduo que está escrevendo.

Assim, percebemos que o blog é um suporte da esfera digital e, portanto, estimula os letramentos digitais nos alunos. Trata-se de uma ferramenta bem interessante para o ensino de Língua Portuguesa, pois o professor pode trabalhar a escrita e a interação entre os discentes pela internet.

Por ser um recurso para estimular o uso das tecnologias, o docente pode abusar dos blogs em sala de aula. Esse suporte pode ser utilizado para trabalhar incontáveis gêneros discursivos que promovem a prática colaborativa em ambiente digital. Apresentamos um modelo dessa estratégia que pode ser usado por professores nas aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 4 - Estratégia de aula com *Blog*

<b>Tema:</b>	<b>Notícias e Blog</b>
<b>Público-alvo:</b>	1º ano do ensino médio
<b>Metodologia:</b>	Uso do Blog em sala de aula
<b>Organização dos eventos:</b>	<p>1ª aula – Antes da aula, crie um blog para a turma. Ao iniciar a aula apresente as características do gênero notícia aos alunos (reserve algumas notícias sobre catástrofes climáticas para exemplificar).</p> <p>2ª aula – Leve os alunos ao laboratório de informática e lhes mostre o blog da turma, onde encontrarão uma listagem de sites confiáveis que trarão uma série de notícias que revelam catástrofes climáticas pelo mundo. Divida a turma em trios. Peça que escolham um tipo de notícia catastrófica e elaborem uma notícia resumida para ser postada no Blog, no <i>Facebook</i> e <i>Twitter</i>.</p> <p><b>Atenção</b>  Incentive a fase de pesquisa e forneça dicas para busca eficazes de informações.  Estabeleça algumas perguntas para nortear o processo de leitura das notícias, como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual dessas fontes ou sites você costuma ler?</li> <li>2. Você já publicou algum tipo de notícia com tema semelhante em suas redes sociais?</li> <li>3. Quais dessas ferramentas (notícias de sites, blog pessoal, <i>Twitter</i>, <i>Facebook</i>) você não gosta de usar e por quê?</li> <li>4. Relacione três vantagens e três desvantagens dessas fontes ou serviços para os leitores.</li> </ol>

Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2018.

Existem outros recursos que podem ser explorados nas aulas de Língua Portuguesa e entre eles está a WebQuest, objeto desta dissertação, de que trataremos no capítulo a seguir.

## 5 WEBQUEST: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A tecnologia educacional WebQuest foi proposta por Bernie Dodge em 1995 e surgiu a partir de um problema concreto em um curso de capacitação de docentes na *San Diego State University*, onde ele era professor. De acordo com Abar e Barbosa (2008, p. 14), a tarefa proposta por Dodge consistia em “redigir um documento dirigido ao diretor de uma escola, recomendando (ou não) o uso do *software*”. Os alunos deveriam seguir as seguintes regras para concretização da atividade: “parte das informações sobre o *software* deveria ser obtida por meio de recursos da internet em locais previamente designados pelo professor”, além de cumprir a dinâmica de trabalho estabelecida, em que as informações eram separadas em três conjuntos e cada um se referia a uma abordagem particular do estudo. Logo, cada grupo se responsabilizaria por um dos conjuntos. A partir desse evento, o professor Dodge propôs a WebQuest, termo que, traduzido literalmente, corresponde a “busca na Web”, como uma tecnologia educacional, visando o uso consciente da internet na educação.

De acordo com as diretrizes de Dodge (1995 *apud* ROCHA, 2007, p.74), a WebQuest tem como objetivo o envolvimento de alunos e professores no uso da Internet para fins educacionais, “estimulando a pesquisa, o pensamento crítico, o desenvolvimento de professores e a produção de materiais”. Dodge (1995) estabelece como requisito primordial que todos os recursos utilizados em uma WebQuest sejam provenientes da internet.

Para Rocha (2007, p.59) o conceito de WebQuest surge da necessidade “de tornar os aprendizes agentes ativos do processo do ensino-aprendizagem, tirando do professor a imagem da única fonte detentora do conhecimento em sala de aula”. Segundo Abar e Barbosa (2008, p. 14), a WebQuest é:

uma metodologia de ensino na qual o aluno se envolve em uma investigação, utilizando preferencialmente recursos da internet, para resolver um problema significativo. Baseia-se em princípios de aprendizagem colaborativa e procura ativar competências intelectuais mais complexas e exigentes que a tradicional armazenagem de conteúdos.



De acordo com a metodologia interativa de Dodge (1995 *apud* ROCHA, 2007, p. 59), percebemos que “o objetivo dos professores não é a transmissão, é a transformação, e o papel deles é reunir fontes de conhecimento para os alunos e ajudá-los a usá-las”. Sendo assim, a utilização dessa ferramenta tem por objetivo fazer com que os alunos se tornem construtores do próprio conhecimento e, ainda, estimular os professores a tornar o ensino mais próximo da realidade e/ou vivência dos estudantes. Para Abar e Barbosa (2008, p.13)

um ambiente de aprendizagem favorável às nossas aspirações deve proporcionar uma aprendizagem colaborativa e cooperativa, incentivar a investigação e o pensamento crítico, oferecer atividades para estimular uma área cognitiva de nível mais elevado, exigindo reflexão, análise, síntese e avaliação, além de aumentar as competências sociais e a autoestima do aluno.

Ao elaborar uma WebQuest é necessário observar alguns princípios básicos: entender que a aprendizagem é cooperativa, ou seja, “além da interação e colaboração, há interdependência positiva e responsabilidade individual” (Abar e Barbosa, 2008, p. 13) e considerar na elaboração a transformação das informações, pois o indivíduo só aprende quando é capaz de transformar a informação em algo que faça sentido.

Uma WebQuest é composta por uma página da Web, criada pelo próprio professor com a finalidade de apresentar aos alunos uma tarefa investigativa, baseada em conhecimentos e conteúdos programáticos que foram ou não trabalhados em sala de aula. Para Rocha (2007, p.60), o objetivo essencial dessa atividade é fazer uma aproximação do tema à realidade do aluno, “onde a pesquisa é orientada com base em *websites* previamente selecionados pelo professor (mas não somente neles) e desenvolvida com base em roteiros elaborados pelo professor”, estimulando o aluno a construir o próprio conhecimento. Segundo Silva (2008, p. 82), a WebQuest pode “torna-se uma ferramenta auxiliar para o professor na elaboração de tarefas motivadoras para os aprendizes, tornando-os elementos ativos na construção do seu próprio conhecimento”.

A utilização dessa metodologia se justifica pela grande adaptabilidade de uso e pelo trabalho em equipe. Percebemos que a WebQuest se amolda a diversas situações e contextos, tendo em vista que pode ser utilizada em qualquer ano e em qualquer nível de ensino, independe da faixa etária do aluno, pode tratar de qualquer assunto e, ainda, pode ser multidisciplinar. Dodge (1995 *apud* ROCHA, 2007, p.60)

reitera a importância da aprendizagem interativa e colaborativa, afirmando que esse tipo de aprendizagem é mais eficaz, pois “as WebQuests estão fundadas na convicção de que aprendemos mais e melhor com os outros, não individualmente. Aprendizagens mais significativas são resultados de atos de cooperação”. Daí a justificativa para sua presença no planejamento das atividades escolares.

Para Dodge (2002 *apud* CEGARRA, 2007, p. 86, tradução nossa), “Todo este trabalho colaborativo deve estar baseado em uma estrutura para ajudar os alunos na construção de sua aprendizagem)”<sup>1</sup>, pois se o docente não tiver uma base sólida a respeito da tecnologia e do processo construtivista, o aluno estará navegando na internet sem um objetivo específico e não conseguirá transformar as informações em conhecimento. Ainda de acordo com Cegarra (2007, p. 86, tradução nossa), existem três andaimes para que o processo de construção de conhecimento se estabeleça:

- Recepção<sup>2</sup>: a Web faz com que estudantes entrem em contato com recursos que provavelmente não haviam visto anteriormente. Se os alunos não estão completamente preparados para obter a informação importante ou relevante desse recurso, todo o restante da aula não fará sentido. Um andaime de recepção proporciona orientação para aprender por meio de um recurso dado e reter aquilo que foi aprendido. São exemplos de andaime de recepção, entre outros, as guias de observação, os conselhos para desenvolver entrevistas e dicionários e glossários *on-line*.

- Transformação<sup>3</sup>: as WebQuests requerem que os estudantes transformem o que leem em uma nova forma. Como eles não possuem esta experiência em sua formação anterior, podem aproveitar os benefícios de processos tais como: comparar

---

<sup>1</sup> [...] “todo este trabajo colaborativo debe estar apoyado em uma estrutura para ayudar a los alumnos a construir su aprendizaje” (Cegarra, 2007, p.86).

<sup>2</sup> “La Web permite que se ponga a los estudiantes em contacto com recursos que probablemente no hayan visto antes. Si los aprendices no están completamente preparados para extraer la información importante o pertinente de ese recurso, todo el resto de la lección quedará sin piso. Un andamiaje de recepción proporciona orientación para aprender de un recurso dado y retener aquello que se aprendió. Ejemplos de andamiajes de recepción son, entre otros, las guías de observación, los consejos sobre cómo adelantar entrevistas y los glosarios y diccionarios en línea” (Cegarra, 2007, p.86).

<sup>3</sup> “Las WebQuests requieren que los aprendices transformen lo que leen em uma forma nueva. Ya que ellos comúnmente no han tenido esta experiencia em sua educación anterior, pueden beneficiarse de ayuda explícita em procesos tales como comparar y contrastar, encontrar patrones entre un cierto número de objetos de estudio similares, producir una lluvia de ideas, razonamiento inductivo y toma de decisiones” (Cegarra, 2007, p.86).

e contrastar, encontrar padrões entre um certo número de objetos de estudo parecidos, produzir uma série de ideias, raciocínio indutivo e a tomada de decisões.

- Produção<sup>4</sup>: as WebQuests geralmente exigem que os alunos produzam coisas que ainda não haviam feito. Aspectos da produção da tarefa podem ajudar os estudantes na construção de andaimes, que proporcionem modelos, guias de escrita e elementos de estrutura multimídia. Ao fazer esse trabalho, os estudantes se permitem fazer mais do que poderiam fazer por si mesmos. Com o decorrer do tempo, espera-se que eles sejam capazes de utilizar as estruturas aprendidas para que consigam trabalhar de maneira autônoma.

Essas fases são extremamente relevantes no processo de construção da aprendizagem a partir das NTICs mencionadas neste trabalho e, principalmente, na ferramenta educacional WebQuest, tendo em vista que é necessário que o aluno receba a informação, transforme-a em algo real que faça sentido para ele e produza o conhecimento por meio de diversas formas.

Segundo Dodge (1995 apud ROCHA, 2007, p. 61), é necessário que o aprendiz seja capaz de criar uma metodologia, transformando essa informação: “o acúmulo de informação não garante o aprendizado, é somente um conjunto de informações e não de conhecimento. Só será conhecimento se tudo estiver relacionado entre si de forma consistente e que agregue um novo sentido”.

## 5.1 Composição de uma WebQuest

Dodge (1995) desenvolveu sua metodologia de ensino baseado na distribuição das atividades propostas de maneira clara, objetiva e organizada, capaz de fazer com que o aluno se localize nas atividades a qualquer momento. Para o idealizador, a WebQuest deve ser dividida em sete partes: Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Avaliação, Conclusão e Créditos. Com o decorrer do tempo, as etapas **Processo** e

---

<sup>4</sup> “Las WebQuests usualmente requieren que los estudiantes produzcan cosas que nunca antes han creado. Los aspectos de la producción de la tarea pueden ayudarse con andamios (scaffolds) que proporcionen a los estudiantes plantillas, guías llamativas para escribir y elementos y estructuras de multimedia. Al hacer parte del trabajo de los estudiantes, les permitimos que hagan más de lo que podrían hacer por sí mismos. En un cierto plazo, es de esperar que se apropien de las estructuras que les proporcionamos hasta que puedan trabajar de manera autónoma” (Cegarra, 2007, p.86).

**Recursos** se unificaram, já que uma é relacionada a outra, conforme veremos adiante.

Toda essa estrutura pode ser justificada, pois essa tecnologia educacional assemelha-se a um projeto, que na realidade surge a partir de uma ideia, segundo Abar e Barbosa (2008). Na WebQuest, essa fase de idealização pode ser representada pela “Introdução”. Em seguida, os objetivos do projeto são estabelecidos, ou seja, a “Tarefa” é apresentada. Posteriormente, de acordo com as mesmas autoras, cria-se um “plano de ações que devem ser executadas, os recursos e fontes necessárias à execução dessas ações”, que representam os itens “Processo” e “Recursos”. Na fase seguinte, temos a avaliação do projeto no item “Avaliação” e os resultados alcançados na “Conclusão”. O item “Créditos” fornece informações de referências utilizadas e contatos do produtor.

Para Dodge (1995, p. 1) a WebQuest ainda pode ser classificada em dois níveis:

- **Curta:** destina-se à aquisição e integração de conhecimentos e sua duração varia de uma a três aulas. Ao final da WebQuest, o aluno será capaz de produzir sentido em relação às informações recebidas.

- **Longa:** Tem duração de uma semana a um mês de trabalho em sala de aula e busca a “ampliação e o refinamento de conhecimento”. Ao completá-la, “o aprendiz terá analisado profundamente um corpo de conhecimento, transformando-o de alguma maneira e demonstrando uma intelecção do material” e será capaz de estabelecer um significado ao que foi produzido e uma associação da produção às ações do cotidiano.

A seguir, apresentaremos uma proposta de ensino de Língua Portuguesa elaborada pela própria mestranda, cujo tema é a Estilística e a Publicidade. Essa WebQuest foi criada para ilustrar a composição de cada etapa dessa ferramenta. Nesta parte, utilizaremos como aporte teórico os estudos de Abar e Barbosa (2008).

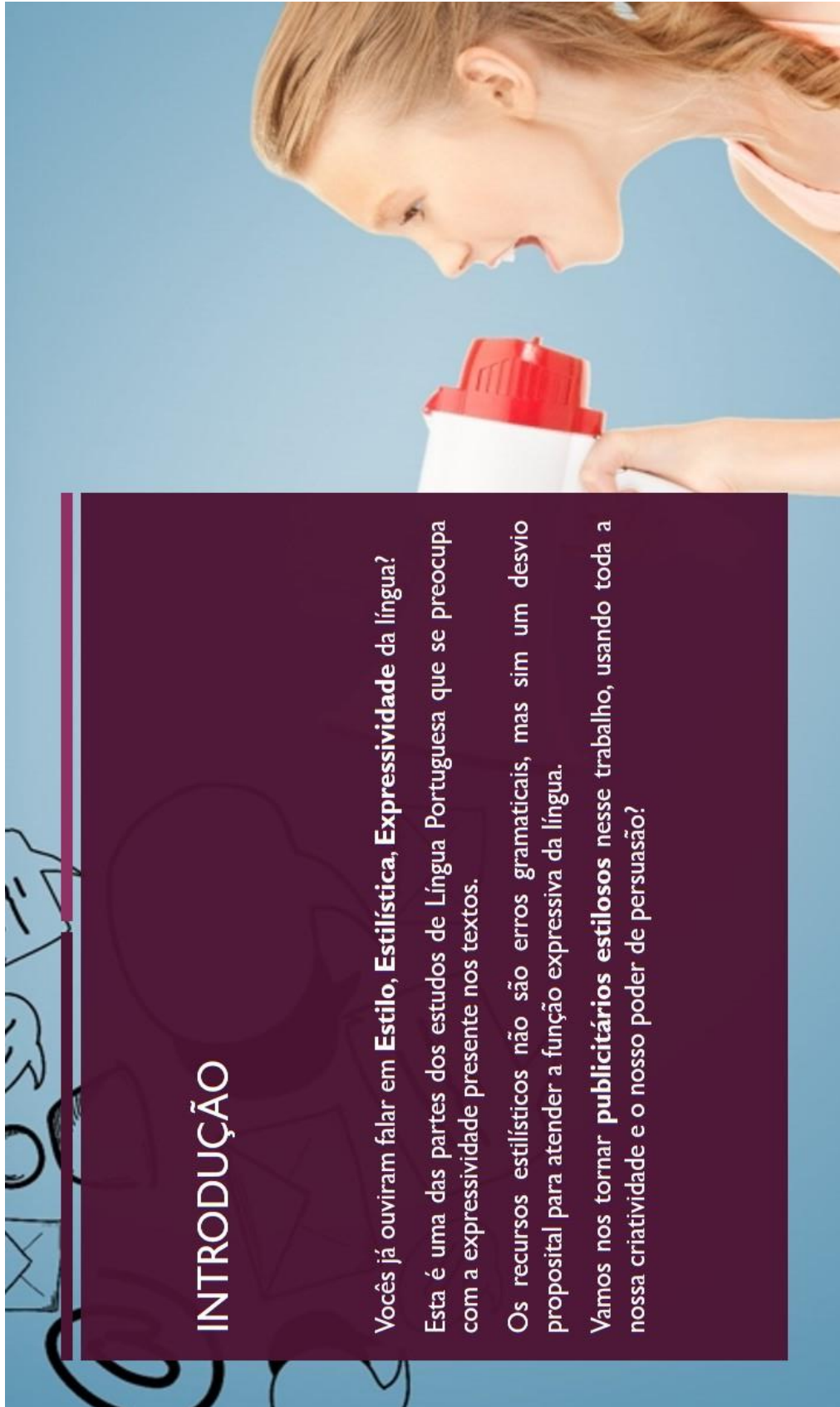
### **a) Introdução**

Segundo estudos realizados por Abar e Barbosa (2008, p. 38), “a *Introdução* deve apresentar o assunto de maneira breve e propor questões que devem balizar o processo investigativo e motivar a clientela-alvo”, ou seja, o professor deve

contextualizar o tema do trabalho, de modo que desperte a curiosidade dos alunos para o assunto proposto.

Embora seja a apresentação do trabalho, é interessante que se tenha uma visão completa a respeito das outras partes da WebQuest. Ainda para as autoras, é essencial que essa fase da **Introdução** seja “simples, instigante, sutilmente reveladora”. A seguir podemos verificar um modelo dessa fase.

Figura 5 – Modelo de Introdução



## INTRODUÇÃO

Vocês já ouviram falar em **Estilo, Estilística, Expressividade** da língua? Esta é uma das partes dos estudos de Língua Portuguesa que se preocupa com a expressividade presente nos textos.

Os recursos estilísticos não são erros gramaticais, mas sim um desvio proposital para atender a função expressiva da língua.

Vamos nos tornar **publicitários estilosos** nesse trabalho, usando toda a nossa criatividade e o nosso poder de persuasão?

Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2017.

## b) Tarefa

Abar e Barbosa (2008, p. 39) afirmam que a **Tarefa** consiste na ação, no que é para fazer e deve resultar em um produto que possa ser construído pelos próprios alunos. Para elas, “uma tarefa deve propor, de forma clara, a elaboração de um produto criativo, que possa ser apresentado aos companheiros, família e comunidade e que entusiasme, motive e desafie os alunos”. Nessa fase, é primordial que o professor reflita sobre todas as possibilidades de atividades, fazendo com que o ensino ultrapasse a metodologia convencional e se torne uma ferramenta atraente e eficaz para o processo de ensino e aprendizagem.

Rocha (2007, p. 63) ressalta que “boas WebQuests criam situações que exigem transformação de informações”, uma vez que elas não foram idealizadas para estudar conteúdos e sim desenvolver habilidades cognitivas. De acordo com Abar e Barbosa (2008, p. 39), é preciso sugerir atividades que desenvolvam a competência cognitiva e possibilitem exercícios de “compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação, produção”.

Dodge (1995 *apud* ROCHA, 2007, p. 63) deixou claro que é por esse motivo que “a **Tarefa** é tão importante numa WebQuest, pois o fazer dos alunos os prepara para aprender a aprender, lidar com incertezas e usar velhas informações com novos sentidos”, utilizando assim o primeiro pilar da atividade colaborativa.

Abar e Barbosa (2008, p.40-42), definem uma série de possíveis modelos para que os professores elaborem suas tarefas:

❖ **Tarefas de repetição:** os estudantes devem ser capazes de sintetizar a informação que foi objeto de pesquisa e devem elaborar um documento. As autoras ressaltam que “se o documento contém respostas diretas a questões levantadas não é tarefa de uma WebQuest”.

❖ **Tarefas de compilação:** os alunos são familiarizados com conteúdos que exigem selecionar, explicar, ordenar, reconhecer e apresentar um produto final com a organização da informação.

❖ **Tarefas de mistério:** nesse tipo de atividade, é preciso que os alunos consigam sintetizar uma série de informações de modo mais trabalhoso. Geralmente

usa-se a presença de detetives, historiadores, arqueólogos, polícia secreta, entre outros que incentivem a solucionar o problema proposto. As experiências proporcionadas podem ser reais ou imaginárias.

❖ **Tarefas jornalísticas:** os estudantes assumem a função de jornalistas e entendem a importância de manter a verdadeira informação e, também, aprendem a incorporar opiniões nas narrativas dos fatos. As autoras ressaltam que “o professor pode aproveitar algum evento importante na escola ou na comunidade e o utilizar como motivo para os alunos desempenharem o papel de jornalistas”.

❖ **Tarefas de elaboração de um plano ou protocolo:** os alunos devem produzir um plano de ação para alcançar um objetivo preestabelecido. É essencial que o docente crie algumas restrições para simular um fato da realidade.

❖ **Tarefas criativas:** incentiva-se a criatividade e a expressividade na execução dessas atividades. Os alunos devem assumir o papel de criadores e pode-se colocar algum tipo de restrição no procedimento de criação do produto final.

❖ **Tarefas de construção consensual:** os estudantes devem chegar a uma conformidade de opiniões após a análise, articulação e integração de diferentes visões e pontos de vista.

❖ **Tarefas de persuasão:** os alunos exercitam a capacidade de persuasão na confecção de um material capaz de convencer o interlocutor. Segundo Abar e Barbosa (2008, p. 41) “podem ser incluídas, nesta tarefa, apresentações, escrita de um texto, produção de um pôster ou vídeo nas quais oscilações de opiniões possam ser previstas”.

❖ **Tarefas de autoconhecimento:** os alunos são incentivados a refletir sobre seus valores éticos, políticos, pessoais, morais, entre outros.

❖ **Tarefas analíticas:** Podem ser multidisciplinares e levam à reflexão sobre a correlação entre os mais diversificados assuntos, após a pesquisa e discussão dos significados em grupo.

❖ **Tarefas de tomada de decisão:** nesse tipo de atividade, “os alunos devem ordenar e organizar uma série de itens e decidir sobre um número limitado de opções”.



As autoras ainda ressaltam que “as escolhas podem ser feitas, por exemplo, de acordo com algum sistema judicial ou alguma convenção de condomínio”.

❖ **Tarefas científicas:** nesse caso, os estudantes devem estudar o funcionamento da ciência com mais profundidade, levantando hipóteses e confeccionando relatórios para mostrar os resultados obtidos através das experiências.

Figura 6 – Modelo de Tarefa



**TAREFA**

Vocês deverão se dividir em grupos de até 4 alunos para conhecer os desafios que a Estilística tem a nos oferecer!

Cada grupo deverá produzir um **anúncio publicitário** escrito para divulgar um produto.

E agora? O que é um anúncio publicitário? Como elaborar um anúncio publicitário? Quais recursos estilísticos ajudam na construção de uma publicidade?

**Não se preocupem com essas e outras questões, pois vocês receberão as orientações na próxima página.**

A partir de agora vocês são publicitários! Usem a criatividade para elaborar uma publicidade **atrativa e persuasiva!**

Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2017.

### c) Processo e Recursos

Nessa etapa o professor tem que descrever detalhadamente a dinâmica das atividades, sejam elas individuais ou em grupo, e também, assumir a responsabilidade de orientar os alunos para o trabalho cooperativo, a fim de conduzi-los a um resultado satisfatório em relação à aquisição de conhecimento. Abar e Barbosa (2008, p. 43) reiteram em sua obra que a fase do **Processo** é bastante relevante, pois “deve orientar claramente o que os alunos precisam fazer para atingir o objetivo principal, que é a execução da tarefa, o que devem buscar, quais objetivos atingir e quais resultados obter em cada etapa da atividade”.

Cabe salientar a importância do docente em especificar nesse item, de modo claro e objetivo, o modo como os grupos devem se organizar e a função que cada membro da equipe desempenhará, pois a organização do trabalho em equipe é que promoverá o sucesso ou fracasso da conclusão da atividade. Torna-se bastante relevante mostrar aos alunos, durante a execução dessa etapa, que as relações sociais e interações facilitam a aprendizagem.

As atividades devem ser feitas em grupo e de modo cooperativo, o que exige colaboração e interação entre a equipe. Para Abar e Barbosa (2008, p. 44), a diferença entre trabalho colaborativo e cooperativo consiste no fato de que o primeiro “acontece quando cada integrante do grupo tem uma tarefa específica e compartilha o resultado obtido com os demais para executar a tarefa final” e o segundo “quando todos os integrantes do grupo realizam, em comum, as tarefas requeridas”. Essas autoras consideram que é imprescindível um trabalho cooperativo para que a Tarefa da WebQuest seja cumprida. Dessa forma, o Processo deve ser cuidadosamente planejado para que o aluno não somente busque a informação, mas consiga transformá-la em conhecimento, conforme Rocha (2007, p. 72) nos alerta:

o mais importante do processo é o cuidado que o professor deve ter ao propor um produto final para a WebQuest para que os alunos não somente interajam com a informação, mas também realizem um ‘desenvolvimento’ da pesquisa que os conduza a formular novas hipóteses, elaborar novos argumentos, comparar situações e procurar explicações ou soluções criativas, construindo, com isso, um novo conhecimento.

Ainda nessa fase do **Processo**, o professor vai oferecendo, aos poucos, os **Recursos** que serão necessários para o desenvolvimento de cada atividade. Esses **Recursos** são endereços eletrônicos ou outras fontes, julgados como confiáveis, autênticos e importantes, que auxiliem no processo de construção do conhecimento e da execução da tarefa determinada. A fase de procura e seleção de informações não é simplista e nem tampouco fácil para o docente, uma vez que essas fontes devem “ser pertinentes e válidas em relação ao tema tratado, para que o aluno não se perca no meio do material obtido e na navegação da Web”. (ABAR E BARBOSA, 2008 p.4)

Figura 7 – Modelo de Processo e Recursos

## PROCESSO E RECURSOS

**1º passo:** Vocês aprenderão a diferença entre publicidade, propaganda e marketing em:  
<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/publicidade-e-propaganda/>

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

<https://rachacuca.com.br/educação/português/figuras-de-linguagem/>

<http://www.soportugues.com.br/secoes/estil/estil2.php>

**2º passo:** Os links abaixo devem ser acessados para que vocês entendam os procedimentos necessários para a criação de um anúncio publicitário. Leiam com atenção!

<http://www.sigmaquadrado.com/newsletter/arquivo/comofazerumanunciopublicitariodesucesso.html>

<https://www.estudokids.com.br/anuncio-publicitario/>

<http://brasilescola.uol.com.br/redação/anuncio-publicitario.htm>

<https://www.todamateria.com.br/linguagem-publicitaria/>

**3º passo:** Agora vamos estudar um pouquinho os recursos estilísticos...

<http://português.uol.com.br/gramatica/conceito-estilistica.html>

<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/gramatica/figuras-linguagem-3.htm>

**4º passo:** Agora o grupo deverá criar um anúncio publicitário sobre um produto inédito. É muito importante que vocês escolham com cuidado o público-alvo do produto, pois isso facilitará a escolha dos recursos visuais do anúncio.

### ATENÇÃO!

Lembrem-se de que o anúncio publicitário deve conter um título bem atraente, um produto inédito e, no mínimo, o uso de dois mecanismos estilísticos.



#### d) Avaliação

Segundo Silva (2008, p.83), a **Avaliação** é o “item no qual o professor define com clareza quais critérios serão levados em consideração na avaliação da tarefa executada”. Rocha (2007, p. 74), ainda, reitera que “na elaboração desses critérios, o principal ponto a ser considerado deve ser o nível cognitivo que se pretende que o aluno atinja”, tendo em vista que esses conceitos quantitativos aumentam conforme o cumprimento dos requisitos para a execução das tarefas.

Como a WebQuest é uma atividade educacional baseada no **construtivismo**, torna-se relevante que essa metodologia possibilite ao estudante um *feedback* construtivo, ou seja, proporcione uma reflexão sobre seu próprio desempenho (autoavaliação), levando-os à melhoria durante todo o processo, segundo orientações de Porto (2005).

É a teoria que explica como o conhecimento se constrói à medida que o indivíduo interage com o meio.

Para Campos et. al (2003 apud KASSIS, 2007, *on-line*) no construtivismo o conhecimento é reconstruído a partir das interações do indivíduo com o meio externo. Assim,

o aluno é o sujeito ativo no processo de aprendizagem, por meio da experimentação, da pesquisa em grupo, do estímulo à dúvida e ao desenvolvimento do raciocínio. Os conceitos são formados no contato com o mundo e com outras pessoas. O professor assume o papel de provocador e estimulador de novas experiências e deve ser capaz de propor estratégias ou caminhos para buscar respostas.

De acordo com Abar e Barbosa (2008, p. 46), a avaliação por rubrica é bastante indicada para WebQuests, pois ela possibilita “que os alunos conheçam os critérios que serão considerados na avaliação da tarefa e que indicam se ela foi concluída com sucesso”. Cada tarefa possui características que devem ser avaliadas. A tabela<sup>5</sup>, a seguir, foi adaptada do Livro *WebQuest: um desafio para o professor*.

<sup>5</sup> Essa tabela foi traduzida e adaptada, da página de Bernie Dodge, por Carlos Olim e sofreu adaptações por Abar e Barbosa (2008) na obra supracitada.

QUADRO 5 – Avaliação por rubrica

Se a Tarefa tem estes elementos...	Então considere estas possíveis dimensões:
Apresentação oral	Colocação de voz Linguagem corporal Gramática e pronúncia Organização e sequência
Apresentação multimídia (por exemplo, no Power Point)	Qualidade técnica Estética Gramática e ortografia
Produtos escritos	Gramática e ortografia Organização e sequência Formatação
Produtos criativos	Surpresa, novidade Qualidade técnica Respeito pelas normas do gênero
Trabalho colaborativo	Cooperação Responsabilidade Resolução de conflitos
Design, projeto, planificação	Eficácia da solução Criatividade da solução Justificativa da solução
Persuasão	Qualidade dos argumentos Motivação da audiência Organização e sequência
Análise (científica, detetivesca ou de outro tipo)	Coleta e análise de dados Inferências e conclusões
Avaliação, crítica, julgamento	Suficiência dos elementos considerados Definição e organização de critérios
Compilação	CrITÉRIOS de seleção Organização
Jornalismo	Precisão Organização Perfeição

Fonte: Livro WebQuest: um desafio para o professor (com adaptações).

Para as autoras que embasam esta parte do estudo, o uso de rubricas no processo de Avaliação é bastante positivo, pois

- permitem que a avaliação se torne mais objetiva e consistente;
- obrigam o professor a esclarecer critérios em termos específicos;
- mostram claramente ao aluno como o trabalho será avaliado e o que se espera em termos de resultado;
- desenvolvem no estudante a consciência sobre os critérios a serem utilizados em avaliações de desempenho entre pares;
- oferecem *feedback* (dados que permitem reavaliar e modificar o processo) útil a respeito da efetividade do ensino;
- oferecem *benchmarks* (indicações de níveis de desempenho) com as quais é possível fazer comparações e medir o progresso do aluno.

Ainda nesse contexto, é necessário destacarmos que qualquer rubrica deve conter as seguintes características:

- foco na mensuração do objetivo estabelecido (desempenho, comportamento, ou qualidade);
- uso de referência de classificação para situar o desempenho;
- estabelecimento de características específicas de desempenho, organizadas em níveis que indiquem o grau de alcance de certo padrão.



Figura 8 – Modelo de Avaliação

Fatores	Aprendiz	Profissional	Mestre
<b>Surpresa e Novidade</b>	O produto apresentado não é novo no mercado.	O produto é novo, mas não houve surpresa na apresentação do anúncio.	O produto e a apresentação são inéditos no mercado!
<b>Qualidade dos argumentos de persuasão</b>	Não possui argumentos de persuasão.	O anúncio tem alguns elementos de persuasão.	A publicidade é extremamente persuasiva!
<b>Estética (aparência do material produzido)</b>	O anúncio não possui atributos estéticos atrativos.	O anúncio apresenta falhas em relação aos atributos estéticos.	O anúncio está impecável quanto aos atributos estéticos!
<b>Gramática e Ortografia</b>	O trabalho apresenta muitos problemas de gramática, ortografia, coesão e coerência.	O trabalho apresenta poucos problemas em relação à escrita.	O trabalho está perfeito e não apresenta problemas na escrita!

## AVALIAÇÃO

O anúncio publicitário será avaliado de acordo com os seguintes critérios: **Surpresa e Novidade**; **Qualidade dos argumentos de persuasão**; **Estética**; **Gramática e Ortografia**.

A verificação será coletiva e o grupo será classificado dentro da categoria correspondente, conforme os pontos obtidos:

**Aprendiz = 1 ponto**

**Profissional = 2 pontos**

**Mestre = 3 pontos**

### e) Conclusão

De acordo com a perspectiva de Abar e Barbosa (2008, p. 49), a etapa da **Conclusão** deve ser clara, breve e simples para o estudante. As autoras ainda destacam três pontos importantes que devem ser levados em consideração ao produzir-se a Conclusão: afirmar características interessantes que estão na Introdução; enfatizar o tema da WebQuest e a relevância do êxito da Tarefa; indicar outras sugestões de meios de pesquisa ou tarefas simples, para que o aluno se interesse em realizar novas pesquisas sobre o tema.

Sendo assim, essa etapa sintetiza o propósito principal da WebQuest e fornece instruções para que o aluno dê prosseguimento aos estudos acerca do tema.

Figura 9 – Modelo de Conclusão


## CONCLUSÃO

Ao concluir esse projeto, esperamos que vocês sejam capazes de:

- Compreender o conceito de Estilística;
- Identificar os recursos de expressividade como ferramentas de estilo;
- Diferenciar publicidade, anúncio e marketing;
- Adquirir a técnica de produção de um anúncio publicitário;
- Treinar os processos de leitura e escrita na Web;
- Aprender a trabalhar em equipe de maneira colaborativa;

Agora, o que vocês acham de verificarmos esses recursos em músicas? O endereço abaixo traz um vídeo bem interessante sobre as Figuras de linguagem e a Música.

<https://www.youtube.com/watch?v=8QsTduTAGQI>



## f) Créditos

Os **Créditos** “apontam todo o material utilizado pelos autores para a preparação e construção da WebQuest, como fontes, textos e imagens utilizadas” (ABAR e BARBOSA, 2008, p.49). É muito importante que o professor entenda que essa etapa não é constituída das fontes que os alunos devem utilizar em sua pesquisa, mas sim pelas referências de todo o material que foi utilizado para a elaboração da WebQuest.

Torna-se bastante relevante lembrar que nessa parte da WebQuest o professor pode incluir o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail para contato, a faixa etária/ano a que se destina. As Orientações para outros professores, caso haja, podem ser disponibilizadas em um arquivo de texto, disponível para *download*. As autoras ainda ressaltam a importância de verificarmos sempre os sites indicados para consultas, uma vez que a internet é bem dinâmica e muitos endereços eletrônicos saem do ar com frequência. Destacam ainda que a data da construção do material deve ficar disponível nessa etapa, bem como a data da última atualização.

Figura 10 – Modelo de Créditos

**CRÉDITOS**

**WebQuest para o 1º ano do Ensino Médio**  
**Elaborada por Rafaela Capitanio Zanoni**  
**Março/2017**  
**Última atualização: novembro/2017.**

**Fontes consultadas:**

- <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/publicidade-e-propaganda/>
- <http://www.sigmaquadrado.com/newsletter/arquivo/comofazerumanunciopublicitariodesucesso.html>
- <https://www.estudokids.com.br/anuncio-publicitario/>
- <http://brasilecola.uol.com.br/redacao/anuncio-publicitario.htm>
- <https://www.todamateria.com.br/linguagem-publicitaria/>
- <http://português.uol.com.br/gramatica/conceito-estilistica.html>
- <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/gramatica/figuras-linguagem-3.htm>
- <http://www.figuradalinguagem.com/>

**Imagens utilizadas:**

- <https://oficinadacriacaodot.com.wordpress.com/category/publicidade-e-e-propaganda/>
- <http://www.agendor.com.br/blog/como-avaliar-o-desempenho-de-um-funcionario/>
- <http://fernandabelem.com.br/musica-com-o-nome-fermanda/>
- <http://www.evef.com.br/artigos-e-noticias/administracao-de-marketing/240-o-conceito-de-publicidade>

<https://rachacuca.com.br/educacao/português/figuras-de-linguagem/>

<http://www.soportugues.com.br/secoes/estil/estil2.phphttps://www.youtube.com/watch?v=8QsTduTAGQI>

Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2017.

## 6 ANÁLISE DE WEBQUESTS: O CORPUS DA PESQUISA

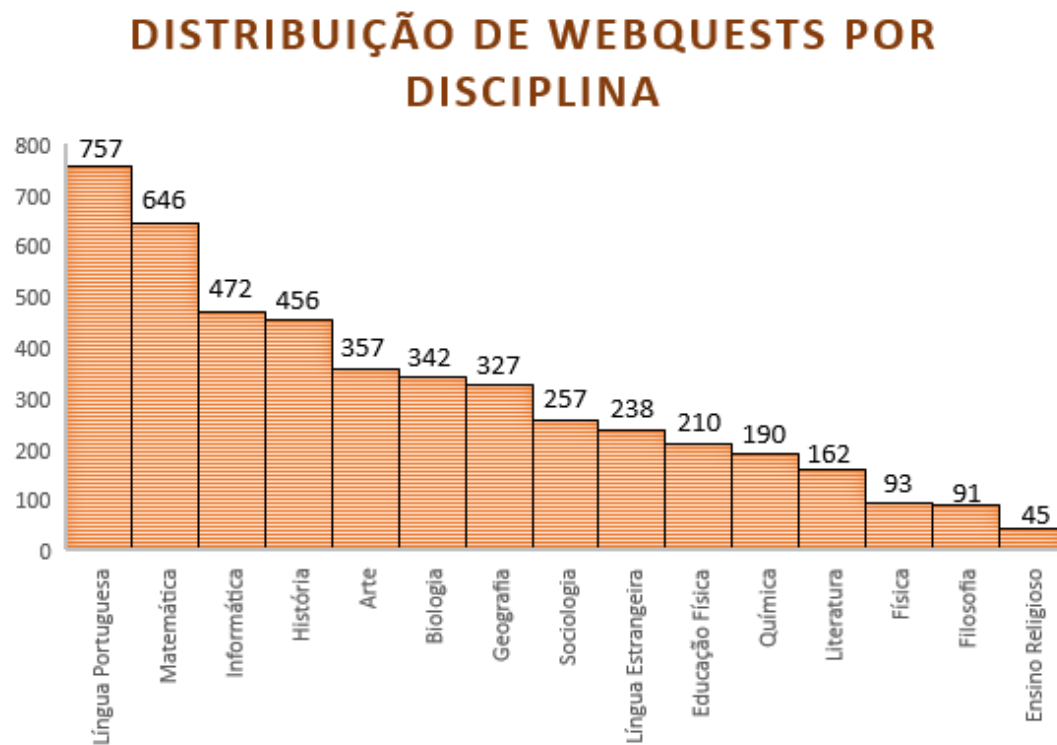
A presente pesquisa é do tipo exploratória, experimental, aplicada, de cunho qualitativo e quantitativo. Sua característica exploratória se dá pela pesquisa bibliográfica e documental realizada ao longo de 2017. Ela é experimental porque pretendíamos analisar se as WebQuests disponibilizadas na internet estavam de acordo com a proposta de Bernie Dodge (1995). A pesquisa, ainda, é considerada aplicada, pois utiliza a teoria levantada ao longo desta dissertação na análise prática da investigação. Cabe ressaltar que exploramos a perspectiva qualitativa ao verificarmos se os autores das WebQuests atendiam aos parâmetros do modelo criado por Dodge em 1995 e a quantitativa ao contabilizarmos a quantidade de WebQuests por disciplina disponibilizadas no site WebQuest Fácil.

Buscamos analisar um site que abrigasse o maior número de WebQuests e após uma fase de pesquisa na internet, encontramos o portal WebQuest Fácil (<http://www.webquestfacil.com.br/>), elaborado por um aluno de mestrado da UNIGRANRIO em 2010 para o ensino interativo de matemática. No decorrer do tempo esse site se tornou estimulante para que professores de outras disciplinas também criassem suas WebQuests nesse sítio.

Ao entrar em contato com o criador da plataforma fomos informados de que não seria possível a emissão de relatórios contendo o quantitativo de WebQuests cadastradas no site por disciplina e nível escolar, em virtude dele não ter estabelecido esses parâmetros na elaboração do sistema.

Sendo assim, no período de dezembro/2017 a fevereiro/2018 examinamos manualmente o site supracitado e contabilizamos 4643 WebQuests publicadas por disciplina, classificadas nos níveis: fundamental, médio e superior, conforme distribuição abaixo. Ressaltamos que as WebQuests categorizadas no nível de educação infantil não foram computadas nesta pesquisa.

Gráfico 1 - Quantidade de WebQuests encontradas no site WebQuest Fácil



Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2018.

Tendo em vista a dificuldade de analisar manualmente as 757 WebQuests de Língua Portuguesa para o levantamento desejado até fevereiro/2018, optou-se trabalhar com amostra, que representa uma parcela da população que supomos representar o total da população, sobre a qual faremos o estudo e tiraremos conclusões a respeito dessa comunidade. Trata-se de uma amostragem não probabilística a esmo, para a qual retiramos algumas WebQuests do site *WebQuest Fácil*, de forma aleatória e sem sorteio formal, como podemos constatar nos Apêndices A e B.

De acordo com Pocinho (2009), existem duas fórmulas para calcular a amostras de populações finitas. Para a autora, a primeira parte é responsável por transmitir uma aproximação do tamanho da amostra ( $n_0$ ). A segunda fórmula utiliza a primeira para indicar o grupo que será usado para constituir a amostra. Abaixo colocamos as fórmulas que foram utilizadas.

Figura 11 - Fórmula de cálculo de amostras finitas

*Fórmula para populações finitas*

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2} \quad e \quad n = \frac{N.n_0}{N + n_0}$$

*Onde:*

*N = tamanho da população*

*E<sub>0</sub> = erro amostral tolerável*

*n<sub>0</sub> = primeira aproximação do tamanho da amostra*

*n = tamanho da amostra*

Fonte: Pocinho (2009, p. 36)

Sendo assim, temos:

$$n_0 = \frac{1}{0,04^2} = \frac{1}{0,0016} = 625$$

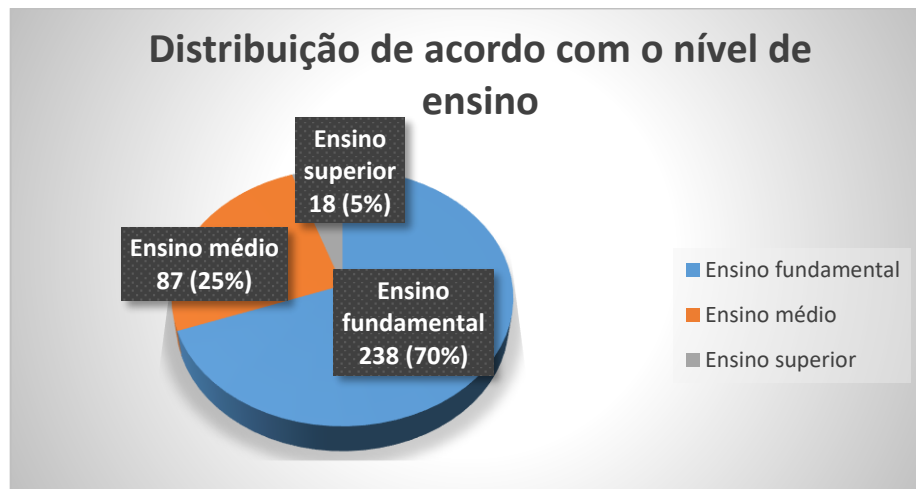
$$n = \frac{757 * 625}{757 + 625} = \frac{473125}{1382} = 342,35$$

Diante do cálculo exposto, concluímos que a amostra deverá ser constituída por 343 elementos, a fim de produzirmos uma análise estatística satisfatória das 757 WebQuests de Língua Portuguesa encontradas, admitindo 4% de margem de erro e estabelecendo 95% de confiabilidade. Ressaltamos que não pudemos escolher um menor percentual de margem de erro, pois isso elevaria a quantidade da amostra a ser estudada e não havia tempo hábil até a defesa.

A partir da amostra de 343 WebQuests de Língua Portuguesa, observou-se que 70% prioriza o Nível Fundamental, 25% o Ensino Médio e apenas 5% o Ensino Superior, conforme gráfico abaixo.



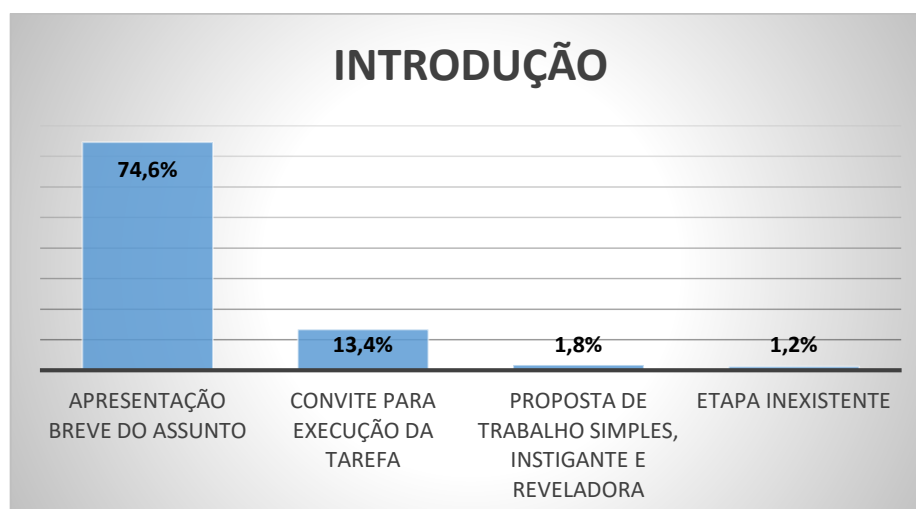
Gráfico 2 - Níveis de ensino



Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2018.

Como mencionado anteriormente, a etapa da **Introdução** é muito importante para apresentar brevemente o assunto a ser estudado e convidar o aluno para executar a Tarefa. Ao analisarmos as 343 WebQuests verificamos que 74,6% apresentam o assunto de modo resumido, 13,4% fazem um convite para a realização da tarefa e apenas 1,8% se destacam como “simples, instigante e reveladora”, característica essencial para que os alunos fiquem curiosos para ver a próxima etapa. Ainda constatamos que 1,2% das WebQuests não possuem a fase Introdução. No próximo gráfico apresentamos os resultados encontrados na fase de Introdução.

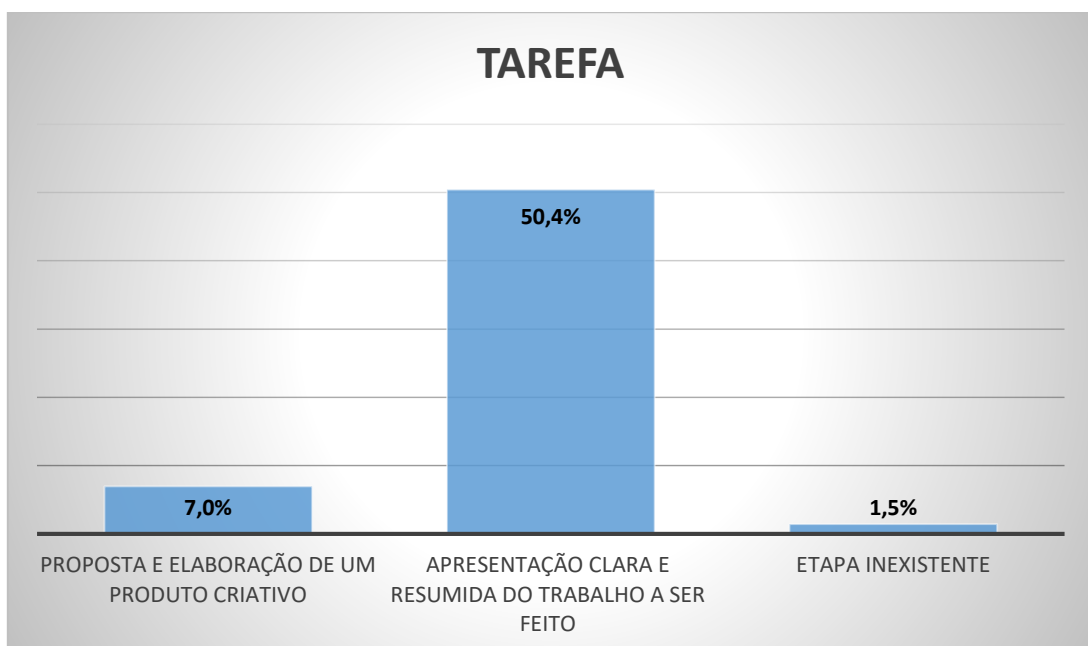
Gráfico 3 - Análise da etapa Introdução



Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2018.

A **Tarefa** deve propor a elaboração de um produto criativo, além de mostrar aos alunos um resumo das etapas que deverão ser seguidas para chegar ao produto final. Dentre as WebQuests analisadas, identificamos que apenas 7% sugeriram a construção de algo criativo, ou seja, esse item essencial não tem sido levado em consideração pelos docentes de Língua Portuguesa ao elaborarem suas WebQuests. Também verificamos que 50,4% delas apresentam o resumo das etapas que devem ser seguidas para se elaborar o produto final, conforme vemos na próxima figura.

Gráfico 4 - Análise da etapa Tarefa



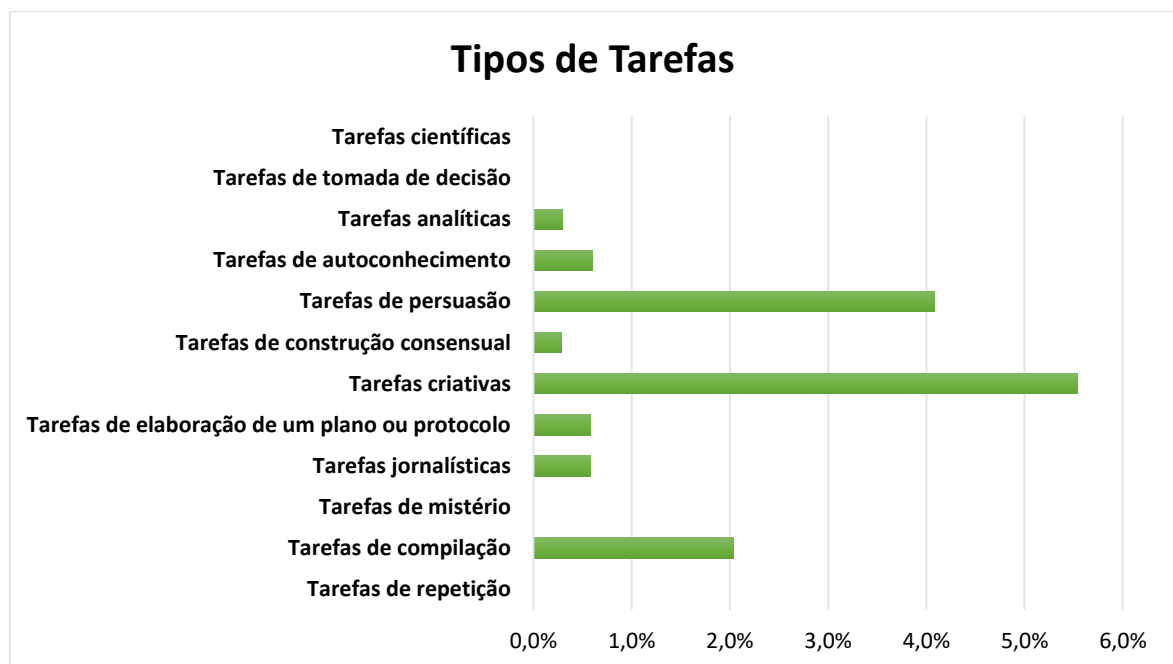
Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2018.

Conforme mostramos anteriormente nessa pesquisa, há uma série de tarefas que podem ser utilizadas para a construção de um produto criativo. Consideramos interessante levantarmos a porcentagem daquelas WebQuests que seguem essas Tarefas e constatamos que 98,8% das WebQuests não indicam o uso de um dos modelos de tarefas proposto por Abar e Barbosa (2008), o que é lamentável, pois a metodologia em questão não está sendo aplicada da maneira mais produtiva e construtiva.

Dentre os resultados obtidos, percebemos que as tarefas mais usadas são: as criativas, em que os alunos assumem o papel de criadores; as de persuasão, onde os estudantes devem trabalhar a fim de convencer o interlocutor; as de compilação, que

exigem que os alunos organizem as informações para a construção de um produto final. Abaixo mostramos um gráfico que apresenta com clareza as tarefas encontradas no decorrer desta pesquisa.

Gráfico 5 - Tipos de Tarefas



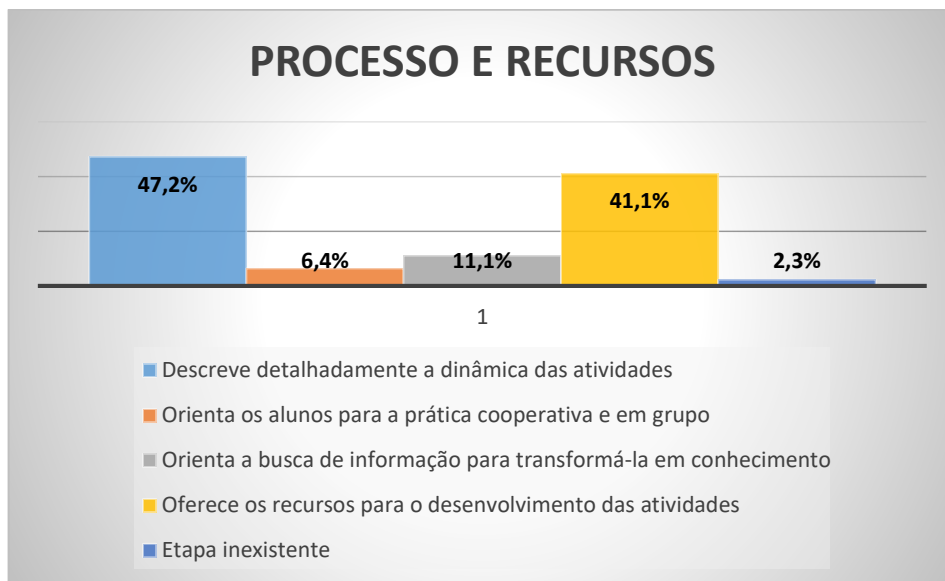
Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2018.

A fase do **Processo e Recursos** deve descrever minuciosamente as etapas que devem ser seguidas para que o aluno não se perca durante a realização das atividades. Por meio da análise de dados, verificamos que 47,2% das WebQuests cumprem essa característica. Dodge ressalta que na WebQuest as atividades devem ser feitas em grupo e de modo cooperativo. Observando essa questão, constatamos que apenas 6,4 % das WebQuests priorizam essa prática cooperativa e colaborativa.

A WebQuest não deve promover somente a pesquisa em busca de informações, mas sim proporcionar condições de transformação dessas informações obtidas em conhecimento prático. Sendo assim, observou-se que somente 11,1% incentivam a navegação na internet com o objetivo específico de que os alunos acessem a informação transformando-a em conhecimento sistematizado. Face ao exposto podemos ressaltar a relevância da fase **Recursos** para a construção do conhecimento e verificamos que 41,1% das WebQuests fornecem os subsídios

teóricos que orientam o desenvolvimento das atividades propostas, o que revela que mais da metade das WebQuests publicadas não se importaram com essa etapa. Apenas 2,3% não apresentam essa etapa (Etapa inexistente). A próxima figura mostra a comparação dos dados encontrados.

Gráfico 6 - Análise da etapa Processo e Recursos



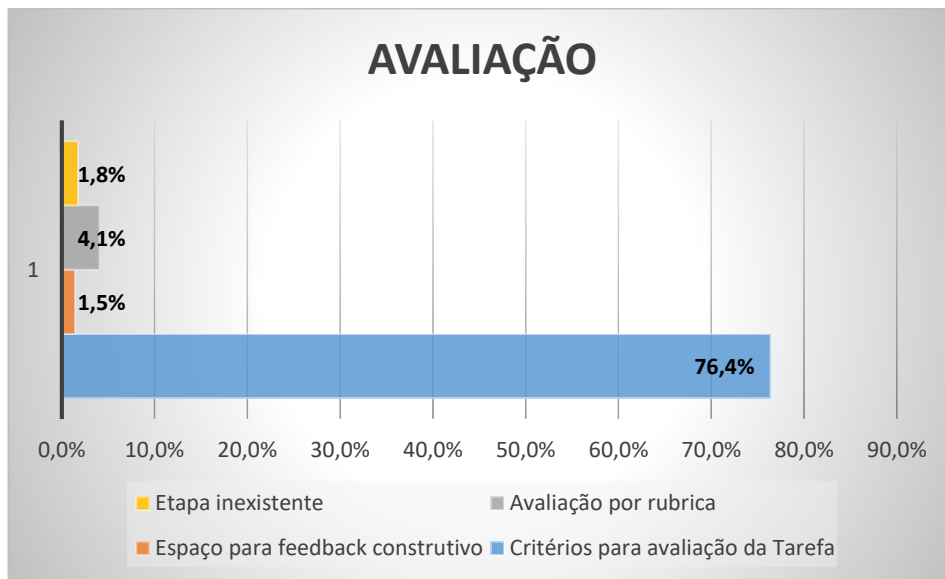
Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2018.

A **Avaliação** é a etapa em que os professores definem os critérios que serão avaliados no decorrer da WebQuest. Percebemos que os professores entendem isso, pois 76,4% estabelecem os critérios que serão usados para avaliar a tarefa proposta.

O *feedback* construtivo é essencial para o sucesso da metodologia, mas apenas 1,5% das WebQuests possibilitam que os estudantes façam uma autoavaliação da aprendizagem e do processo metodológico em si.

A avaliação por rubrica é bastante interessante para a proposta da WebQuest, tendo em vista que os alunos conhecerão os critérios que serão observados para cada nível de aprendizagem estabelecido, porém, pelo levantamento feito, apenas 4,1% priorizam esse tipo de avaliação, o que nos leva a supor que talvez os professores não conheçam esse método de avaliação, que se mostra bastante positivo como descrito anteriormente nesta pesquisa. A etapa de Avaliação foi desconsiderada por 1,8% da população de WebQuests do total analisado.

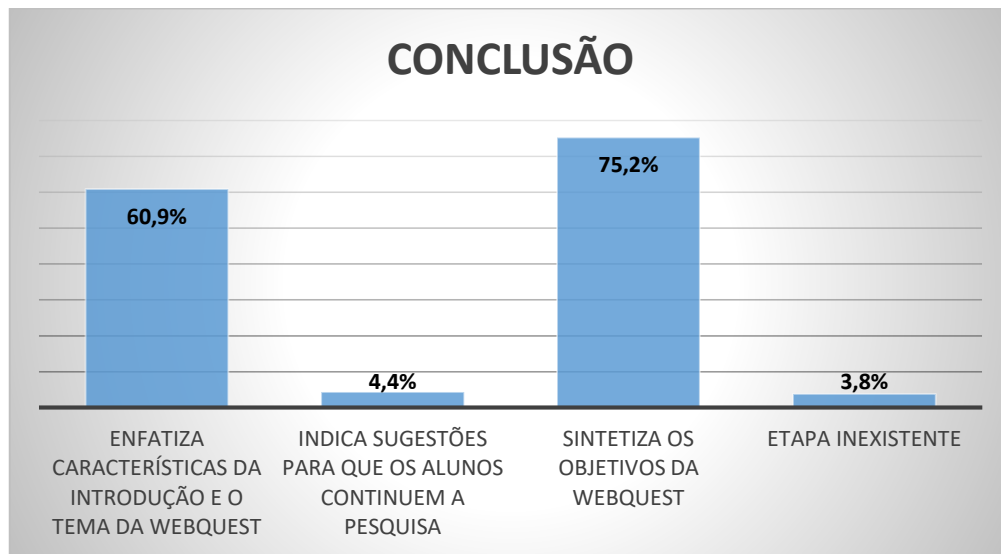
Gráfico 7 - Análise da etapa Avaliação



Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2018.

Relativamente à fase **Conclusão**, registraram-se 60,9% de WebQuests que enfatizam o tema proposto na Introdução, 75,2% resumem os objetivos esperados da WebQuest e apenas 4,4% indicam algum tipo de fonte para que os alunos deem continuidade às pesquisas e buscas por conhecimento a respeito do tema estudado, cujos dados podem ser visualizados no gráfico a seguir. Verificamos, ainda, que 3,8% das WebQuests não fornecem nenhuma informação nessa etapa, ou seja, não há uma preocupação em enfatizar o tema da WebQuest, sintetizar os objetivos e também direcionar um estudo ou sugerir um exercício para que os alunos continuem se empenhando na busca de informações e construção do conhecimento. O gráfico 8 aponta as informações encontradas na construção do *corpus* deste trabalho.

Gráfico 8 - Análise da etapa Conclusão



Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2018.

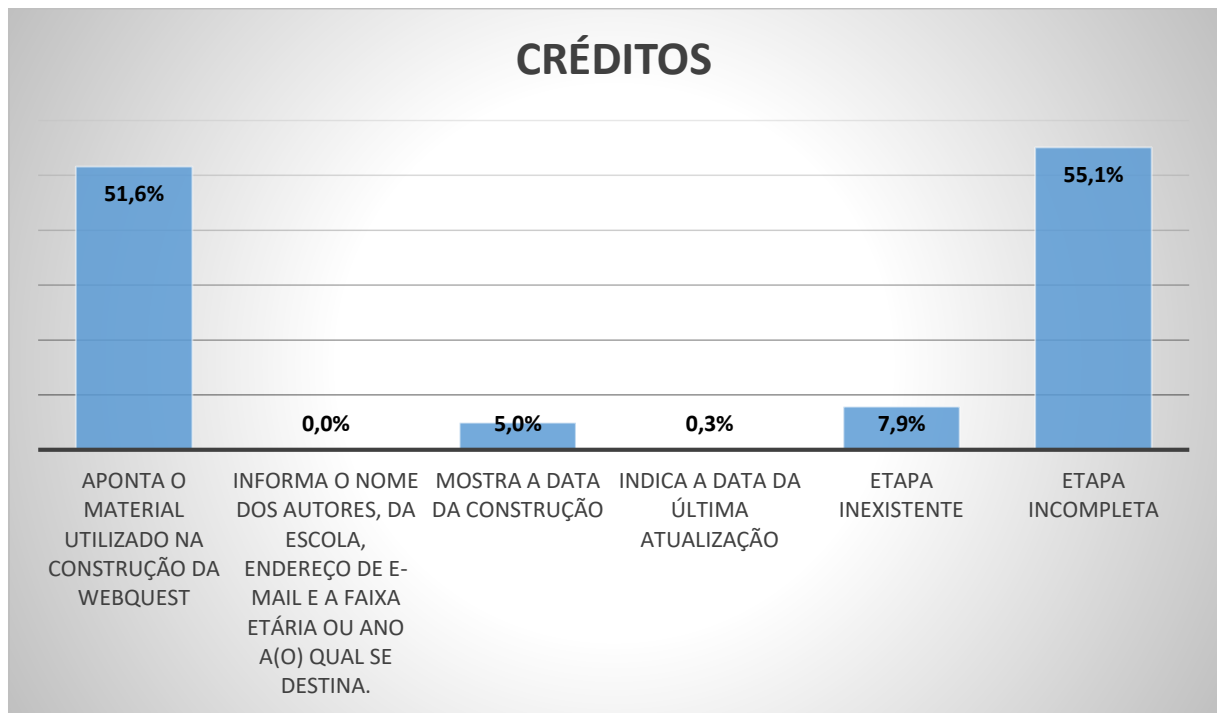
A etapa **Créditos** deve relacionar todo o material que foi usado na construção da WebQuest. Percebemos que 51,6% das WebQuests informam as fontes utilizadas e que nenhuma WebQuest informa todas as características de identificação sugeridas pelas autoras, como nome dos autores, da escola/universidade, endereço de e-mail e público-alvo.

Constatamos por meio do levantamento e análise de dados que 55,1% apresentam etapa incompleta, ou seja, mostram apenas o nome dos autores ou o nome da escola/universidade ou a turma a qual se destina.

Apenas 5% das WebQuests informam a data de construção e 0,3% a data da última atualização, o que dificultou um período de recorte para esta pesquisa. As informações de atualização são bem relevantes, uma vez que muitos sites ficam indisponíveis com uma certa frequência.

Essa etapa é uma das mais ignoradas pelos docentes, pois 7,9% não disponibilizam qualquer tipo de informação nela. Percebemos que nesse caso a fase encontra-se vazia e não há menção das fontes utilizadas na construção da WebQuest, o(s) nome(s) do autor(es), da escola, o endereço de e-mail do docente, a faixa etária/ano a(o) qual se destina, data de construção da WebQuest, assim como a data da última atualização. O próximo gráfico permite que visualizemos resumidamente os dados encontrados.

Gráfico 9 - Análise da etapa Créditos



Fonte: Rafaela Capitanio Zanoni, 2018.

Ao longo da análise, percebemos que 85% das WebQuests não utilizam os gêneros discursivos para promover os multiletramentos, resultando em atividades tradicionais, que poderiam ser feitas até mesmo em sala de aula (leitura de pequenos textos e produção textual acerca de determinado tema), em detrimento de atividades estimulantes que visam a construção de produtos criativos através da transformação da informação em conhecimento. Acreditamos que esses resultados mantêm relação com a falta de informação dos professores acerca da tecnologia educacional WebQuest e todas as suas possibilidades de uso.

Esta dissertação também revelou que os docentes necessitam ficar mais atentos à escrita, principalmente em se tratando de WebQuests de Língua Portuguesa, uma vez que se constatou que 21% possuem erros ortográficos ou de concordância.

Registra-se que, no universo de 343 WebQuest analisadas, não foi encontrada nenhuma WebQuest que preenchesse satisfatoriamente o modelo proposto por Dodge em todas as etapas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, levantamos e analisamos uma sucessão de dados de WebQuests de Língua Portuguesa, disponíveis na plataforma WebQuest Fácil, e constatamos que a metodologia educacional não está sendo utilizada a contento em ambiente escolar. Podemos dizer que a maior parte delas sugeria a leitura de um texto e em seguida pedia para que os alunos respondessem algumas perguntas de interpretação/compreensão na etapa **Tarefa** ou **Processo e Recursos**. Outras vezes, os docentes solicitavam que produzissem textos narrativos, dissertativos ou até mesmo resumos a respeito de algum texto fornecido. Sendo assim, é possível tecer algumas considerações acerca dessa metodologia educacional tão valiosa para o ensino-aprendizagem do século XXI.

Através do embasamento teórico construído nesse estudo, pode-se concordar que existem renomados autores e inúmeros estudos que associam as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação ao ensino. Acreditamos que o uso das ferramentas digitais para o ensino de Língua Portuguesa é bastante eficaz, contribuindo para que o aluno aprenda de maneira mais atrativa, trocando experiências e adquirindo multiletramentos que resultarão na formação de um cidadão crítico que saiba interagir em diversos meios e situações. O estudo dos gêneros discursivos também representa uma ferramenta riquíssima para proporcionar os multiletramentos nos alunos da hipermodernidade. No entanto, entendemos que esses recursos tecnológicos ainda não são explorados em seu potencial máximo pelos docentes.

Verificamos que os processos de leitura e escrita em ambiente digital são explorados de modo considerável nas WebQuests, porém, de modo contrastante, vimos que pouquíssimas vezes o professor incentivava a transformação das informações obtidas em conhecimento aplicado. Rocha (2007) já havia nos alertado de que não adianta lançar uma série de hipertextos aos alunos a fim de que busquem as informações se elas não tiverem uma aplicabilidade na prática.

Se a teoria aqui apresentada aponta as NTICs como recurso valioso para a construção do conhecimento, o mesmo não foi verificado no trabalho de análise das WebQuests quando se constatou que as atividades propostas, em sua maioria, não



contemplavam o trabalho em grupo, de modo cooperativo e colaborativo, ignorando umas das mais relevantes características da ferramenta educacional de Dodge.

Em relação ao desenvolvimento dos multiletramentos, concluímos que não é possível desenvolvê-los com WebQuests as quais propõem tarefas consideradas tradicionais, uma vez que elas não trazem nenhuma novidade aos estudantes. As aulas precisam ser repensadas e modificadas para atingir os alunos da contemporaneidade. Os alunos precisam depreender sentidos a partir das muitas semioses contidas nos textos multimodais e a WebQuest é uma ferramenta que pode auxiliar os aprendizes a trabalharem com a multimodalidade textual no processo de aquisição dos multiletramentos. No entanto, destacamos que essa tecnologia educacional, apesar de ser valiosa e bastante interessante ao ensino de Língua Portuguesa, está sendo subaproveitada nas salas de aula da escola brasileira.

Diante dessas reflexões, acreditamos que a WebQuest, metodologia de ensino que utiliza a navegação na internet como estratégia de construção do conhecimento colaborativo, tem muito a contribuir aos *lautores* do século XXI, possibilitando uma multiplicidade de trocas e interações entre os alunos, a partir do ciberespaço. A WebQuest trabalha os quatro pilares da atividade colaborativa (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) e incentiva que os estudantes busquem a solução de conflitos juntos. Dessa forma, a inserção da WebQuest em sala de aula é interessante para construirmos uma sociedade que pense digitalmente, que saiba emitir sua opinião crítica a partir da busca de informações confiáveis e que aprenda que o trabalho em equipe é essencial na construção do aprendizado.

Apontamos que tal metodologia trabalhada no decorrer dessa dissertação possui uma falha, tendo em vista que Dodge não pensou na publicização dos resultados. Sugerimos que o professor acompanhe cada etapa do processo da WebQuest e poste o produto final no *Google sites*, no *Facebook*, em um Blog, etc para que se estabeleça um processo de troca e interações via internet entre os docentes, alunos, pais, escola, enfim, com a comunidade.

Sendo assim, sugerimos as seguintes intervenções no ambiente escolar:

- ❖ Faz-se necessário modificar a formação docente ainda na Graduação, incluindo disciplinas que insiram práticas acadêmicas mais próximas à realidade dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Vimos que apenas 5% das WebQuests estudadas abrangiam o Ensino Superior, o que aponta um número bem incipiente diante das inúmeras universidades espalhadas pelo Brasil;
- ❖ O docente, que já está formado há um tempo, deve buscar formas atuais de transmissão do conhecimento que priorizem o construtivismo e a aprendizagem colaborativa. A descoberta de alternativas mais interessantes ao ensino de Língua Portuguesa pode fazer a diferença no processo de ensino-aprendizagem da era digital;
- ❖ As escolas devem fomentar os multiletramentos e, principalmente, os letramentos digitais através da montagem de um laboratório de informática e do investimento em outras tecnologias que possam agregar valores à sua comunidade escolar. Não faz sentido os professores estudarem para levar o mundo tecnológico para as salas de aula se continuarão a trabalhar com livros e cadernos durante todo o ano. Cabe destacar que alguns gêneros são mais encantadores quando apresentados, discutidos e confeccionados em ambiente digital;
- ❖ Os alunos, por sua vez, devem ser capazes de transformar a informação em conhecimento, se apropriando deste para se posicionar criticamente a respeito dos mais variados assuntos em diversas esferas.

Finalizamos esse estudo lembrando que ninguém faz nada sozinho. O computador é apenas uma ferramenta de ensino, mas é preponderante que alunos, pais, professores, a escola e o próprio governo invistam em condições que proporcionem o prazer de estudar a nossa língua materna, buscando conhecê-la cada dia mais.

## REFERÊNCIAS

ABAR, C. A. A. P.; BARBOSA, L. M. *WebQuest: um desafio para o professor*. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2008. 100 p.

ADATI, F. S.; TREVISAN FERREIRA, F.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *As Fanfictions e as relações discursivas no ciberespaço: participação social por meio da língua inglesa*. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/31668>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

AMORIM, M. C. M. dos S. *Aprendizagem e jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00091.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

APARÍCIO, A. S. M; SILVA, S. R. da (Org.). *Gêneros textuais e perspectivas de ensino*. São Paulo: Pontes Editores, 2014. 312 p.

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 200 p.

ARCHELA, R. S; ARCHELA, E. *WebQuest com orientações para a construção de mapas temáticos*. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/34233455-Webquest-com-orientacoes-para-a-construcao-de-mapas-tematicos.html>>. Acesso em: 25 set. 2016.

AZEVEDO, R. S. *Ler e navegar.gov.br: experiências de interação em um Portal da Transparência*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BARATO, J. N. *Um jeito novo, simples e moderno de educar*. Disponível em: <[http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos\\_jarbas.html](http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_jarbas.html)>. Acesso em: jun. 2016.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 272 p.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 476 p.

BEAUDOUIN, V. De la publication à la conversation. *Lecture et écriture életroniques. Réseaux* 6, n.119, 2002, p. 199-225. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2002-6-page-199.htm>>. Acesso em: 15 out. 2017.

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1999.

BELLONI, M. L; GOMES, N.G. *Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração*. Educ. Soc. [on-line], v.29, n.104, 2008, p. 717-746.

BEVILAQUA, R. *Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências*. RevLet: Revista Virtual de Letras, v. 5, p. 99-114, 2013.

BRAGA, D. B. (Org.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social: possibilidades e contradições*. São Paulo: Cortez, 2015. 272 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRIGGS, A.; BURKE, P. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet*. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRONCKART, J-P. *Atividade e linguagem, textos e discursos: por interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: PUC-São Paulo, 2003. 341 p.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 296 p.

CAMPOS, A. V. *O gênero textual Fanfiction como ferramenta de ensino*. Disponível em: <<http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VII-SAPPIL-Ling/article/view/409>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CEGARRA, J. *WebQuest: estratégia construtivista de aprendizagem baseada em internet*. Disponível em: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872008000100004](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000100004)>. Acesso em: 1 fev. 2017.

CERTAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 9. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: EDUNESP, 1998.

CIRNE, L; OLIVEIRA; J. B.; FREIRE, T. da S. *Fãs produtores, inteligência coletiva e letramento: uma observação do site Nyah!Fanfiction*. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/viewFile/37584/18875>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

COHEN, E. G; LOTAN, R. A. *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas*. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé, Mila Molina Carneiro, Paula Márcia Schamaltz Ferreira Rozin. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 226p.

COSCARELLI, C. V. (Org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 176 p.

COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 192 p.

COSCARELLI, C.; NOVAES, A. E. *Leitura: um processo cada vez mais complexo*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>>. Acesso em: 5 maio 2017.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014. 248p.

DELORS, J. *et. al. Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Unesco, 1998.

DIONISIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. *et. al* (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). *Gênero textual, agência e tecnologia: estudos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 192 p.

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

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução de Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352 p.

EUZÉBIO, M. D.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, M. *et. al. Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KALANTZIS, M; COPE, B (2000). A Multiliteracies pedagogy: a pedagogic supplement. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Nova York: Routledge, 2006b, p. 239-248.

\_\_\_\_\_. *Ubiquitous learning*. Urbana: University of Illinois Press, 2009.

KASSIS, A. *Os blogs em processos de aprendizagem cooperativa e avaliação formativa*. Juiz de Fora-MG, 2007.66p. Monografia Curso de Especialização em Gestão de Educação a Distância. Universidade Federal de Juiz de Fora.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 141 p.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. 188 p.

KLEIMAN, A. B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LEMKE, J. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

MANTOAN, M. T. E.; BARANAUSKAS, M. C. C. *Novas mídias na aprendizagem escolar*. In: GHILARDI, Maria Inês; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs). *Nas telas da mídia*. Campinas: Alínea, 2002.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. 171 p.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 168 p.

NUNES, M. B. C. *Visão Sócio-interacional de Leitura*. In: SALIÉS, T. G. (Org.). *Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de materiais; coletânea de documentos*. Rio de Janeiro: IPEL/PUC-Rio, 2005. [Artigo 02; publicação em CD-ROM].

OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. *Letramentos múltiplos*. Natal/RN: UDUFRN, 2008. p. 17-37.

PERISSÉ, G.; MATOS, N. S. de. *Leitura e professores: uma relação em crise*. *International Studies on Law and Education*, 7, jan-jun 2011, CEMOOrOc-Feusp/IJI-Univ. do Porto. Disponível em: <<http://hottopos.com/isle7/49-54Gabriel.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2015.

PIMENTEL, C. *Blog: da internet à sala de aula*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012. 224 p.

POCINHO, M. *Estatística, v.1: teoria e exercícios passo-a-passo*. Disponível em:<[http://docentes.ismt.pt/~m\\_pocinho/Sebenta\\_estatistica%20I.pdf](http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/Sebenta_estatistica%20I.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 2005, p. 171-198.

PRENSKY, M. Digital natives, Digital immigrants. *Horizon*, v.9, n.5, p. 1-6, 2001.

RIBEIRO, A. E. Os hipertextos que Cristo leu. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 124-130.

\_\_\_\_\_. *Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. 1. ed. Belo Horizonte: RHJ, 2012. 136 p.

\_\_\_\_\_. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 128 p.

ROCHA, L. R. *A concepção de pesquisa no cotidiano escolar: possibilidades de utilização da metodologia webquest na educação pela pesquisa*. 2007. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 216 p.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.

SILVA, E. M. O. da. A WebQuest na internet: o novo material didático. *Revista da FAE*, v. 11, 2008, p. 79-86.

\_\_\_\_\_. *O letramento crítico e o letramento digital: a WEB no espaço escolar*. Revista X, v. 2, 2016, p. 32-50.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.

\_\_\_\_\_. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

TAKAHASHI, T. (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000, 195 p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Roteiro para apresentação das teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. DIB, Simone Faury; SILVA, Neusa Cardim da (Org.). 2. ed. rev. atual. e ampl. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2012. 142 p.

VERGNANO-JUNGER, C. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. In: BAALBAKI, A; CARDOSO, J; ARANTES, P; BERNARDO, S. *Linguagem: teoria, análise e implicações* (8). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras – UERJ, 2015, p. 13-28.

VERGNANO-JUNGER, C. Crise na leitura e formação de leitores: uma questão de política linguística? *Matraga*. Rio de Janeiro, v.23, n.38, jan /jun. 2016. UERJ, Instituto de Letras.

<https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.





Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Etapa inexistente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
<b>AVALIAÇÃO</b>																												
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Avaliação por rubrica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Etapa inexistente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
<b>CONCLUSÃO</b>																												
Enfatiza características da Introdução e o tema da WebQuest	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Sintetiza os objetivos da WebQuest	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Etapa inexistente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
<b>CRÉDITOS</b>																												
Apona o material utilizado na construção da WebQuest	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e faixa etária ou ano a(o) qual se destina.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Mostra a data da construção	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Indica a data da última atualização	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Etapa inexistente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Etapa incompleta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28



Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
<b>Etapa inexistente</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
<b>AVALIAÇÃO</b>																												
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Realiza a avaliação por rubrica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
<b>Etapa inexistente</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
<b>CONCLUSÃO</b>																												
Enfatiza características da Introdução e o tema da WebQuest	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Sintetiza os objetivos da WebQuest	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
<b>Etapa inexistente</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
<b>CRÉDITOS</b>																												
Aponta o material utilizado na construção da WebQuest	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e a faixa etária ou ano a(o) qual se destina.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Mostra a data da construção	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Indica a data da última atualização	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
<b>Etapa inexistente</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
<b>Etapa incompleta</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28





Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
<b>Etapa inexistente</b>	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
<b>AVALIAÇÃO</b>																												
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
Avaliação por rubrica	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
<b>Etapa inexistente</b>	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
<b>CONCLUSÃO</b>																												
Enfatiza características da Introdução e o tema da WebQuest	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
Sintetiza os objetivos da WebQuest	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
<b>Etapa inexistente</b>	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
<b>CRÉDITOS</b>																												
Aponta o material utilizado na construção da WebQuest	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e a faixa etária ou ano a(o) qual se destina.	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
Mostra a data da construção	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
Indica a data da última atualização	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
<b>Etapa inexistente</b>	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
<b>Etapa incompleta</b>	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56



<b>INTRODUÇÃO</b>																												
Apresentação breve do assunto	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Representa um convite para a execução da Tarefa	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Etapa simples, instigante e reveladora	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
<b>Etapa inexistente</b>	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
<b>TAREFA</b>																												
Propõe a elaboração de um produto criativo	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Apresenta ao aluno o que é para fazer de modo resumido e claro	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Tarefas de repetição	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Tarefas de compilação	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Tarefas de mistério	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Tarefas jornalísticas	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Tarefas de elaboração de um plano ou protocolo	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Tarefas criativas	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Tarefas de construção consensual	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Tarefas de persuasão	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Tarefas de autoconhecimento	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Tarefas analíticas	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Tarefas de tomada de decisão	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Tarefas científicas	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
<b>Etapa inexistente</b>	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
<b>PROCESSO E RECURSOS</b>																												
Descreve detalhadamente a dinâmica das atividades	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Orienta os alunos para a prática cooperativa e em grupo	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Buscar a informação e transformá-la em conhecimento	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84

Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
<b>Etapa inexistente</b>	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
<b>AVALIAÇÃO</b>																												
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Avaliação por rubrica	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
<b>Etapa inexistente</b>	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
<b>CONCLUSÃO</b>																												
Enfatiza características da Introdução e o tema da WebQuest	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Sintetiza os objetivos da WebQuest	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
<b>Etapa inexistente</b>	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
<b>CRÉDITOS</b>																												
Aponta o material utilizado na construção da WebQuest	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e faixa etária ou ano a(o) qual se destina.	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Mostra a data da construção	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Indica a data da última atualização	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
<b>Etapa inexistente</b>	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
<b>Etapa incompleta</b>	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84



<b>INTRODUÇÃO</b>	
Apresentação breve do assunto	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Representa um convite para a execução da Tarefa	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Etapas simples, instigante e reveladora	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
<b>Etapas inexistentes</b>	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
<b>TAREFA</b>	
Propõe a elaboração de um produto criativo	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Apresenta ao aluno o que é para fazer de modo resumido e claro	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Tarefas de repetição	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Tarefas de compilação	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Tarefas de mistério	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Tarefas jornalísticas	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Tarefas de elaboração de um plano ou protocolo	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Tarefas criativas	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Tarefas de construção consensual	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Tarefas de persuasão	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Tarefas de autoconhecimento	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Tarefas analíticas	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Tarefas de tomada de decisão	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Tarefas científicas	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
<b>Etapas inexistentes</b>	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
<b>PROCESSO E RECURSOS</b>	
Descreve detalhadamente a dinâmica das atividades	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Orienta os alunos para a prática cooperativa e em grupo	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112
Busca a informação e transformá-la em conhecimento	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112

Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
<b>Etapa inexistente</b>	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
<b>AVALIAÇÃO</b>																												
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
Avaliação por rubrica	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
<b>Etapa inexistente</b>	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
<b>CONCLUSÃO</b>																												
Enfatiza características da Introdução e o tema da WebQuest	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
Sintetiza os objetivos da WebQuest	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
<b>Etapa inexistente</b>	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
<b>CRÉDITOS</b>																												
Aponta o material utilizado na construção da WebQuest	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e a faixa etária ou ano a(o) qual se destina.	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
Mostra a data da construção	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
Indica a data da última atualização	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
<b>Etapa inexistente</b>	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
<b>Etapa incompleta</b>	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112



<b>INTRODUÇÃO</b>	
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Apresentação breve do assunto
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Representa um convite para a execução da Tarefa
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Etapa simples, instigante e reveladora
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	<b>Etapa inexistente</b>
<b>TAREFA</b>	
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Propõe a elaboração de um produto criativo
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Apresenta ao aluno o que é para fazer de modo resumido e claro
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Tarefas de repetição
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Tarefas de compilação
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Tarefas de mistério
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Tarefas jornalísticas
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Tarefas de elaboração de um plano ou protocolo
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Tarefas criativas
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Tarefas de construção consensual
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Tarefas de persuasão
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Tarefas de autoconhecimento
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Tarefas analíticas
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Tarefas de tomada de decisão
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Tarefas científicas
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	<b>Etapa inexistente</b>
<b>PROCESSO E RECURSOS</b>	
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Descreve detalhadamente a dinâmica das atividades
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Orienta os alunos para a prática cooperativa e em grupo
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140	Buscar a informação e transformá-la em conhecimento

Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
<b>Etapa inexistente</b>	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
<b>AVALIAÇÃO</b>																												
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
Avaliação por rubrica	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
<b>Etapa inexistente</b>	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
<b>CONCLUSÃO</b>																												
Enfatiza características da Introdução e o tema da WebQuest	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
Sintetiza os objetivos da WebQuest	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
<b>Etapa inexistente</b>	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
<b>CRÉDITOS</b>																												
Aponta o material utilizado na construção da WebQuest	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e a faixa etária ou ano a(o) qual se destina.	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
Mostra a data da construção	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
Indica a data da última atualização	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
<b>Etapa inexistente</b>	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
<b>Etapa incompleta</b>	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140



<b>INTRODUÇÃO</b>																												
141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	
Apresentação breve do assunto																												
Representa um convite para a execução da Tarefa	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Etapa simples, instigante e reveladora	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
<b>Etapa inexistente</b>	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
<b>TAREFA</b>																												
Propõe a elaboração de um produto criativo	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Apresenta ao aluno o que é para fazer de modo resumido e claro	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Tarefas de repetição	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Tarefas de compilação	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Tarefas de mistério	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Tarefas jornalísticas	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Tarefas de elaboração de um plano ou protocolo	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Tarefas criativas	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Tarefas de construção consensual	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Tarefas de persuasão	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Tarefas de autoconhecimento	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Tarefas analíticas	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Tarefas de tomada de decisão	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Tarefas científicas	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
<b>Etapa inexistente</b>	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
<b>PROCESSO E RECURSOS</b>																												
Descreve detalhadamente a dinâmica das atividades	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Orienta os alunos para a prática cooperativa e em grupo	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Buscar a informação e transformá-la em conhecimento	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168

Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
<b>Etapa inexistente</b>	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
<b>AVALIAÇÃO</b>																												
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Avaliação por rubrica	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
<b>Etapa inexistente</b>	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
<b>CONCLUSÃO</b>																												
Enfatiza características da Introdução e o tema da WebQuest	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Sintetiza os objetivos da WebQuest	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
<b>Etapa inexistente</b>	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
<b>CRÉDITOS</b>																												
Aponta o material utilizado na construção da WebQuest	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e a faixa etária ou ano a(o) qual se destina.	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Mostra a data da construção	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
Indica a data da última atualização	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
<b>Etapa inexistente</b>	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
<b>Etapa incompleta</b>	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168





Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
<b>Etapa inexistente</b>	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
<b>AVALIAÇÃO</b>																												
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
Avaliação por rubrica	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
<b>Etapa inexistente</b>	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
<b>CONCLUSÃO</b>																												
Enfatiza características da Introdução e o tema da WebQuest	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
Sintetiza os objetivos da WebQuest	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
<b>Etapa inexistente</b>	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
<b>CRÉDITOS</b>																												
Aponta o material utilizado na construção da WebQuest	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e faixa etária ou ano a(o) qual se destina.	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
Mostra a data da construção	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
Indica a data da última atualização	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
<b>Etapa inexistente</b>	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
<b>Etapa incompleta</b>	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196



<b>INTRODUÇÃO</b>	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Apresentação breve do assunto																												
Representa um convite para a execução da Tarefa	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Etapa simples, instigante e reveladora	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
<b>Etapa inexistente</b>	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
<b>TAREFA</b>																												
Propõe a elaboração de um produto criativo	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Apresenta ao aluno o que é para fazer de modo resumido e claro	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Tarefas de repetição	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Tarefas de compilação	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Tarefas de mistério	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Tarefas jornalísticas	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Tarefas de elaboração de um plano ou protocolo	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Tarefas criativas	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Tarefas de construção consensual	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Tarefas de persuasão	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Tarefas de autoconhecimento	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Tarefas analíticas	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Tarefas de tomada de decisão	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Tarefas científicas	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
<b>Etapa inexistente</b>	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
<b>PROCESSO E RECURSOS</b>																												
Descreve detalhadamente a dinâmica das atividades	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Orienta os alunos para a prática cooperativa e em grupo	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Buscar a informação e transformá-la em conhecimento	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224

Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
<b>Etapa inexistente</b>	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
<b>AVALIAÇÃO</b>																												
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Avaliação por rubrica	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
<b>Etapa inexistente</b>	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
<b>CONCLUSÃO</b>																												
Enfatiza características da Introdução e o tema da WebQuest	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Sintetiza os objetivos da WebQuest	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
<b>Etapa inexistente</b>	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
<b>CRÉDITOS</b>																												
Aponta o material utilizado na construção da WebQuest	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e a faixa etária ou ano a(o) qual se destina.	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Mostra a data da construção	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
Indica a data da última atualização	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
<b>Etapa inexistente</b>	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
<b>Etapa incompleta</b>	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224



<b>INTRODUÇÃO</b>																												
Apresentação breve do assunto	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Representa um convite para a execução da Tarefa	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Etapas simples, instigante e reveladora	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
<b>Etapas inexistentes</b>	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
<b>TAREFA</b>																												
Propõe a elaboração de um produto criativo	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Apresenta ao aluno o que é para fazer de modo resumido e claro	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Tarefas de repetição	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Tarefas de compilação	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Tarefas de mistério	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Tarefas jornalísticas	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Tarefas de elaboração de um plano ou protocolo	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Tarefas criativas	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Tarefas de construção consensual	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Tarefas de persuasão	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Tarefas de autoconhecimento	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Tarefas analíticas	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Tarefas de tomada de decisão	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Tarefas científicas	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
<b>Etapas inexistentes</b>	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
<b>PROCESSO E RECURSOS</b>																												
Descreve detalhadamente a dinâmica das atividades	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Orienta os alunos para a prática cooperativa e em grupo	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Busca a informação e transformá-la em conhecimento	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252

Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
<b>Etapa inexistente</b>	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
<b>AVALIAÇÃO</b>																												
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Avaliação por rubrica	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
<b>Etapa inexistente</b>	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
<b>CONCLUSÃO</b>																												
Ênfase características da Introdução e o tema da WebQuest	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Sintetiza os objetivos da WebQuest	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
<b>Etapa inexistente</b>	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
<b>CRÉDITOS</b>																												
Aponta o material utilizado na construção da WebQuest	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e a faixa etária ou ano a(o) qual se destina.	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Mostra a data da construção	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
Indica a data da última atualização	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
<b>Etapa inexistente</b>	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
<b>Etapa incompleta</b>	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252





Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
<b>Etapa inexistente</b>	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
<b>AVALIAÇÃO</b>																												
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
Avaliação por rubrica	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
<b>Etapa inexistente</b>	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
<b>CONCLUSÃO</b>																												
Enfatiza características da Introdução e o tema da WebQuest	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
Sintetiza os objetivos da WebQuest	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
<b>Etapa inexistente</b>	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
<b>CRÉDITOS</b>																												
Aponta o material utilizado na construção da WebQuest	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e a faixa etária ou ano a(o) qual se destina.	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
Mostra a data da construção	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
Indica a data da última atualização	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
<b>Etapa inexistente</b>	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
<b>Etapa incompleta</b>	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280



<b>INTRODUÇÃO</b>																												
Apresentação breve do assunto	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Representa um convite para a execução da Tarefa	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Etapa simples, instigante e reveladora	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
<b>Etapa inexistente</b>	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
<b>TAREFA</b>																												
Propõe a elaboração de um produto criativo	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Apresenta ao aluno o que é para fazer de modo resumido e claro	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Tarefas de repetição	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Tarefas de compilação	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Tarefas de mistério	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Tarefas jornalísticas	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Tarefas de elaboração de um plano ou protocolo	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Tarefas criativas	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Tarefas de construção consensual	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Tarefas de persuasão	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Tarefas de autoconhecimento	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Tarefas analíticas	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Tarefas de tomada de decisão	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Tarefas científicas	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
<b>Etapa inexistente</b>	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
<b>PROCESSO E RECURSOS</b>																												
Descreve detalhadamente a dinâmica das atividades	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Orienta os alunos para a prática cooperativa e em grupo	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Busca a informação e transformá-la em conhecimento	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308

Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
<b>Etapa inexistente</b>	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
<b>AVALIAÇÃO</b>																												
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Avaliação por rubrica	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
<b>Etapa inexistente</b>	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
<b>CONCLUSÃO</b>																												
Enfatiza características da Introdução e o tema da WebQuest	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Sintetiza os objetivos da WebQuest	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
<b>Etapa inexistente</b>	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
<b>CRÉDITOS</b>																												
Aponta o material utilizado na construção da WebQuest	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e a faixa etária ou ano a(o) qual se destina.	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Mostra a data da construção	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
Indica a data da última atualização	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
<b>Etapa inexistente</b>	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
<b>Etapa incompleta</b>	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308



INTRODUÇÃO	
Apresentação breve do assunto	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Representa um convite para a execução da Tarefa	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Etapas simples, instigante e reveladora	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
<b>Etapas inexistentes</b>	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
<b>TAREFA</b>	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Propõe a elaboração de um produto criativo	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Apresenta ao aluno o que é para fazer de modo resumido e claro	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Tarefas de repetição	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Tarefas de compilação	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Tarefas de mistério	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Tarefas jornalísticas	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Tarefas de elaboração de um plano ou protocolo	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Tarefas criativas	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Tarefas de construção consensual	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Tarefas de persuasão	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Tarefas de autoconhecimento	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Tarefas analíticas	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Tarefas de tomada de decisão	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Tarefas científicas	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
<b>Etapas inexistentes</b>	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
<b>PROCESSO E RECURSOS</b>	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Descreve detalhadamente a dinâmica das atividades	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Orienta os alunos para a prática cooperativa e em grupo	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336
Buscar a informação e transformá-la em conhecimento	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336

Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
<b>Etapa inexistente</b>	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
<b>AVALIAÇÃO</b>																												
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
Avaliação por rubrica	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
<b>Etapa inexistente</b>	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
<b>CONCLUSÃO</b>																												
Enfatiza características da Introdução e o tema da WebQuest	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
Sintetiza os objetivos da WebQuest	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
<b>Etapa inexistente</b>	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
<b>CRÉDITOS</b>																												
Apona o material utilizado na construção da WebQuest	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e a faixa etária ou ano a(o) qual se destina.																												
Mostra a data da construção	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
Indica a data da última atualização	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
<b>Etapa inexistente</b>	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
<b>Etapa incompleta</b>	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336



Oferece os recursos para o desenvolvimento das atividades	337	338	339	340	341	342	343
<b>Etapa inexistente</b>	337	338	339	340	341	342	343
<b>AVALIAÇÃO</b>							
Estabelece os critérios para avaliar a Tarefa	337	338	339	340	341	342	343
Dá espaço para o feedback construtivo (Autoavaliação)	337	338	339	340	341	342	343
Avaliação por rubrica	337	338	339	340	341	342	343
<b>Etapa inexistente</b>	337	338	339	340	341	342	343
<b>CONCLUSÃO</b>							
Enfatiza características da Introdução e o tema da WebQuest	337	338	339	340	341	342	343
Indica sugestões para que os alunos continuem a pesquisa	337	338	339	340	341	342	343
Sintetiza os objetivos da WebQuest	337	338	339	340	341	342	343
<b>Etapa inexistente</b>	337	338	339	340	341	342	343
<b>CRÉDITOS</b>							
Apona o material utilizado na construção da WebQuest	337	338	339	340	341	342	343
Informa o nome dos autores, da escola, endereço de e-mail e a faixa etária ou ano a(o) qual se destina.	337	338	339	340	341	342	343
Mostra a data da construção	337	338	339	340	341	342	343
Indica a data da última atualização	337	338	339	340	341	342	343
<b>Etapa inexistente</b>	337	338	339	340	341	342	343
<b>Etapa incompleta</b>	337	338	339	340	341	342	343
<b>INTRODUÇÃO</b>							
Apresentação breve do assunto	337	338	339	340	341	342	343
Representa um convite para a execução da Tarefa	337	338	339	340	341	342	343
Etapa simples, instigante e reveladora	337	338	339	340	341	342	343
<b>Etapa inexistente</b>	337	338	339	340	341	342	343
<b>TAREFA</b>							
Propõe a elaboração de um produto criativo	337	338	339	340	341	342	343
Apresenta ao aluno o que é para fazer de modo resumido e claro	337	338	339	340	341	342	343
Tarefas de repetição	337	338	339	340	341	342	343
Tarefas de compilação	337	338	339	340	341	342	343
Tarefas de mistério	337	338	339	340	341	342	343
Tarefas jornalísticas	337	338	339	340	341	342	343
Tarefas de elaboração de um plano ou protocolo	337	338	339	340	341	342	343
Tarefas criativas	337	338	339	340	341	342	343
Tarefas de construção consensual	337	338	339	340	341	342	343
Tarefas de persuasão	337	338	339	340	341	342	343
Tarefas de autoconhecimento	337	338	339	340	341	342	343
Tarefas analíticas	337	338	339	340	341	342	343
Tarefas de tomada de decisão	337	338	339	340	341	342	343
Tarefas científicas	337	338	339	340	341	342	343
<b>Etapa inexistente</b>	337	338	339	340	341	342	343
<b>PROCESSO E RECURSOS</b>							
Descreve detalhadamente a dinâmica das atividades	337	338	339	340	341	342	343
Orienta os alunos para a prática cooperativa e em grupo	337	338	339	340	341	342	343
Buscar a informação e transformá-la em conhecimento	337	338	339	340	341	342	343