



UNIVERSIDADE VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**WEBQUEST: PERCEPÇÕES SOBRE UMA FERRAMENTA
METODOLÓGICA DE ENSINO NO DESENVOLVIMENTO DA
LEITURA HIPERTEXTUAL DIGITAL**

José de Ribamar Carvalho Júnior

Lajeado, março de 2018

José de Ribamar Carvalho Júnior

**WEBQUEST: PERCEPÇÕES SOBRE UMA FERRAMENTA
METODOLÓGICA DE ENSINO NO DESENVOLVIMENTO DA
LEITURA HIPERTEXTUAL DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Neumann
Martins

Lajeado, março de 2018

José de Ribamar Carvalho Júnior

**WEBQUEST: PERCEPÇÕES SOBRE UMA FERRAMENTA
METODOLÓGICA DE ENSINO NO DESENVOLVIMENTO DA
LEITURA HIPERTEXTUAL DIGITAL**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino.

Dra. Silvana Neumann Martins – Orientadora
Univates

Dra. Grasiela Kieling Bublitz – Examinadora
Univates

Dr. Rogério José Schuck – Examinador
Univates

Dra. Kári Lúcia Forneck – Examinadora
Univates

Lajeado, março de 2018

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi planejada e construída a partir de meus anseios em promover melhorias no desenvolvimento da leitura. Contudo, só foi possível concretizar o trabalho com a colaboração de outras pessoas. Chega, então, o momento de agradecer carinhosamente a quem se fez presente nesta caminhada.

Primeiramente, agradeço a Deus, que sempre me acompanhou e iluminou meus passos.

Agradeço aos meus pais, José de Ribamar Carvalho e Conceição de Maria dos Passos Carvalho, pelos incentivos constantes.

Agradeço à minha irmã, Fábria Carvalho, pelo apoio dado.

Agradeço à minha esposa, Patrícia Carvalho, pelo incansável apoio e motivação permanente para conclusão deste trabalho.

Aos meus filhos, Ramon Barone e João Guilherme, agradeço pela constante lembrança de que sou pai amado e pelo carinho empreendido que me faz feliz.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Silvana Neumann Martins, pela competência e compromisso com que conduziu esta parceria, pelos ensinamentos e contribuições para a concretização desse trabalho.

Agradeço aos demais professores do PPGEnsino da Univates, pela troca de ideias e conhecimentos que me fizeram crescer.

Aos colegas de Mestrado, em especial, agradeço a Elaíne Lima Santana,

Erivan Elias Silva de Almeida, Katiane Vargens e Walneide Masset Olímpio Pereira pelo convívio, pelas atividades em conjunto e pela troca de experiências.

Agradeço à amiga Áurea Maria Brandão, que me apresentou a ferramenta *Webquest* e me incentivou não só a trilhar os caminhos da produção científica, como também a ingressar em grupos de pesquisa, a participar de eventos científicos e a cursar um Mestrado.

Agradeço aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Zé Doca, pelo apoio e por disponibilizar os horários e espaços para a realização da pesquisa.

Agradeço aos alunos do curso Técnico em Alimentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Zé Doca, pela participação e colaboração como sujeitos da pesquisa.

RESUMO

A leitura com hipertextos digitais na internet requer habilidade e muito foco. Para alguns leitores, a estrutura organizacional e a vasta diversidade de informações disponibilizadas na rede podem promover situações adversas aos seus objetivos durante a leitura, dispersando-os e distanciando-os do foco. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral averiguar como a ferramenta *Webquest* pode contribuir para o desenvolvimento da leitura de hipertextos digitais com alunos do Ensino Médio. Para alcançar o objetivo principal, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) Verificar as estratégias de leitura usadas pelos alunos para ler hipertextos digitais; 2) Desenvolver os elementos estruturais de uma *Webquest* com alunos do Ensino Médio a partir de conteúdos de Língua Portuguesa; 3) Averiguar os impactos da utilização da ferramenta metodológica *Webquest* na leitura de hipertextos digitais. A abordagem teórica contou com os pressupostos de ciberespaço (LÉVY, 1993, 1998 e 1999), letramento digital (SOARES, 1998; ROJO, 1999), gênero digital e hipertexto (MARCUSCHI, 1999 e 2010; KENSKI, 2008; XAVIER, 2005), estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2004); e *Webquest* (DODGE, 1995, 1999 e 2002; BOTTENTUIT JR, 2008 e 2010). Esta é uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, com caráter exploratório, sendo caracterizada como estudo de caso. Os sujeitos envolvidos foram vinte e seis alunos do curso Técnico em Alimentos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Zé Doca. Os instrumentos para coleta dos dados foram dois questionários e a observação sistemática. Para a análise dos dados qualitativos, foi utilizada a

técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Além disso, valeu-se da estatística descritiva (GUEDES, et al., 2005) para analisar os gráficos. O trabalho consistiu na aplicação de um questionário, seguido da execução de uma *Webquest* criada pelo pesquisador. Durante a atividade, observaram-se os procedimentos adotados no desenvolvimento da leitura de hipertextos na internet e, ao término, aplicou-se outro questionário. Os resultados obtidos demonstraram que a metodologia *Webquest* é relevante e viável como ferramenta de ensino para desenvolvimento da leitura de hipertexto, pois agrega em sua estrutura uma dinâmica com práticas que fomentam a motivação e despertam o interesse em abrir os hiperlinks, acessar outros textos e aprofundar a leitura, colaborando para que o leitor não se disperse e abandone o texto.

Palavras-chave: Hipertexto digital; Estratégias de leitura; *Webquest*.

ABSTRACT

Reading with digital hypertext on the internet requires skill and a lot of focus. For some readers, the organizational structure and the vast diversity of information available on the network can promote adverse situations to their goals during reading, dispersing them and distancing them from the focus. In this context, the present research has as general objective to investigate how the Webquest tool can contribute to the development of the reading of digital hypertexts with high school students. To achieve the main objective, the following specific objectives were defined: 1) Check the reading strategies used by students to read digital hypertexts; 2) Develop the structural elements of a Webquest with high school students from Portuguese language content; 3) To investigate the impacts of the use of the Webquest methodological tool in the reading of digital hypertexts. The theoretical approach was based on the assumptions of cyberspace (LÉVY, 1993, 1998 and 1999), digital literacy (SOARES, 1998, ROJO, 1999), digital genre and hypertext (MARCUSCHI, 1999 and 2010, KENSKI 2008, XAVIER 2005) , reading strategies (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2004); and Webquest (DODGE, 1995, 1999 and 2002, BOTTENTUIT JR, 2008 and 2010). This is a qualitative-quantitative research, with an exploratory character, being characterized as a case study. The subjects involved were twenty-six students of the Technical Course in Food of the Federal Institute of Education Science and Technology of Maranhão - Zé Doca Campus. The instruments for data collection were two questionnaires and systematic observation. For the qualitative data analysis, the content analysis technique was used (BARDIN,

2011). In addition, we used descriptive statistics (GUEDES, et al., 2005) to analyze the graphs. The work consisted in the application of a questionnaire, followed by the execution of a Webquest created by the researcher. During the activity, the procedures adopted in the development of hypertext reading on the Internet were observed, and at the end, another questionnaire was applied. The results obtained demonstrated that the Webquest methodology is relevant and viable as a teaching tool for the development of hypertext reading, since it adds in its structure a dynamic with practices that foster motivation and arouse the interest in opening the hyperlinks, access other texts and deepen reading, collaborating so that the reader does not disperse and abandon the text.

Keywords: Digital hypertext; Reading strategies; Webquest.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da cidade de Zé Doca no mapa do Maranhão	59
Figura 2 – Mapa de localização da cidade de Zé Doca-MA	59
Figura 3 – Localização do IFMA - Campus Zé Doca.	61
Figura 4 – Alunos no laboratório de informática executando a <i>Webquest</i> “Eleições 2018: Um Maranhão melhor para todos”	92
Figura 5 – Introdução da <i>Webquest</i> desenvolvida	93
Figura 6 – Tarefa da <i>Webquest</i> desenvolvida	94
Figura 7 – Processo da <i>Webquest</i> desenvolvida	95
Figura 8 – Links de sites disponibilizados para acesso e pesquisa.....	96
Figura 9 – Aluno lendo página da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Maranhão – SECTI	96
Figura 10 - Site da secretária de Estado da Educação	97
Figura 11 – Acesso ao Hiperlink “Gestão educacional” na página da secretária de Educação do Estado do Maranhão	98
Figura 12 – Página da gestão educacional	99
Figura 13 – Página da Secretária de Saúde do Estado do Maranhão	99
Figura 14 – Avaliação da <i>Webquest</i> desenvolvida.....	100
Figura 15 – Conclusão da <i>Webquest</i> desenvolvida	101
Figura 16 – Créditos da <i>Webquest</i> desenvolvida	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Resultados sobre a finalidade com que os alunos realizam leituras na internet	72
Gráfico 02: Resultados sobre a frequência dos alunos que realizam leituras na internet	75
Gráfico 03: Comparação de resultados sobre a frequência das leituras na internet entre hipertexto x texto contínuo	76
Gráfico 04: Resultados sobre as dificuldades em realizar leituras de hipertexto digital na internet	78
Gráfico 05: Resultados sobre as atitudes dos alunos ao encontrar um hiperlink no hipertexto.....	82
Gráfico 06: Resultado da definição dos alunos sobre a maneira de ler o hipertexto digital	84
Gráfico 07: Resultados sobre as estratégias de leitura usadas pelos alunos para ler hipertextos.....	88
Gráfico 08 – Respostas dos alunos sobre leitura de hipertextos por intermédio de uma <i>Webquest</i>	102
Gráfico 09: Respostas sobre o uso de <i>Webquest</i> e dispersão na internet.....	105
Gráfico 10: A utilização de uma <i>Webquest</i> no desenvolvimento da leitura	106
Gráfico 11: Resultados da avaliação final feita pelos alunos sobre a ferramenta <i>Webquest</i>	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos e vagas em 2017.....	61
Quadro 2 – Procedimentos adotados durante a observação das aulas	64
Quadro 3 – Ações realizadas de acordo com os objetivos específicos.....	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ABORDAGEM TEÓRICA	23
2.1 Leitura hipertextual digital.....	23
2.1.1 O ciberespaço e a propagação de gêneros digitais	24
2.1.2 Leitura em ambientes virtuais.....	27
2.1.3 O processo de leitura na perspectiva interativa.....	30
2.1.4 Considerações sobre o hipertexto: sua natureza e seus princípios	33
2.2 Webquest e leitura de hipertexto digital.....	39
2.2.1 O uso de estratégias para o desenvolvimento da leitura.....	39
2.2.2 Webquest como ferramenta metodológica de ensino: composição estrutural, vantagens e desvantagens	42
2.2.3 Webquest e aprendizagem colaborativa	48
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS	55
3.1 Caracterização da pesquisa.....	55
3.2 Lócus da pesquisa	59
3.3 Sujeitos da pesquisa	62
3.4 Instrumentos para coleta de dados.....	62
3.5 Análise dos dados coletados.....	67
3.6 Resumo das etapas realizadas	69
4 ANÁLISE DOS DADOS	71
4.1 Estratégias de leitura e hipertexto digital.....	71
4.1.1 As percepções dos alunos sobre a leitura do hipertexto digital.....	72
4.1.2 Navegando por conexões hipertextuais	81
4.1.3 O uso de estratégias de leitura com o hipertexto digital.....	86
4.2 Webquest “Eleições 2018 – Um Maranhão melhor para todos” em foco	90
4.3 O uso da ferramenta metodológica Webquest na leitura hipertextual digital	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	123

APÊNDICE B – Termo de Concordância da Instituição de Ensino.....	125
APÊNDICE C – Questionário 1.....	126
APÊNDICE D – Questionário 2.....	128

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto de um trabalho investigativo cuidadoso e aprofundado pelo pesquisador deste estudo, que é Licenciado em Letras pela Universidade CEUMA e Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Instituto Superior Franciscano - IESF. Atualmente, o pesquisador é servidor público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, lotado no campus Zé Doca, onde exerce o cargo de professor das disciplinas *Língua Portuguesa* e *Inglês Instrumental* no Ensino Médio Técnico e Superior, respectivamente. Antes de ingressar no quadro efetivo de docentes do IFMA, foi servidor público da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, atuando com professor da disciplina *Língua Inglesa* no Ensino Médio por seis anos. Na rede privada de ensino no Maranhão, atuou como professor de *Língua Inglesa* nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio por quase duas décadas.

Durante o curso de especialização *Latu Sensu*, o pesquisador iniciou as primeiras pesquisas na área da educação com uso de tecnologias. Desse primeiro estudo, realizado com alunos matriculados no Ensino Médio de uma escola pública da cidade de São Luís – MA, emergiu o trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado “*Tecnologias da informação e da comunicação no ensino da língua inglesa*” (CARVALHO JR., 2011). Nesse trabalho, observou-se, inicialmente, que a inserção de recursos tecnológicos nas aulas foi bem recebida pela comunidade discente. Evidenciou-se não só o interesse pela leitura como também o

desenvolvimento dessa habilidade por grande parte do grupo envolvido, embora se tenha percebido também que uma minoria não conseguiu interagir com a leitura no ambiente virtual. Observou-se que alguns entraves prejudicaram o desenvolvimento da atividade, como o consumo de muito tempo da aula e o comprometimento da compreensão do texto. Estes fatos chamaram a atenção do pesquisador e serviram de motivação para desenvolver o presente estudo, visto que o uso de tecnologias na educação é uma temática que precisa ser melhor explorada.

Nesse sentido, em 2016, o pesquisador ingressou no Mestrado em Ensino da UNIVATES, na linha de pesquisa *Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino*. Assim, pôde aprofundar seus estudos no uso da metodologia *Webquest* como ferramenta tecnológica de ensino para o desenvolvimento da leitura hipertextual digital, pois percebeu que tal metodologia poderia colaborar à medida que organiza, dinamiza e motiva o processo de leitura.

A escolha dessa temática levou em conta que a evolução tecnológica altera a vida em sociedade. O texto impresso já foi um grande aliado na formação e crescimento cognitivo e cultural da humanidade. Em tempos atuais, os suportes para leitura modificaram-se seguindo as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, proporcionada principalmente pelo uso de novas tecnologias de comunicação e informação e seus recursos. Kenski (2013) assinala que a evolução tecnológica não se restringe apenas ao uso das máquinas, mas também à modificação do comportamento de uma pessoa ou de todo um grupo social.

É preciso considerar também que o acesso das pessoas à tecnologia digital está crescendo, e o número de pessoas conectadas socialmente por meio de aplicativos no telefone celular e similares vem aumentando no decorrer dos anos. Assim, a possibilidade de praticar a leitura em outros suportes que não seja o livro impresso vem ganhando espaço na sociedade. Moraes e Arena (2012) falam da aceitação e utilidade da leitura digital, prática que, para eles, permite o acesso rápido ao conteúdo de qualquer lugar do planeta.

Além disso, os recursos tecnológicos oferecidos pelas máquinas têm proporcionado cada vez mais facilidades na vida das pessoas, e os avanços nessa esfera podem ser notados em diversos espaços por onde transitamos, por exemplo, nos bancos, nas lojas, nos hospitais. Como não poderia ser diferente, tais avanços

também são perceptíveis nas escolas. Várias instituições de ensino no mundo já vivenciam a introdução das tecnologias digitais no âmbito da sala de aula, principalmente para tentar colaborar com o crescimento cognitivo de seus educandos à medida que disponibiliza meios de interagir, de pesquisar, de exercitar-se, de buscar outras opiniões sobre um assunto em tempo real.

Nesse sentido, computadores, *smartphones*, *tablets* e *notebooks* invadiram gradativamente as escolas e estão freneticamente disputando espaços com os livros impressos. As referidas mudanças trouxeram um grande impacto na realidade dos alunos, que tiveram que se reinventar na tentativa de interagir com essa nova plataforma de leitura. Infelizmente, nota-se que tais mudanças não foram positivas para todos eles, tendo em vista que alguns ainda hoje não conseguem interagir adequadamente com recursos tecnológicos e melhorar seu rendimento numa atividade de leitura com uso do computador, por exemplo.

A dificuldade em realizar uma leitura produtiva com o hipertexto digital e de elaborar argumentos críticos que sustentem uma opinião reflexiva é prova de que um elevado número de indivíduos ainda não consegue apropriar-se do recurso em benefício próprio. Vários fatores colaboram para que a leitura não ocorra da maneira adequada, entre os quais destaca-se a vasta possibilidade de dispersão ao acessar páginas e conteúdos na internet como um grande entrave na vida do aluno.

Dessa forma, observa-se a necessidade de adaptar-se a tal situação. Para tanto, neste estudo, acredita-se que a inserção de um novo suporte digital para propagação dos gêneros textuais digitais e que o contato orientado com um professor para realizar a atividade de leitura possam contribuir na melhoria da produtividade de leitores que utilizam o computador. Assim, estão sendo proporcionadas mudanças de atitude no cotidiano do contexto escolar, tanto entre alunos, quanto professores.

Vivências empíricas do autor deste trabalho nas aulas com alunos do Ensino Médio evidenciam que os problemas de Letramento Digital não incidem apenas na forma de leitura adequada, mas também na forma de escrever. São comuns textos repletos de abreviações impróprias, números que substituem letras, vocábulos propositalmente grafados de modo diferente da forma original e várias outras

particularidades. Textos com tais características são muito propagados entre os jovens que usam o ciberespaço. A ideia é que, fazendo assim, ganha-se tempo na comunicação.

A linguagem utilizada rotineiramente por eles no ciberespaço é inerente a um público específico, que interage em um ambiente virtual, modificando completamente os processos de produção de texto com características próprias. Essas modificações imprimem consequências que interferem nos costumes sociais do escritor, na maneira de aprender com a leitura e, principalmente, na propagação do discurso.

Assim, está sendo constituído um novo espaço para a escrita, valorizando a interatividade e a instantaneidade do hipertexto digital vinculado e divulgado na internet. Como esse processo ocorre rápido demais e caminha em sentido contrário ao que prezam as regras da gramática normativa da Língua Portuguesa, a produção textual acaba tornando-se cada vez mais híbrida, isto é, com reduções, abreviações, usos de imagens, sons, repetições de caracteres. Trata-se de recursos que diversificam e tornam o hipertexto mais atraente e instantâneo. Assim, os interlocutores desse novo formato de linguagem utilizam-na de uma forma mais livre, indo além do emprego sistemático da palavra conforme a gramática.

No âmbito deste estudo, é preciso considerar também que são cada vez mais comuns indivíduos avessos à leitura, e que, por outro lado, dedicam muito do seu tempo navegando na internet. Com isso, faz-se necessário utilizar novas metodologias que motivem e busquem o resgate da leitura, já que reconduzir o jovem ao conhecimento através do ato de ler e compreender é essencial ao seu crescimento intelectual, cultural e pessoal.

Para tanto, é importante promover a inserção de gêneros textuais digitais, de modo a oferecer diferentes ambientes de aprendizagem e outras metodologias, a fim de despertar a atenção do jovem. Nesse sentido, fala-se aqui da leitura do hipertexto digital com o auxílio de uma *Webquest*. Trata-se de uma ferramenta metodológica criada por um pesquisador americano que visa executar pesquisas com tarefas sistematizadas de leitura na internet, promovendo a aprendizagem colaborativa.

Nesse viés, para fomentar a prática de leitura e a motivação do leitor, sugeri-

se o uso de hipertexto digital, visto que a dinâmica desse gênero textual agrega o prazer de navegar e interagir na internet com a prática de leitura. Essa perspectiva vai ao encontro das ideias de Eisenkraemer (2006), o qual caracteriza a leitura de hipertexto como um conjunto de procedimentos que não seguem uma sequência linear, conectando assuntos e situações diferentes. Além disso, de acordo com o referido autor, o hipertexto não estabelece padrões estáticos no texto e a variedade de assuntos e contextos levam o leitor a ter opções de percursos dentre os vários que queira trilhar e desvendar.

Convém mencionar que, possivelmente, nem todos os indivíduos estão aptos a ler um hipertexto e, dificilmente, adaptam-se no primeiro contato. A leitura de hipertextos disponibilizados na *web* torna-se um tormento para algumas pessoas que não dominam a técnica de leitura hipertextual, fato que pode comprometer o desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, a formação de sentido. Quando isso acontece, a tendência é o leitor abandonar a leitura.

Dessa forma, evidencia-se mais uma vez a necessidade da abordagem de gêneros digitais na sala de aula, especificamente tratando-se do hipertexto digital com o auxílio e emprego da ferramenta metodológica *Webquest*, de modo que o professor tente contribuir para evitar a dispersão e possa motivar o leitor durante a leitura.

É essencial a todo educador promover ações que visem à melhoria de suas aulas, o que, conseqüentemente, colabora para a aprendizagem de seus alunos. Inovar é sempre uma ação que necessita de cuidados, mas tal ação também pode ser entendida como um meio de fazer a mudança que os alunos tanto esperam do professor no que tange a dinamizar sua maneira de lecionar. Para tanto, entende-se que os recursos tecnológicos e suas aplicabilidades precisam estar à disposição tanto do professor quanto do aluno. Sobre isso, Abar e Barbosa (2008) alertam que é importante criar um ambiente de aprendizagem para o aluno descobrir suas potencialidade e autoconfiança. Em consonância com o pensamento das autoras, acredita-se que a ferramenta tecnológica *Webquest* possa fazer esse papel e contribuir na realização de novas práticas de ensino da leitura digital.

Diante dos aspectos expostos até aqui, foram identificados fatores que

subsidiaram a construção do tema que norteou este estudo, versando sobre as contribuições da ferramenta metodológica *Webquest* para o desenvolvimento da leitura de hipertextos digitais em alunos de Ensino Médio. Dessa maneira, buscou-se fazer uma revisão da literatura e constatou-se que já existem estudos sobre este tema, mas com outras abordagens e em diferentes áreas de concentração.

Sendo assim, na intenção de avançar a investigação na área de concentração em linguagens e letramentos, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Como a ferramenta metodológica *Webquest* pode contribuir para o desenvolvimento da leitura de hipertextos digitais, com alunos do Ensino Médio?

A partir da problemática do estudo, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: Averiguar como a ferramenta *Webquest* pode contribuir para o desenvolvimento da leitura de hipertextos digitais com alunos do Ensino Médio. Para mediar o alcance do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Verificar as estratégias de leitura usadas pelos alunos para ler hipertextos digitais;
- 2) Executar os elementos estruturais de uma *Webquest* com alunos do Ensino Médio;
- 3) Averiguar os impactos da utilização da ferramenta metodológica *Webquest* na leitura de hipertextos digitais.

Sendo assim, nota-se que este estudo restringiu-se ao desenvolvimento da leitura hipertextual mediada por computador com auxílio da ferramenta *Webquest*. Para tal, observaram-se os procedimentos adotados pelos alunos para realização da leitura de hipertextos digitais, na busca de subsídios que determinassem como esse aluno lê com o uso do computador, assim como o reconhecimento de possíveis estratégias de leitura empregadas também.

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo que se propôs a realizar uma investigação com um grupo de vinte e seis alunos de uma escola da rede pública de ensino, em uma cidade no interior do Estado do Maranhão. Para coleta dos dados foram utilizados dois instrumentos de coleta: observação sistemática (apoiado em um roteiro de observação para registro das atividades durante a observação das

aulas) e questionário aberto e de múltipla escolha. As aulas aconteceram no laboratório de informática, visto que houve a necessidade de utilização dos computadores conectados à internet. O tratamento dos dados coletados nesta investigação seguiu a técnica da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), na intenção de visualizar e compreender melhor os resultados.

Diante do exposto, ressalta-se que a motivação para realização desta investigação surgiu da experiência e da atuação do pesquisador, que também exerce a nobre profissão de professor de Língua Portuguesa na Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Estado do Maranhão, onde desenvolve estudos que relacionam linguagem e tecnologia, conforme já referido.

Nesse sentido, acredita-se que os novos meios de comunicação favorecidos pelos avanços tecnológicos midiáticos, a inserção de conteúdos e materiais digitais na área educacional, o dinamismo e a proposta de interação social disponibilizada no ambiente virtual e o acesso instantâneo à internet, podem fomentar alternativas no uso das ferramentas e estratégias que buscam um modo mais envolvente, interessante, motivador e mais significativo para realizar a leitura. Tais avanços potencializam a interação entre o leitor e as ferramentas tecnológicas responsáveis pela sistematização deste processo, podendo favorecer as práticas de leitura nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Nesta dissertação, além das considerações introdutórias, tem-se contemplado em seu bojo mais quatro capítulos. O segundo capítulo traz a abordagem teórica que fundamenta as ideias aqui apresentadas e versa sobre aspectos que envolvem os eixos centrais deste estudo: a leitura, o hipertexto digital e a *Webquest*. Assim, foi estruturada em duas seções: a) Leitura Hipertextual Digital e b) *Webquest* no contexto da leitura de hipertexto digital.

A primeira seção do segundo capítulo foi subdividida em quatro subseções. Nesse formato, aborda-se o conceito de ciberespaço, ambiente pelo qual o gênero hipertexto digital se propaga; valoriza-se a importância de preparar os alunos/leitores para utilizar outra forma de letramento – letramento digital; trata do processo de leitura em ambientes virtuais na perspectiva interativa diferenciando o leitor de texto impresso do leitor que usa texto digital; apresenta-se o conceito de leitura que

norteou esta pesquisa; e, por fim, expõe-se a concepção de hipertexto adotada neste estudo, e trata-se do hipertexto digital, sua natureza e seus princípios.

A segunda seção do segundo capítulo foi subdividida em três subseções, em que se apresentam considerações sobre a ferramenta metodológica *Webquest*. Nesse sentido, expõe-se uma visão mais abrangente sobre a origem da ferramenta, detalhando a sua composição estrutural e emprego numa perspectiva motivacional para leitura de hipertextos digitais, retratando as vantagens e desvantagens baseadas em alguns teóricos. Além disso, defende-se o uso de estratégias de leitura para o desenvolvimento da leitura de hipertexto com uso da ferramenta *Webquest*. Ainda se apresenta o conceito de aprendizagem colaborativa. Parte-se do ponto de vista que é importante que o aluno seja protagonista da sua própria aprendizagem, desenvolvendo atividades em regime de colaboração com os colegas e promovendo a troca de informações e o debate de ideias entre seus pares.

No terceiro capítulo, são apresentados os percursos metodológicos. Nessa seção, faz-se um detalhamento dos caminhos percorridos durante a investigação, perpassando pela caracterização da pesquisa, o local pesquisado, os sujeitos que foram investigados, as etapas da pesquisa e, para finalizar, expõe-se a metodologia e os instrumentos usados para coletar e analisar os dados. Após a exposição dos percursos metodológicos, segue-se para o quarto capítulo que versa sobre os resultados encontrados e a discussão sobre eles.

O quinto capítulo carrega as considerações finais sobre o estudo. Para tanto, são retomados os elementos que nortearam a pesquisa, a partir dos quais são expostas as ideias obtidas sobre o objeto de investigação e análise dos objetivos propostos inicialmente, a fim de identificar se estes foram alcançados ou não. Além disso, expõe-se um cenário geral acerca da utilização da ferramenta metodológica *Webquest* para o desenvolvimento da leitura hipertextual digital.

2 ABORDAGEM TEÓRICA

Adiante, apresenta-se a fundamentação teórica desta investigação. Neste capítulo, abordam-se alguns aspectos que versam sobre o ciberespaço, gêneros digitais e o hipertexto digital. Logo depois, tem-se a conceituação de leitura com foco na abordagem em ambientes digitais. Por último, apresenta-se a composição estrutural de uma *Webquest* e o seu uso na leitura baseado na aprendizagem colaborativa.

2.1 Leitura hipertextual digital

Não há como negar que a internet e seus recursos transformam a maneira de ler e escrever. No mundo contemporâneo, em que a cada instante algo novo é produzido e publicado na hipermídia, a vasta variedade de informações disponíveis nesse suporte obriga leitores a adaptarem-se a uma nova dinâmica ou a sucumbirem frente a sua ignorância. Em tal processo de adaptação inclui-se a produção e propagação de hipertextos. Nessa linha, Santaella (2007, p. 300) assinala que “o hipertexto passou, há alguns anos, a coabitar com os multmeios, misturas de sons, ruídos, imagens de todos os tipos, fixa e animadas, configurando os ambientes de hipermídia”. Nesse sentido, devido à necessidade de conhecer um pouco mais sobre esses suportes (online) e sobre os textos que eles propagam, aborda-se na subseção seguinte essa temática.

2.1.1 O ciberespaço e a propagação de gêneros digitais

Os textos produzidos na contemporaneidade estão disponibilizados ao leitor em diversas plataformas de armazenamento. Isso exige que a formação de leitores também se dê com outras práticas de letramento. Diante de tais pressupostos, é importante definir que não se está referindo aqui ao modelo de letramento convencional em texto impresso. O foco deste trabalho está na condução dos procedimentos para ler textos propagados no “ciberespaço” (LÉVY, 1999).

Sobre a necessidade de discutir-se a formação de leitores a partir de outro modelo de letramento para interação no ciberespaço, concorda-se com Soares (1998, p.47) quando afirma que: “Letramento é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. A partir disso, adota-se neste texto a concepção de letramento como prática social, ou seja, uso da língua no desenvolvimento da leitura e escrita com aplicabilidade prática na vida em sociedade e não apenas como ato isolado de desenvolvimento do ato de ler e escrever.

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) passaram a ser usadas como ferramentas tecnológicas de leitura. Com isso, os alunos tiveram que se adaptar a outra forma de letramento, vindo a ocorrer o que se chama de “novo letramento ou letramento digital” (ROJO, 2013). Para Dias (2012), letramento digital é caracterizado como: “[...] a capacidade do indivíduo para compreender e produzir textos orais e escritos no meio digital e para aplicar o conhecimento construído a outros contextos socioculturais”. Essa é a concepção de letramento a que o presente trabalho se refere. Cabe mencionar, ainda, que uma das diferenças do texto digital para o texto impresso está justamente no meio de propagação, que agora se dá no ambiente virtual.

Diante disso, é necessário que a comunidade escolar esteja preparada para os desafios de interagir no “ciberespaço” (LÉVY, 1999) a partir da integração de semioses. Nesse contexto, destaca-se que:

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas (ROJO, 2013, p.7).

A autora destaca a importância na preparação dos alunos/leitores para atuar como protagonistas em qualquer meio ou situação de aprendizagem e em qualquer ambiente, quer seja físico ou virtual. Urge que a escola valha-se de mecanismos que possam andar alinhados às mudanças da sociedade ao longo dos anos. Além disso, é necessário que a instituição escolar adapte-se o mais breve possível, de modo a garantir um ensino mediado pelas novas tendências pedagógicas, por estratégias de ensino contemporâneas e, principalmente, pela inserção de tecnologias educacionais.

Nessa perspectiva e tratando especificamente de letramento, observa-se que a fluidez com que os conteúdos são disponibilizados e acessados no ciberespaço faz com que seja necessária outra concepção de letramento nas escolas e, conseqüentemente, na mente das pessoas. Entende-se que não é interessante para o leitor contemporâneo, que interage rotineiramente com a tecnologia, permanecer no mesmo padrão dos tempos passados. Acerca desse aspecto, Moran (1997, p. 4) diz que: “É mais atraente navegar, descobrir coisas novas do que analisá-las, compará-las, separando o que é essencial do acidental, hierarquizando ideias, assinalando coincidências e divergências”.

Assim, é importante que a escola se adapte a essa nova prática social e desenvolva novas competências de leitura que possam ser empregadas com eficácia nas relações entre os variados tipos de linguagens que formam o texto. Rojo (2013, p. 8) chama esse novo momento de “era das linguagens líquidas, a era do networking” e afirma que devemos olhar o aluno como construtor-colaborador das criações conjugadas nesta nova era.

A rápida propagação dos gêneros digitais cresce cada vez mais e colabora para o aumento da quantidade de pessoas conectadas no “ciberespaço” (LÉVY, 1999), termo que tem sido utilizado nas produções que versam sobre tecnologia. Segundo Lévy (1999, p.17), ciberespaço:

É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que

ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Com base nas ideias defendidas pelo referido autor, compreende-se o ciberespaço como o meio de conexão entre aparelhos eletrônicos, seus usuários e os conteúdos que trafegam nele por intermédio da internet. Sabe-se que uma grande parcela da comunidade discente, de alguma forma, já ouviu falar em acesso, já acessou ou acessa a internet com frequência e enxerga nesse ambiente um lugar agradável e propício para manter relações sociais, culturais e cognitivas.

Por esta razão, é importante que se possa adequar as práticas pedagógicas e fazer uso dos ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) como estratégias de ensino que valorizem as interações entre os alunos e o ciberespaço, oportunizando outros meios de construção do conhecimento, o que favorece a aprendizagem pela troca de informações. Para Soares (2002, p. 46), “A educação deve se comprometer com a ampliação de competências para o uso da ciência e tecnologia, o que levará o sujeito à resolução de problemas e compreensão de novos contextos”.

É justamente pensando nisso que se acredita na possibilidade de proporcionar ao leitor de materiais impressos outra plataforma de leitura interativa que permita que ele possa utilizá-la a qualquer momento e em qualquer lugar com técnica suficiente para suprir seus anseios. Dessa maneira, acredita-se que a escola deve promover o letramento digital a fim de preparar sua comunidade discente para interagir no ciberespaço com segurança, confiança e consciência, contribuindo para a formação em múltiplos letramentos, o que dá condições ao indivíduo para lidar com emprego de multimodalidades textuais.

Brito e Sampaio (2013, p. 298) corroboram o que se referiu até aqui:

Diante dessas transfigurações da noção do objeto texto, concomitantemente, também mudaram a prática de leitura e o perfil do leitor atual; e de sobremaneira do leitor-navegador, que usa a internet como fonte de informação, mantendo contato com os mais diversos gêneros digitais. Em outros termos, o ato de ler se transformou historicamente com a aparição do texto eletrônico, que traz consigo uma nova forma de linguagem mesclando o oral, o escrito, o imagético e o digital.

As transformações ocorridas na maneira de pensar e agir da sociedade contemporânea e, principalmente, a integração do computador como suporte para a realização das atividades cotidianas das pessoas, como o ato de ler, escrever,

pesquisar, estudar, geraram modificações em outros segmentos ligados a estas atividades. À proporção que os hábitos da vida em sociedade vão se modificando, surge a necessidade de adaptação e acompanhamento dessas mudanças nas escolas. Assim, ler não requer apenas habilidades técnicas para identificação de letras. Esse ato, agora, requer identificar outros elementos, como os sons, as imagens estáticas e/ou em movimento, símbolos.

A integração de tais elementos constitui um ambiente híbrido, sustentado pelos aspectos constituintes da multimodalidade, que são responsáveis por difundir essa mistura de semiose na organização do texto, forma de expressão aqui retratada por hipertexto. Para Brito e Sampaio (2013, p. 301), o hipertexto é “composto de blocos de texto onde o leitor-usuário vai criando sua trilha de leitura ao ligar um pedaço de informação a outro através de um arranjo não linear para inferir-lhe um sentido”.

2.1.2 Leitura em ambientes virtuais

Há muito tempo, a história da humanidade vem sofrendo modificações que contribuem para a sua evolução, dando-lhe condições para seu desenvolvimento enquanto sociedade organizada. Essas modificações também ocorrem com frequência no âmbito das linguagens, principalmente, nos meios de propagação de textos, o que exige que as pessoas estejam em constante adaptação.

Santaella (2007) orienta que o conceito de texto sofre transformações desde que as tecnologias entraram em uso. Nesse sentido, a autora relata que, com a invenção da fotografia no século XIX, as imagens passaram a povoar o mundo e, embora a produção de textos escritos tenha ocorrido em grandes quantidades no século XX, os meios de impressão não tinham como competir com o espetáculo proporcionado pelas imagens. Segundo a autora:

[...] no final do século XX, uma novidade surpreendente estava reservada para o texto escrito. Os processos de digitalização do computador absorveram-no, provocando sua migração para as telas dos monitores. Ao ser absorvido para este novo suporte, o texto passou por transformações,

por verdadeiras mudanças de natureza na forma de hipertexto, isto é, de vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves), ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas (SANTAELLA, 2007, p. 299).

Nessa perspectiva, percebe-se a importância das imagens na transformação ocorrida no texto no final do século XX. O meio de propagação de informação e cultura, que até então tinha como detentor o livro impresso, passou por transformações promovidas pela digitalização¹ dos textos. A título de exemplo, cita-se o projeto Gutenberg², a partir do qual o texto exposto na tela dos computadores passou a invadir a sociedade como nova proposta para realização da arte de ler. Foi uma grande inovação que continua em constante evolução até hoje.

Porém, é importante ressaltar que, embora o computador e a leitura mediada por ele estejam presentes no cotidiano de grande parte da população, isso ainda não chegou a sua totalidade. Em outras palavras, pode-se dizer que há uma enorme gama de pessoas sem condições de interagir com a máquina e com todos os recursos que ela pode oferecer. A exclusão digital é um fato presente na sociedade contemporânea, que precisa ser modificada o mais breve possível. Por outro lado, ainda há pessoas que têm o acesso ao computador e seus recursos, mas não sabem ao certo como manuseá-la, fato que prejudica diretamente a realização de leitura nesta plataforma.

Almeida (2003, p.34) assinala que:

O leitor na web não lê da mesma forma que o leitor de livros ou revistas de papel. O leitor-navegador tem o mundo ao alcance do clique do mouse. Basta o texto tornar-se monótono para que o leitor dirija-se a outras paragens, provavelmente para nunca mais voltar.

Conforme o autor, não se associa ao leitor de textos impressos, isto é, aquele

¹ Consiste na transformação do texto impresso (forma analógica) no texto digital. Para Santaella (2007), [...] na digitalização, qualquer fonte de informação pode ser homogeneizada em cadeias sequências de 0 e 1 (binária), sendo suscetível de ser tratado por qualquer computador.

² Criado em 1971 por Michael Hart na Universidade de Illinois, o projeto Gutenberg tem como filosofia a disponibilização de informações, livros digitais e outras matérias gratuitamente para que as pessoas possam ler, usar, citar e pesquisar. O projeto está disponível para acesso em: <http://www.gutenberg.org/wiki/PT_Principal>

que usa o livro físico para ler, o mesmo comportamento do leitor que usa o computador como veículo para leitura. As características inerentes ao texto digital necessitam que o “leitor-navegador” (ALMEIDA, 2003) detenha habilidades específicas para realizar essa ação. Não é fácil ler no ambiente virtual, pois ao mesmo tempo em que o leitor tem a sua inteira disposição um enorme legado de informações instantâneas, tem também muitas armadilhas que podem interromper ou adiar e até mesmo abandonar a prática da leitura. Esses leitores são chamados por Almeida (2003) de leitores-navegadores. Segundo o autor: “Os leitores-navegadores refletem a diversidade do mundo real. Possuem formação e hábitos distintos, oriundos de ambientes culturais também distintos” (ALMEIDA, 2003, p. 35).

Essa concepção de leitor atribuída por Almeida (2003) refere-se exclusivamente ao perfil daquele que não se prende à totalidade do texto, visto que a leitura é feita de maneira rápida, buscando-se informações específicas em um único texto ou vários textos interconectados em um curto espaço de tempo. Nessa perspectiva, entende-se que, ao realizar esta ação e diante de inúmeras possibilidades de disponibilização de informações na internet, o leitor-navegador pode seguir por vários rumos com resultados distintos.

Ainda segundo Almeida (2003, p. 100):

Nos mares da internet, navegamos depressa, visitamos muitos lugares e raramente paramos muito tempo em algum lugar. A pressa e o conhecimento da vastidão de informações ao nosso alcance força-nos a um movimento cada vez mais rápido, que nos impede de olhar para trás ou para os lados.

Diante da citação do autor, percebe-se que, ao mesmo tempo em que é possível localizar no ambiente virtual a informação desejada com um clique e com uma breve leitura, pode-se também, gradativamente, distanciar-se desse objetivo, desnortando-se dos caminhos pretendidos. Isso se dá devido à forma como o texto está disponibilizado, que contribui para distrair e atrapalhar a ação de busca por uma informação.

Desta maneira, entende-se que ler no ambiente virtual requer habilidades e atitudes diferentes por parte do leitor de texto impresso. Sabe-se também que muitos percalços podem estar à beira do caminho e atrapalhar a evolução da leitura, assim como também podem facilitar a vida do leitor por ter acesso instantâneo a

uma enorme variedade de conteúdo disponível. Dessa maneira, ressalta-se a importância da preparação técnica do leitor para atuar no ambiente virtual e aproveitar ao máximo os recursos que ele disponibiliza.

2.1.3 O processo da leitura na perspectiva interativa

Mas afinal, o que é leitura?

Ao tratar sobre o tema, alguns autores apresentam dificuldades em entender e retratar sua mecânica. Quanto a isso, Moraes (2013) orienta que aprender a ler não é fácil e dificilmente se dá de forma espontânea. Complementando essa ideia, Lemos (2011, p.26) explica que: “O processo da leitura é cognitivo, acontece dentro da mente humana e, por isso, é um processo interno que dificilmente poderá ser entendido na sua totalidade”.

A fim de atingir os propósitos deste estudo, cabe complementar o conceito de leitura, a partir dos estudos de Solé (1998), Kleiman (2004) e Soares (2000). Com base em tais fundamentações, convém elaborar o conceito de leitura que norteia este trabalho. Assim, é possível esclarecer a linha de pensamento que se evidencia neste trabalho ao relacionar o uso de ferramentas metodológicas às estratégias para o desenvolvimento da leitura.

Ler, não é somente decifrar códigos linguísticos materializados na palavra. Há outros fatores que, juntos, constituem essa arte tão nobre. Conhecer o mundo em que se vive e conseguir integrá-lo ao contexto durante a leitura é, sem dúvida, um desses fatores que auxilia o leitor a exercer seu papel.

Segundo Solé (1998, p.18):

Na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências, e esquemas prévios. Parto da ideia de que o leitor especialista atribui sentido e significado ao texto e rejeito o pressuposto de que o recita (exceto quando a atividade da leitura corresponde a este objetivo: por exemplo, na declamação poética).

Nesse sentido, a relação entre quem lê o que é lido necessita de uma

conexão direta e interativa que favoreça ao leitor meios de utilizar suas experiências culturais durante a leitura. Dessa maneira, Solé (1998, p.22) assinala que: “Leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”.

Este estudo segue a concepção de leitura apresentada por Solé (1998). Trata-se da concepção na perspectiva interativa que enxerga a leitura como processo e o leitor como sujeito ativo que faz uso de suas expectativas e conhecimentos prévios. Nessa concepção, para ler é necessário ter habilidade para decodificar e dirimir ao texto os objetivos do leitor, suas ideias e experiências prévias (SOLÉ, 1998, p. 23).

Dessa maneira, entende-se que o ato de ler é, na sua essência, um processo muito dinâmico e, por isso, depende da interação entre ‘leitor x texto’ para evoluir. Toda bagagem cultural, toda experiência de vida, toda visão de mundo que o leitor traz consigo para esta ação colabora para o seu desenvolvimento, à medida que incorpora ao contexto fatos que o leitor já conhece. Afinal, é muito mais fácil trilhar por caminhos quando já se tem uma noção dos obstáculos que nele existam. Dessa forma, cabe ao professor estimular seus alunos/leitores a descobrirem, por meio da leitura, novos fatos e novas informações que o ajudem a evoluir cognitivamente.

Desse processo de interação ‘leitor x texto’ decorre a compreensão. Solé (1998, p.46) reforça que:

Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos, etc. A leitura nos aproxima da cultura e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer.

A autora traz, em sua descrição, fatos que corroboram empiricamente com este estudo. Expõe que o leitor sempre aprende algo com a sua prática de leitura. Nesse processo, ele é protagonista da sua aprendizagem e vivencia meios de potencializar o que está lendo, com base em sua bagagem cultural. Viaja pelas letras e palavras do texto, atribuindo-lhe sentido. Dessa maneira, o leitor aproxima-se gradativamente das ideias lançadas pelo autor no texto. Conforme Kleiman (2004, p. 80), a leitura “pressupõe a figura do autor presente no texto através de

marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto”. Nessa mesma linha, a autora complementa que:

A leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante do ato de ler, está pressuposta neste trabalho; não é o foco da discussão, mas é explicitada toda vez que a base textual sobre o qual o leitor se apoia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenções de um dos integrantes à distância via um texto escrito (KLEIMAN, 2004, p.10).

A autora aborda o conceito de leitura como prática social e interativa entre autor e leitor com objetivos determinados. Para ela, a leitura como prática social deve ser entendida amplamente como um processo que não visa apenas a decodificação de símbolos, mas um processo que faz uso do conhecimento prévio do leitor, que lê palavras, figuras, imagens, cores e atribui-lhes sentido a partir de suas experiências. Essa concepção não está em desalinho com o que prega Solé (1998). Observa-se que ambas as autoras trazem em seu discurso o emprego da interação e do conhecimento prévio no processo de leitura. Porém, enquanto Solé (1998) refere-se à interação do leitor com o texto, Kleiman (2004) refere-se à interação com o autor.

De fato, estabelecer uma definição para leitura não é uma tarefa fácil. Esse processo perpassa por vários fatores que se integram em um objetivo comum que originará a compreensão. Soares (2000) conseguiu reunir em seu discurso uma definição para leitura que reflete o entendimento do pesquisador deste trabalho. Segundo a autora:

Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros (SOARES, 2000, p. 18).

A partir das contribuições dos teóricos supracitados neste trabalho, chega-se a um entendimento acerca do conceito de leitura. Nesse sentido, conclui-se que: Leitura é um processo dinâmico que confronta as ideias do autor com o conhecimento prévio do leitor ativo mediado pelas informações incutidas no texto, por meio de uma relação interativa que visa favorecer a construção de sentido.

A partir do conceito de leitura exposto, surge a necessidade de abordar aspectos relacionados a um gênero textual específico para o desenvolvimento da leitura em ambientes digitais – o hipertexto digital. Sendo assim, a próxima seção contempla informações sobre esse tema.

2.1.4 Considerações sobre o hipertexto: sua natureza e seus princípios

A estrutura dos textos, a maneira de lê-los e os locais onde eles são disponibilizados sofreram grandes modificações ao longo dos anos devido aos avanços da tecnologia e seus recursos no âmbito na educação. O hipertexto digital está inserido nesse contexto e necessita de outros espaços para se propagar. Nesse sentido, compreende-se que é no ciberespaço que hipertexto digital³ encontram o seu suporte. Cabe mencionar que, neste trabalho, gênero digital refere-se especificamente aos meios de propagação da leitura e escrita no ambiente virtual. Segundo Kenski (2008, p. 62):

Os avanços tecnológicos reorientam a leitura na escola para outros textos e imagens. O ato de ler se transforma historicamente. Textos curtos, intercalados com imagens, desenhos e conversas fazem a intermediação entre os textos clássicos e os hipertextos digitais.

Os textos produzidos e inseridos dentro dessa nova estrutura abusam de recursos que os transformam numa mistura de semiose, permitindo ao leitor uma viagem por vários caminhos. Tais textos possibilitam também realizar uma leitura não linear, ou seja, o leitor não fica preso a um único texto, a um único assunto ou a leitura de uma sequência de parágrafos. É possível ler textos diversificados, com estrutura, tamanho e assuntos diferentes, na intenção de corroborar com o contexto do texto principal.

Na literatura são encontrados inúmeros termos e nomenclaturas que possam definir esse tipo de texto, que aqui é referido como hipertexto. Marcuschi (1999, p.1) orienta que:

³ Adota-se neste estudo a concepção de gênero defendida por Marcuschi (2010, p.23) ao afirmar que “os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e a linguagem”. Já que o gênero é propagado no meio digital, justificasse a nomenclatura gênero textual digital.

O termo 'hipertexto' foi cunhado por Theodor Holm Nelson em 1964, para referir uma escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real.

Multimídia interativa para uns ou hipertexto para outros, ambas são terminologias usadas por diferentes estudiosos para definir o que Xavier (2005, p.171) aponta como “[...] uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície outras formas de textualidade”.

Esse novo modelo possui uma estrutura diferente do texto impresso, sua forma é alinear, permite ao leitor escolher por onde vai seguir adiante. Com isso, ganha espaço rápido para sua propagação na internet assim como a adesão de novos leitores. “Diferentemente do que o texto de um livro convencional, o hipertexto não tem uma única ordem de ser lido. A leitura pode dar-se em muitas ordens. Tem múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir” (MARCUSCHI, 1999, p.1).

Possuindo uma enorme variedade de informações, o hipertexto disponibiliza vários caminhos para que o leitor decida por onde quer trilhar. Santaella (2001) complementa que a linearidade do texto impresso é fator diferencial do hipertexto, o qual é marcado pela não linearidade, agregando em seu bojo uma fragmentação em unidades ou blocos de informações, chamados de nós. Esses nós estão interligados uns aos outros por meio de *hyperlinks*.

Assim, o leitor de hipertextos, também denominado hiperleitor, tem a possibilidade de enriquecer a leitura de várias formas, inclusive fazendo uso de sistemas multimodais compostos por imagens estáticas e/ou em movimento, sons, vídeos, animações que resultem em um ambiente mais inovador, atraente e que possa propiciar o desenvolvimento da leitura. Conforme Rojo (2013, p. 20), “Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam, ou intercalam ou impregnam”.

Os processos de hibridização das linguagens e os variados tipos de mídias podem direcionar a leitura para ambientes multissemióticos e motivacionais, permitindo ao leitor fazer viagens mais longas e buscar sempre algo a mais,

envolvendo-se com o texto e fazendo dele o seu ambiente de lazer, prazer e descontração. Com isso, o processo de aprendizagem se expande no AVA. Segundo Ramal (2002, p.14), “Os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la”. Isso ocorre em função do uso dos diferentes sistemas semióticos encontrados nos textos que circulam no ciberespaço.

Marcuschi (1999, p. 02), na intenção de compreender a natureza do hipertexto, amparado por Nelson (1992) e Bolter (1991), aponta algumas características que possam determiná-lo. São elas:

(a) não-linearidade: a flexibilidade desenvolvida na forma de ligações permitidas/sugeridas entre nós, constituindo redes que permitem a elaboração de vias navegáveis. A não-linearidade é tida como a característica central do hipertexto;

(b) volatilidade: o hipertexto não tem estabilidade. Além disso, todas as escolhas são tão passageiras quanto às conexões estabelecidas por seus leitores. Esta característica sugere ser o hipertexto um fenômeno essencialmente virtual, decorrendo daí boa parte de suas demais propriedades;

(c) topografia: o hipertexto não é hierárquico nem tópico, mas sim topográfico. É um espaço de escritura e leitura sem limites definidos para se desenvolver. Trata-se de uma característica inovadora, já que desestabiliza os frames de que dispomos para identificar limites textuais;

(d) fragmentariedade: consiste na constante ligação de porções, em geral breves, com possíveis retornos ou fugas, ocasionando a inexistência de um centro regulador imanente, já que o autor não tem mais controle do tópico e do leitor. É uma característica bastante central para a noção de hipertexto.

(e) acessibilidade ilimitada: o hipertexto acessa todo tipo de fonte, sejam elas dicionários, enciclopédias, museus, obras científicas, literárias, arquitetônicas etc. Em princípio, não experimenta limites quanto às ligações que permite estabelecer;

(f) multisssemiose: este traço caracteriza-se pela possibilidade de interconectar simultaneamente a linguagem verbal com a não-verbal (musical, cinematográfica, visual e gestual) de forma integrativa, impossível no caso do livro impresso;

(g) interatividade: refere-se à interconexão interativa que, por um lado, é propiciada pela multisssemiose e pela acessibilidade ilimitada e, por outro lado, pela contínua relação de um leitor-navegador com múltiplos autores em quase sobreposição em tempo real, chegando a simular uma interação verbal face a face;

(h) iteratividade: diz respeito à natureza intrinsecamente intertextual marcada pela recursividade de textos ou fragmentos na forma de citações, notas, consultas etc.

A complexidade em caracterizar a composição de um hipertexto levou outros teóricos a divulgar suas ideias sobre esse fato. Lévy (1998), antes mesmo que Marcuschi (1999) sugerisse suas caracterizações para o hipertexto, alertou para as possibilidades de múltiplas interpretações e, nesse sentido, apontou seis princípios que chamou de abstrato. São eles:

1. Princípio de metamorfose: A rede hipertextual está em constante construção e renegociação. Ela pode permanecer estável durante certo tempo, mas essa estabilidade é em si mesma fruto de um trabalho. Sua extensão, sua composição e seu desenho estão permanentemente em jogo para os atores envolvidos, sejam eles humanos, palavras, imagens, traços de imagens ou de contexto, objetos técnicos, componentes desses objetos, etc.
2. Princípio de heterogeneidade: Os nós e as conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos. Na memória, são encontradas imagens, sons, palavras, diversas sensações, modelos, entre outros. Já as conexões são lógicas, afetivas, etc. Na comunicação, as mensagens serão multimídias, multimodais, analógicas, digitais, entre outros.
3. Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas: O hipertexto se organiza em um modo "fractal", ou seja, qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede, e assim por diante, indefinidamente, ao longo da escala dos graus de precisão.
4. Princípio de exterioridade: A rede não possui unidade orgânica, nem motor interno. Seu crescimento e sua diminuição, sua composição e sua recomposição permanente dependem de um exterior indeterminado: adição de novos elementos, conexões com outras redes, excitação de elementos terminais (captadores), entre outros.
5. Princípio de topologia: Nos hipertextos, tudo funciona por proximidade, por vizinhança. Neles, o curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, de caminhos. Não há espaço universal homogêneo onde haja forças de ligação e separação, onde as mensagens possam circular livremente. Tudo que se desloca deve utilizar-se da rede hipertextual tal como ela se encontra. A rede não está no espaço, ela é o espaço.
6. Princípio de mobilidade dos centros: A rede não tem centro, ou melhor, possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas, finas linhas brancas esboçando, por um instante, um mapa qualquer com detalhes delicados, e depois correndo para desenhar mais à frente outras paisagens do sentido.

As características apontadas pelos dois teóricos nos ajudam a compreender melhor como ocorre a transitividade do hipertexto no ambiente virtual, local que se evidencia como propício e oportuno para seu o desenvolvimento e difusão. As conexões por nós proporcionam ao leitor optar por onde caminhar. Os processos interativos são essenciais para que isso ocorra.

A integração de várias mídias é outro ponto importante quando se trata das relações semióticas que aparecem nos textos. Nesse processo, a linguagem digital apresenta-se com uma integração de várias estruturas semióticas compondo um sistema híbrido que disponibiliza a informação em vários formatos. Essa hibridização é uma característica do hipertexto digital, uma vez que envolve diferentes assuntos e pode ser acessado de variados pontos. Dessa maneira, para acessá-los, o hiperleitor precisa ter habilidade e técnica no desenvolvimento da leitura que pretende fazer.

Santaella (2007) entende que a integração de hipertextos e outras mídias numa só linguagem híbrida configura a hipermídia, a qual pode ser definida como um sistema alinear, reticular de conexões entre unidades de informação. Esse conceito não pode ser confundido com o de hipertexto, pois a hipermídia permite gerir e editar as informações num espaço de hibridizações com as variadas mídias ou multimídias. Assim, compreende-se a hipermídia como a união das multimídias com o hipertexto, gerando uma linguagem digital híbrida.

Nesse sentido, a autora afirma que:

A linguagem digital permite – sua proeza maior – que estas linguagens se misturem no ato mesmo de sua formação. Criam-se, assim, sintaxes híbridas, miscigenadas. Sons, palavras e imagens que, antes, só podiam coexistir passam a se co-engendrar em estruturas fluidas, cartografias líquidas para a navegação com as quais os usuários aprendem a interagir, por meio de ações participativas, como um jogo. Esse é o princípio da hipermídia, um princípio que se instala no âmago da linguagem (SANTAELLA, 2007, p. 294).

É importante frisar que o uso do hipertexto com a sua forma não linear pode prejudicar a compreensão da leitura. Isso acontece devido à possibilidade de dispersão ocasionada principalmente com hiperleitores inexperientes que navegam na internet aleatoriamente. Com base nisso, cabe referir Moran (1997, p.5) ao alertar que: “O professor precisa estar atento, porque a tendência na internet é para a dispersão fácil. O intercâmbio constante de resultados e a supervisão do professor podem ajudar a obter melhores resultados”.

Ao acessar o hipertexto digital, o hiperleitor deve estar seguro do que pretende fazer antes e durante a leitura para que, assim, evite dispersar-se perante os inúmeros links e assuntos que estarão ao seu dispor. Isso não é uma tarefa muito

fácil, visto que são inerentes ao leitor atributos da personalidade, como a curiosidade, que quando não controlada pode levar o hiperleitor para longe do foco inicial e fazer com que aquela leitura seja abandonada de imediato e definitivamente.

Portanto, para evitar que tal situação ocorra, gerando prejuízos à leitura inicial, é necessário que o hiperleitor valha-se de estratégias de leitura para que não se perca no contato com o grande volume de informações acessadas. Só assim será possível retornar ao foco primário e retomar a leitura do ponto em que parou, caso o leitor tenha, por um instante, seguido por outro trajeto, na intenção de alimentar sua curiosidade.

Tal proposição é justificada por Xavier (2005, p. 173):

Esse princípio não linear de construção do hipertexto pode tanto contribuir para aumentar as chances de compreensão global do texto, como também há risco, e é bom que se diga, de essa falta de linearidade fragmentar o hipertexto de tal forma a deixar o leitor iniciante desorientado, disperse.

Diante do exposto pelo autor, compreende-se o fato de ser comum para hiperleitores iniciantes dispersarem-se no vasto mundo de informações, principalmente por não saberem como proceder para ler no ciberespaço. Como consequência, os leitores não são capazes de avançar na leitura, ocasionando prejuízos como o abandono da leitura, visto que podem não conseguir mais retomar o foco inicial. Tal atitude pode prejudicar o objetivo inicial do leitor.

Nesse viés, Silva e Silva (2013, p. 4) corroboram com as proposições de Koch e Elias (2009) ao afirmar que: “A leitura deve ser vista como uma ação ativa em que há uma estreita relação entre leitor-texto-autor [...], ler não é somente identificar sentidos ou reconhecer conteúdos”. Com base nisso, é possível inferir que o ato de ler vai além da pronúncia e decodificação de signos. É por meio do texto que o leitor pode compreender o mundo em que está inserido e interagir socialmente, buscar seu desenvolvimento cultural e formar opinião. Com isso, reconhece-se a importância dos gêneros para a leitura. Os gêneros textuais constituem-se o meio pelo qual os textos são difundidos. “São formas de ação social, sendo orientadores para a compreensão. Toda a manifestação verbal ocorre sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (SILVA; SILVA 2013, p. 5).

Assim, é possível ter um mesmo conteúdo difundido em vários gêneros. A

identificação do gênero depende da sua relação com o devido suporte agregado, ou seja, o suporte dado ao texto caracteriza o tipo de gênero usado. Essa relação entre gênero e suporte colabora para compreensão do texto. Acerca desse aspecto, Silva e Silva (2013, p. 5) complementa: “[...] Língua é um instrumento de interação que acontecem em forma de textos. Esta inter-relação texto-gênero-suporte possibilita ao leitor captar, sentir o querer-dizer do locutor que determina o enunciado, suas fronteiras, sua amplitude”.

2.2 *Webquest* e leitura de hipertexto digital

A leitura hipertextual digital requer habilidades e muita motivação, tanto quanto os textos impressos. Talvez, essa motivação possa ser proporcionada com atividades dinâmicas e desafiadoras. Para o leitor de hipertextos digitais, o uso de estratégias de leitura associado ao emprego da metodologia *Webquest* pode ser uma ferramenta importante na concretização e motivação da leitura. Segundo Abar e Barbosa (2008), ao utilizar uma *Webquest*, o desafio para o leitor é criar um ambiente em que ele possa descobrir potencialidade, adquirir autonomia, responsabilidade, disciplina, respeito aos outros e autoconfiança. Dessa maneira, apresentam-se a seguir algumas considerações sobre *Webquest* e estratégias de leitura para desenvolvimento da leitura hipertextual digital.

2.2.1 O uso de estratégias para o desenvolvimento da leitura

Ler e compreender são ações essenciais ao processo de leitura. Por isso, deveriam ser indissociáveis e caminhar juntas sempre que requisitadas. Porém, como já fora mencionado neste trabalho, nem sempre o leitor consegue realizar as duas ações com eficiência.

Na sala de aula, é comum presenciar que alguns leitores, ao término de um

parágrafo lido, não compreendem o texto. Nesse caso, geralmente, a tendência é realizar uma releitura com mais atenção ou então abandonar o texto precocemente. Para que haja a compreensão de fato, Solé (1998) sugere que, antes mesmo de iniciar a leitura, cabe ao leitor observar com atenção alguns detalhes do texto – como subtítulos, imagens –, perceber como o texto está estruturado e de que forma deva ser conduzida essa leitura. Além disso, a autora complementa que é necessário ter objetivos antes de ler, visto que a atividade de leitura será dirigida por esses propósitos.

É preciso considerar, também, que a compreensão advém de vários processos linguísticos e cognitivos. Para Moraes (2013), a compreensão exige esforços que visem integrar as informações disponibilizadas pelo autor no texto. Ao definir o que é compreensão, o autor assinala que:

É a elaboração progressiva de uma representação mental integrada das informações apresentadas sucessivamente no texto de tal maneira que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados. Essa representação tem de preservar a coerência interna do texto (a menos que ele seja inocente, mas em geral não é o caso dos textos lidos na escola) e deve ser revista, aumentada, atualizada de acordo com os novos elementos tratados do decurso da leitura. (MORAIS, 2013, p.111)

Para Lemos (2011):

[...] a compreensão se dá a partir da cooperação entre várias fontes de conhecimento que são ativadas na mente do leitor. Dentre esses conhecimentos está o linguístico, o conhecimento de mundo ou prévio, por exemplo (LEMOS, 2011, p. 26).

Assim, mais uma vez observa-se a importância do conhecimento prévio para compreensão leitora, fato já mencionado por Solé (1998) e agora reforçado por Lemos (2011) ao trazer a palavra “cooperação”. Esse termo também aparece em evidência ao longo deste trabalho, principalmente quando associado ao uso da *Webquest*, ferramenta atrelada ao uso das estratégias de leitura que vão ajudar a compreender melhor o hipertexto.

Entretanto, a real intenção aqui é mostrar que, na cooperação entre os vários conhecimentos, pretende-se priorizar aquele que está diretamente ligado ao objetivo deste estudo. Trata-se do conhecimento estratégico, ou seja, quando o hiperleitor utiliza estratégias de leitura para gerir as informações e conhecimentos que vai

obter, assim como os procedimentos empregados na intenção de organizar o processo e facilitar as análises dos fatos.

Para Lemos (2011, p.26), “O leitor proficiente deve lançar mão de uma gama de procedimentos no ato da leitura com a finalidade de lidar com os diferentes saberes necessários para a leitura.” Dessa maneira, percebe-se a real importância de priorizar o conhecimento estratégico neste estudo. Sabe-se que o leitor deve fazer uso de outros conhecimentos durante o processo de leitura, e que quando realizado de forma desordenada e desorganizada, esses conhecimentos não serão úteis, fazendo com que seja necessária a utilização de procedimentos que organizem tais conhecimentos.

Para o aluno, desenvolver estratégias de leitura é importante, pois prioriza os procedimentos que ele vai usar para compreender o hipertexto a partir de suas vivências e da avaliação da própria leitura. Nesse sentido, Leffa (1996) orienta sobre a metacognição:

A metacognição envolve, portanto, (a) a habilidade para monitorar a própria compreensão (“Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo”, “Esta parte está mais difícil mas dá para pegar a ideia principal.”) e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha (“Vou ter que reler este parágrafo”, “Essa aí parece ser uma palavra chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário”) (LEFFA, 1996, p. 45).

Diesel (2016, p.28) atribui como característica do processo metacognitivo da leitura a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão. É dessa maneira que o leitor busca conscientizar-se do que ele faz para ler e abstrair informações da leitura que está fazendo e, assim, compreender o texto.

Jou e Sperb (2006, p.181) destacam: “[...] pode-se dizer que a metacognição é uma conquista evolutiva do ser humano, em sua constante tarefa de adaptação, que se desenvolve para atender as exigências do ambiente”. Nesse sentido, o mais importante será analisar os artifícios e procedimentos usados para chegar ao entendimento do texto. Além disso, é preciso saber se realmente há entendimento e o que pode ser feito para o leitor adaptar-se às exigências que aquele conhecimento requer. As informações adquiridas na leitura são processadas, entendidas e

transformadas em conhecimento, o que depende do emprego adequado de uma série de fatores, dentre os quais está a forma de interação entre o leitor e o texto.

Dessa maneira, entende-se que a participação e a intervenção do professor na sala de aula deve alinhar-se ao pensamento de Diesel (2016, p. 27), quando diz:

Dada à complexidade que permeia o ato de ler, defende-se que o trabalho do professor em sala de aula deve priorizar o ensino dessas estratégias de modo que o leitor tenha consciência de seu processo de leitura, identificando problemas de compreensão e sendo capaz de encontrar soluções para os problemas de leitura, assim que eles ocorrerem.

Assim, em razão da consciência sobre a própria aprendizagem, acredita-se que amparar a ferramenta *Webquest* na leitura hipertextual digital em estratégias de leitura, além de gerar subsídios para o leitor, pode fazê-lo refletir sobre sua própria prática, fomentando melhorias na qualidade da leitura no que tange a concentração e o foco. Além disso, o uso da ferramenta pode desenvolver a criticidade sobre o conteúdo lido e proporcionar a transformação da informação em conhecimento e do conhecimento em aprendizagem.

2.2.2 *Webquest* como ferramenta metodológica de ensino: Composição estrutural, vantagens e desvantagens

Dentre várias possibilidades de utilização de estratégias de ensino e ferramentas metodológicas que auxiliam a prática de leitura na internet com gêneros digitais, acredita-se que o uso da ferramenta metodológica *Webquest* pode colaborar positivamente para que o hiperleitor não se perca no ciberespaço e abandone a leitura. Dodge (1999), criador da ferramenta, define-a como uma atividade investigativa que usa a internet e seus recursos como suporte para interação dos alunos na busca de informações.

Outros estudiosos do assunto também expuseram suas definições em relação à ferramenta. Abar e Barbosa (2008, p.11), ao definirem *Webquest*, afirmam que “É uma atividade didática, estruturada de forma que os alunos se envolvam no desenvolvimento de uma tarefa de investigação usando os recursos da internet”. Já Barato (2004, p. 35) alerta que “A *Webquest* é uma ferramenta intelectual, não física,

nem de computação. [...] A parte de informática fica em segundo plano, não é o foco do trabalho”.

Baseado em tais ponderações preliminares, a presente seção pretende mostrar o que vem a ser a ferramenta *Webquest* e como ela está se desenvolvendo ao longo dos anos. Além disso, pretende-se apresentar quais as suas características e objetivos. Com isso, a primeira indagação que se aponta sobre a temática é: de onde vem essa ferramenta?

Encontra-se em Bottentuit Jr e Coutinho (2008, p.01) a seguinte informação:

As WQ's surgem, no ano de 1995, pela mão dos seus mentores Tom March e Bernie Dodge da Universidade de San Diego na Califórnia que as desenvolvem no âmbito das atividades propostas na disciplina EDTEC 596, "*Interdisciplinary Teaching with Technology*". A palavra *Webquest*, em sua etimologia, remete-nos para a soma de duas palavras, ou seja, web (rede de hiperligações) e quest (questionamento, busca ou pesquisa).

Como é possível ver no trecho citado acima, a ferramenta metodológica surge nos Estados Unidos, em 1995, sendo idealizada pelo professor Bernie Dodge e por Tom March. A *Webquest* foi desenvolvida a partir de um modelo de atividade criado para resolução de um problema real da época, em que os alunos tiveram a tarefa de redigir um documento para o diretor da escola, recomendando ou não o uso de um *software* (ABAR; BARBOSA, 2008). Para tal tarefa, utilizar a internet com criatividade, habilidade, foco e consciência era um processo essencial para motivar os alunos a construírem seu próprio conhecimento em regime de colaboração com os demais. Assim, Dodge (1995) dividiu a ferramenta em dois níveis: *Webquest* de curta duração e *Webquest* de longa duração. A primeira (curta duração) tinha um prazo máximo de três encontros para ser completada, e a segunda (longa duração) podia ser estendida por vários meses.

Hoje, as *Webquests* constituem-se em uma ferramenta de investigação orientada na internet, sendo que todo conteúdo a ser investigado deve ser previamente planejado, elaborado e analisado pelo professor/mediador. Dessa forma, está se garantindo que o aluno tenha acesso a conteúdos originais e de qualidade, visto que qualquer pessoa pode postar informações no ambiente virtual, mas nem tudo pode ser aproveitado para o ensino. A ferramenta possibilita que vários arquivos, *links* de sites e informações sejam reunidas em um só local,

fomentando a resolução dos problemas sugeridos para investigação. Em sua composição estrutural, encontram-se seis partes que, juntas, compõem uma *Webquest* (ABAR; BARBOSA, 2008). São elas:

1. Introdução – Nesta secção, o assunto da *WQ* é apresentado brevemente e deve-se propor os questionamentos que vão direcionar a investigação;
2. Tarefa – Aqui temos que pôr em prática as ações da *WQ*. A tarefa deve propor a atividade que será planejada e executada de maneira clara, objetiva e principalmente criativa. É importante que seja proposto algo que motive e desafie o aluno. A atividade final deverá ser apresentada as outras pessoas da turma ou da comunidade.
3. Processo e Recurso – Agora, o aluno será direcionado ao conteúdo de investigação que irá realizar e localizar as informações necessárias todo na internet. Para isso o professor/mediador irá disponibilizar *links* e/ ou *hiperlinks* previamente selecionados. O recurso utilizado para esta ação será o computador com acesso à internet. O processo nesta dinâmica consiste na orientação de como o aluno necessita fazer para logra êxito na atividade.
4. Avaliação – Esta secção é essencial a *WQ*. O aluno precisa saber em detalhes como será avaliado, quais serão os critérios adotados, a forma de avaliação (individual ou em grupo). Cada secção deverá ser avaliada e o professor deve oportunizar meios para que o aluno possa identificar se houve sucesso e melhorar seu desempenho.
5. Conclusão – O aluno irá fazer uma análise geral da atividade e destacar alguns pontos específicos durante o desenvolvimento. Por exemplo, deve ser objetiva e muito clara, indicar os pontos interessantes, relatar a importância e relevância do tema, e tentar propor novos questionamentos para futuras investigações.
6. Créditos - Aqui, todos os materiais usados na preparação e construção da *WQ* serão listados. A escola, os autores e os sites de construção também deverão estar nesta secção com nome, e-mail e o público alvo.

A opção pelo uso de *Webquest* se dá em função da motivação que proporciona no usuário e em razão da utilização de um espaço para o exercício da criatividade. Bottentuit Jr e Coutinho (2008, p. 01) destacam que: “As *Webquests* constituem uma forma de ensinar os professores a utilizar a Internet com criatividade e consciência”.

Sendo assim, motivação e criatividade são dois recursos essenciais à realização de qualquer atividade que esteja no âmbito escolar, inclusive a leitura. A ferramenta metodológica *Webquest* pode proporcionar tais elementos aos leitores quando empregada com técnica. A partir dessa perspectiva, deseja-se destacar a sua utilização de maneira que proporcione ao leitor vantagens que oportunizem melhorias na concentração durante a prática de leitura. Nesse sentido, justificando a

importância do uso dessa ferramenta no contexto escolar, Mercado e Viana (2002, p.7) destacam que a ferramenta *Webquest* permite:

1. Garantir acesso a informações autênticas e atualizadas – Conteúdos publicados na Internet e em outros recursos tecnológicos, refletem saberes e informações recentes. Além disso, são produtos autênticos que fazem parte do dia-a-dia das pessoas.
2. Romper as fronteiras da aula – Ajuda o aluno a entender que a escola vai mais além do que as quatro paredes na qual assiste uma aula num determinado horário, que o que aprende dentro da sala de aula o ajuda a entender o mundo, que toda a informação que recebe por diversos meios ao longo do dia formam um conjunto de saberes e conhecimentos que explicam outras realidades e abrem novos e fascinantes caminhos.
3. Promover aprendizagem cooperativa - As *Webquests* estão fundadas na convicção de que aprendemos mais e melhor com os outros, não individualisticamente. Aprendizagens mais significativas são resultados de atos de cooperação.
4. Desenvolver habilidades cognitivas - O modo de organizar Tarefa e Processo numa *Webquest* pode oferecer oportunidades concretas para o desenvolvimento de habilidades do conhecer que favorecem o aprender a aprender.
5. Transformar ativamente informações (em vez de apenas reproduzi-las) - O importante é acessar, entender e transformar as informações existentes, tendo em vista uma necessidade, problema ou meta significativa.
6. Incentivar criatividade - Se bem concebida, a Tarefa planejada para uma *Webquest* engaja os alunos em investigações que favorecem criatividade.
7. Favorecer o trabalho de autoria dos professores - *Webquests* devem ser produtos de professores e alunos, oferecendo oportunidades concretas para que os professores se vejam e atuem como autores de sua obra.
8. Favorecer o compartilhar de saberes pedagógicos - Concebidos como publicações típicas do espaço Web (abertas, de acesso livre, gratuitas etc.) - As *Webquests* constituem uma forma interessante de cooperação e intercâmbio docente.

Os objetivos elencados pelos autores mostram a real importância do uso de *Webquest* na sala de aula como ferramenta de ensino. Além disso, a referida ferramenta apresenta, em sua estrutura e organização, características discursivas muito relevantes para este estudo, pois ela parte do pressuposto de que o aluno-leitor busca constantemente informações e sente-se motivado a novas descobertas quando desafiado.

Moran (1997) já alertava para as transformações que o ensino iria sofrer a partir da inclusão da tecnologia na sala de aula. O acesso à internet como fonte de pesquisa e de auxílio dos professores na execução das atividades constitui-se em

um potencial de transformação no modo de aprender. Nesse sentido, o autor menciona que:

A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com o que atua (MORAN, 1997, texto digital).

Sendo assim, cabe ao docente-facilitador conduzir a aula com a preocupação de saber orientar os alunos para o uso adequado das tecnologias, buscando melhorar as condições de aprendizagem. Para isso, é importante ressaltar a necessidade de trabalhar num clima amistoso de interação tanto entre os pares, como também entre os indivíduos e as ferramentas tecnológicas.

Dessa maneira, cabe ao docente planejar previamente suas aulas, baseando-se em estratégias de ensino que possam oportunizar atividades variadas e desafiadoras em vários níveis de dificuldade, que favoreçam a reflexão na esfera discursiva dos gêneros. Além disso, cabe ao docente oportunizar meios para que o aluno/leitor consiga interagir no AVA e descobrir-se enquanto leitor de hipertextos.

A interação com a ferramenta *Webquest* precisa ser mediada pelo docente, o qual deve planejar e criar a *Webquest*. Para que o êxito seja alcançado a contento das partes envolvidas, não basta apenas colocar o aluno em frente a uma máquina conectada à internet e deixá-lo solto, à deriva. A atividade deve ser direcionada pelo professor até que o aluno sinta-se seguro do que está fazendo e tenha a consciência dos procedimentos técnicos que devam ser adotados.

Para Bottentuit Jr e Coutinho (2008 p.02),

Geralmente as *WQ's* tentam envolver seus alunos com grande quantidade e variedade de informações e tecnologias para que a partir daí eles possam aprender de forma mais autônoma, sem necessidade da intervenção directa do professor e respeitando a nova filosofia educacional, onde o aluno é responsável pelas suas aprendizagens, e o professor é apenas o gestor dos caminhos por onde o aluno percorre para atingir o conhecimento.

O emprego da *Webquest* na circunstância citada pelos autores é ideal, pois possibilita motivar e fortalecer cognitivamente e culturalmente o hiperleitor que, além de levar informação original, proporciona momentos de reflexão e pensamentos

críticos a respeito do conteúdo lido. A ausência dessa reflexão no cotidiano escolar do aluno-leitor pode interferir na formação da cidadania de um leitor que não interage criticamente frente às informações provenientes dos meios de comunicação.

Nesse contexto, esboça-se imensa preocupação com o leitor que não compreende o que lê nos variados gêneros e meios de comunicação, visto que seu próprio crescimento está sendo prejudicado. É necessário ter em mente os objetivos oferecidos pela ferramenta e saber como ela pode ajudar a modificar essa triste realidade.

Bottentuit Jr (2010, p. 6) esclarece que:

[...] a pesquisa deve possibilitar ao aluno oportunidade para que elabore as suas próprias hipóteses e teorias, para que recrie seus próprios conceitos com base no questionamento do problema que se apresenta e, nesse sentido, a pesquisa somente poderá ser considerada na sua plenitude se conseguir levar o aluno a desenvolver capacidades cognitivas ao nível da análise, síntese e avaliação. Da mesma forma, o principal objetivo de uma *Webquest* enquanto estratégia de pesquisa orientada é que seja capaz de proporcionar uma “aprendizagem ativa”, ou seja, conseguir que os alunos transformem e assimilem os conhecimentos que já têm em estruturas de conhecimentos mais complexas e elaboradas.

O uso da ferramenta *Webquest* não deve ser visto apenas como um meio de proporcionar motivação, pois este não é o foco principal das *Webquests*. Na citação anterior, o autor retrata a ideia de que o aluno é protagonista da construção de seu próprio conhecimento. É ele que interage na internet, adquire e troca informações com seus colegas e agrega um sentido ao que está descobrindo. Em alguns casos, ele já possui a informação, mas precisa de subsídios que possam transformá-la em algo a ser analisado e, a partir disso, gerar uma síntese, um entendimento. A atividade precisa ser desafiadora, colocando o aluno para pensar e refletir sobre a informação obtida, de modo que busque uma solução exequível para o problema apresentado.

Quando se pensa numa forma diferente de motivar os alunos para a prática da leitura hipertextual digital, a utilização das *Webquests* pode ser uma alternativa, visto que a ferramenta visa conduzir o leitor aos resultados esperados. Entretanto, é preciso ter a consciência de que essa prática pode trazer em seu bojo pontos positivos e negativos, traduzidos em vantagens e desvantagens para o exercício da

leitura, assim como qualquer outra ferramenta ou metodologia de ensino.

Nessa linha, Bottentuit Jr (2010), na intenção de descobrir e divulgar aspectos dessa ferramenta, alinha suas ideias ao pensamento de Cruz e Carvalho (2006), Sampaio (2006) e Cruz et al. (2007), apontando, em sua tese de doutoramento intitulada “Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de *Webquests* em Língua Portuguesa”, as principais vantagens e desvantagens de uma *Webquest*.

Bottentuit (2010, p. 187) apresenta como principais vantagens da ferramenta:

- Encorajamento a explorar fontes atuais e variadas de informação na Web;
- Produção de aprendizagem segundo o processo de tentativa e erro;
- Produção de aprendizagens significativas;
- Fomento do uso de tecnologias de informação e comunicação;
- Incentivo às atividades de pesquisa;
- Promoção do trabalho individual e coletivo;
- Incentivo à formação de alunos mais ativos;
- Estímulo de motivação nos alunos;
- Estímulo da criatividade dos alunos para a realização das tarefas;
- Produção de conhecimento para disponibilizar aos outros colegas;
- Valorização o trabalho produzido pelos alunos através da disponibilização dessas produções na Internet;
- Definição de papéis fictícios (cientistas, detetives, políticos, ativista, etc.).

Já em relação às principais desvantagens da ferramenta, são apontadas as seguintes:

- Necessidade de destrezas tecnológicas mínimas por parte dos alunos e professores;
- Reprodução das informações da Web, quando as atividades não são planejadas de acordo com os princípios de uma *Webquest*;
- As fontes/recursos precisam ser bem selecionadas, tanto em nível quantitativo, como em nível qualitativo, caso contrário os alunos correm o risco de não cumprir a tarefa;
- Com o passar do tempo, as fontes/recursos tendem a ficar *offline*, inviabilizando muitas WQs de permanecerem bem-sucedidas. (BOTTENTUIT, 2010, p. 187)

Mediante as bases formadas com os aportes teóricos de estudiosos que versam sobre o assunto em voga, acredita-se que a leitura hipertextual, quando realizada por meio da ferramenta *Webquest*, pode colaborar positivamente na formação de leitores críticos, visto que se trata de um gênero que trabalha com fatos que envolvem a motivação do leitor mediante um desafio, a reflexão do conteúdo lido, promove o trabalho de colaboração e principalmente o texto de autoria.

Nesse sentido, no próximo tópico, abordam-se algumas considerações sobre

o emprego de uma *Webquest* na perspectiva de aprendizagem colaborativa.

2.2.3 *Webquest* e aprendizagem colaborativa

Em um ambiente de aprendizagem que utiliza a internet, o computador e seus recursos, é importante a criação de meios que orientem os alunos a construir seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, o trabalho em parceria entre os alunos, promovendo a troca de informações entre eles, o debate das ideias acerca do conteúdo em voga e o regime de colaboração entre as partes envolvidas são fatores que podem favorecer o desenvolvimento de espaços de aprendizagem colaborativa.

Conforme Abar e Barbosa (2008, p.12):

O uso de uma nova tecnologia educacional deve servir à educação como um mecanismo e meio para a aprendizagem efetiva. Em um ambiente de aprendizagem, a situação inicial é constituída pelo que o aluno sabe, do que é capaz, o que pode fazer e o que quer aprender. O desafio é criar um ambiente em que ele possa descobrir potencialidades, adquirir autonomia, responsabilidade, disciplina, respeito aos outros e autoconfiança.

As características apresentadas pelo autor na citação anterior incentivam atividades com o uso adequado de procedimentos para atuar no AVA, fomentando o espírito investigativo e a vontade inerente do aluno de superar-se frente aos desafios proporcionados, não só pela atividade proposta, mas também para contribuir para vida em sociedade. Por isso, é importante estabelecer parcerias com os alunos na intenção de orientar o trabalho de investigação na internet. Dessa forma, é necessário desenvolver a prática de construções colaborativas de aprendizagem.

Para Moran (2000, p.28):

Com ou sem tecnologias avançadas podemos vivenciar processos participativos de compartilhamento de ensinar e aprender (poder distribuído) através da comunicação mais aberta, confiante, de motivação constante, de integração de todas as possibilidades da aula -pesquisa/aula-comunicação, num processo dinâmico e amplo de informação inovadora, reelaborada pessoalmente e em grupo, de integração do objeto de estudo em todas as dimensões pessoais: cognitivas, emotivas, sociais, éticas e utilizando todas as habilidades disponíveis do professor e do aluno.

Nessa perspectiva, destaca-se que uma *Webquest* ensina o aluno a trabalhar

de maneira colaborativa com atividades desafiadoras na internet. Além disso, contribui para o exercício da autonomia e proporciona a produção de texto de autoria, o que pode ser abordado de forma multidisciplinar. Os indivíduos que trabalham em regime de colaboração a partir de um objetivo em comum, e que usam a interação para consolidar os processos de colaboração, são denominados por Dias (2004) de “Comunidades Colaborativas”. Segundo o autor, essa comunidade:

[...] constitui o suporte para o desenvolvimento da partilha de interesses e objetivos na construção conjunta do conhecimento. A colaboração e a interação constituem os principais meios para a modelagem dos processos de aprendizagem no ambiente on-line (DIAS, 2004, p.06).

O trabalho desenvolvido em comunidades colaborativas favorece a interação entre os indivíduos por meio da troca de ideias, opiniões, informações adquiridas ao longo da atividade e, conseqüentemente, propõe meios de aprendizagem em grupo. Para Dias (2004, p.08), “A aprendizagem colaborativa é baseada num modelo orientado para o aluno e o grupo, promovendo a sua participação dinâmica nas actividades e na definição dos objectivos comuns do grupo”.

Contudo, essa proposta necessita de compromisso e empenho entre os participantes, no intuito de colaborar com o objetivo principal e não apenas fazer parte de um grupo na condição de receptor. Além disso, é importante a participação ativa de todos os indivíduos que compõem essa comunidade. A dinâmica é baseada na troca e não apenas no recebimento de informações que vão estar disponíveis na internet. Em relação à forma como tais conteúdos estão disponíveis, Dias (2004) alerta para a necessidade de interação entre o indivíduo e o ambiente virtual, visto que:

[...] a disponibilização on-line dos conteúdos não conduz, só por si, a um aumento ou potenciação dos processos de aprendizagem. O que está em causa é a necessidade de criação de uma nova pedagogia baseada na partilha, na exposição das perspectivas individuais entre pares e na colaboração e iniciativa conjunta orientada para a inovação e a criação, sendo a actividade da comunidade de aprendizagem o objecto e, simultaneamente, o meio para esse mesmo processo de construção do conhecimento (DIAS, 2004, p. 07).

Quanto a isso, sabe-se que a internet possui um leque enorme de possibilidades de pesquisa, sendo que os conteúdos estão dispostos em vários locais do ambiente virtual. Entretanto, sem a interação do indivíduo com esse ambiente, a informação não terá como efetivamente favorecer o uso de estratégias

que possam possibilitar aprendizagem nas comunidades. Moran (1997) afirma que essa forma de aprendizagem gera resultados positivos quando a interação é bem-sucedida.

O aluno desenvolve a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados. A interação bem-sucedida aumenta a aprendizagem. Em alguns casos, há uma competição excessiva, monopólio de determinados alunos sobre o grupo. Mas, no conjunto, a cooperação prevalece. [...]. A possibilidade de divulgar páginas pessoais e grupais na Internet gera uma grande motivação, visibilidade e responsabilidade para professores e alunos (MORAN,1997, texto digital).

O autor expõe que a interação aumenta a aprendizagem. Esse é um dos princípios balizadores da ferramenta *Webquest*, pois o conhecimento adquirido ao utilizar uma *Webquest* também advém da interação dos alunos com seus pares. Sendo assim, faz-se necessário comentar sobre a influência da teoria construtivista, a qual fundamenta os ideais de uma *Webquest*, principalmente quando se vislumbra que a construção do conhecimento ocorre pela interação do aluno com o meio, conforme proposto por Vygotsky (1988).

Abar e Barbosa (2008, p.78 e 79) assinalam que:

A construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre as pessoas e, principalmente, da comunicação entre elas. A linguagem (o sistema linguístico usado para a comunicação) é a ferramenta principal para a organização dos processos mentais; primeiro, nas atividades coletivas e, em seguida, nas atividades individuais. [...] Atividades de ensino-aprendizagem eficazes para um aluno são aquelas que estimulam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do estudante, ativando processos de desenvolvimento que se tornam funcionais, internalizando conhecimentos.

Analisando o pensamento Vygotskiano e comparando com a proposta de uso de uma *Webquest*, pode-se obter respostas sólidas que fundamentam o uso desta ferramenta. Tal aspecto pode ser percebido tanto na visão de como o aluno aprende quanto na visão de como o professor medeia a atividade. Para ser mais claro neste argumento, convém esclarecer alguns pontos importantes ao desenvolvimento de uma atividade executada por meio de uma *Webquest*.

Para o aluno é necessário:

- ✓ Um ambiente amistoso de interação entre os pares e também com o meio;
- ✓ A mediação e orientação ativa do professor;

- ✓ A reflexão das informações obtidas e a construção de ideias e autonomia;
- ✓ O trabalho em grupo e compartilhamento dos resultados obtidos;
- ✓ A construir o próprio conhecimento.

Já para o professor-mediador é necessário:

- ✓ Proporcionar meios de interação com atividades motivadoras;
- ✓ Agir como facilitador, organizando e disponibilizando conteúdo original;
- ✓ Fomentar o trabalho de investigação em grupo de maneira desafiadora;
- ✓ Valorizar a autonomia do aluno para o desenvolvimento da atividade;
- ✓ Expor os resultados como forma de fomentar a aprendizagem.

Então, como se pode observar, as proposições mencionadas nos dois grupos visam ao mesmo objetivo: fomentar a autonomia do aluno e propor a construção do próprio conhecimento. Não há apenas estes dois pontos em comum entre teoria construtivista e o uso de *Webquest*. No entanto, pretende-se aqui destacar tais pontos por entender que são os mais importantes para a aquisição das experiências que levam à aprendizagem dos alunos.

Abar e Barbosa (2008, p.79) relatam sobre o favorecimento das experiências na construção do conhecimento e compreensão do mundo, assinalando que em um ambiente construtivista:

- O professor tem suporte para facilitar a prática de acordo com a ZDP de cada aluno e promover a construção do conhecimento realizado na colaboração entre os alunos;
- As atividades sugeridas não devem controlar a aprendizagem. E sim dar suporte e incentivar a construção do conhecimento pelo aluno;
- O aluno tem oportunidade de se engajar no processo intencional de aprendizagem e é encorajado a usar e explorar os erros.
- Ocorre a aprendizagem ativa e contextualizada, pautada na cooperação, colaboração e autorregulação.

Assim como na teoria Vygotskiana, no emprego da ferramenta *Webquest*, um ponto de destaque é a interação social entre seus agentes. Porém, isto ocorre por meio de trocas e negociações que podem gerar aprendizagem. A relação entre aluno, professor e computador precisa ser harmoniosa e organizada, e mesmo

sabendo que o clima desafiador proposto pelo mediador possa gerar situações de competição e, conseqüentemente, conflitos, cabe ao professor gerir a situação conflituosa e fazer disso um ambiente para aprendizagem colaborativa. Dias (2004, p.3) refere-se às redes de informação e comunicação (*Web*) como o suporte para comunidades colaborativas desenvolverem a aprendizagem on-line. Para ele:

As actividades de aprendizagem suportadas pelos ambientes on-line na *Web* são caracterizadas pela flexibilização da formação e pelo desenvolvimento das interacções orientadas para os processos de aprendizagem, nomeadamente nos aspectos colaborativos. A *Web* é, deste modo, o meio por excelência para a construção das interacções nas comunidades de aprendizagem, com sociabilidades próprias aos espaços do virtual, através da qual se desenvolvem as dimensões de envolvimento, partilha e construção colaborativa do conhecimento. Neste sentido, a *Web* é não só uma tecnologia e plataforma para a transmissão e o acesso à informação mas, sobretudo, uma interface para as interacções e a construção colaborativa das aprendizagens (DIAS, 2004, p.3).

A partir do pensamento do autor, percebe-se que ele não se refere à *web* apenas como plataforma para a realização dos processos interativos que geram aprendizagem em regime de colaboração, visto que este suporte não é capaz por si só de realizar este feito. O autor justifica que “A *Web* é não só uma tecnologia e plataforma para a transmissão e o acesso à informação, mas, sobretudo, uma interface para as interacções e a construção colaborativa das aprendizagens” (DIAS, 2004, p. 3).

Assim, entende-se que a *Web* em si não garante o sucesso na aprendizagem sem que o seu principal protagonista, no caso o aluno, estabeleça contatos de colaboração entre os seus pares e busque transformar as informações adquiridas em conhecimento. Esse aspecto é um dos três entraves do uso de *Webquest* apontados por Dias (2004, p.4), conforme assinalado no trecho a seguir:

Um primeiro aspecto diz respeito ao facto de que a simples navegação num universo de informação em rede não se traduz numa aprendizagem efectiva, sendo necessário da parte do aprendente um envolvimento nas actividades e tarefas em curso; [...] O segundo aspecto remete para o domínio pela parte do aprendente das estratégias de aprendizagem as quais, no ambiente on-line, são definidas a partir da capacidade de aprender a aprender individual e colaborativamente através da pesquisa, da interacção e da construção partilhada e conjunta do conhecimento; [...] O terceiro ponto e talvez o mais importante para este cenário de discussão é definido pelo acompanhamento que, por vezes, se pode revestir de um sentido de modelação de processos providenciado pelo tutor [...] (DIAS, 2004, p.4).

Esses três pontos em destaque direcionam-se para a compreensão de como

a mecânica da atividade pode dar um bom resultado se as problemáticas expostas forem evitadas. Às vezes, o excesso de autoconfiança no domínio das técnicas de utilização da máquina pode ludibriar o aluno na atividade e gerar péssimos resultados. Ele tem que conscientizar-se, primeiramente, de que, para alcançar os resultados pretendidos, é importante reconhecer que só saber navegar não gera aprendizagem. O domínio da máquina é um princípio básico, mas o processo vai além disso. Trata-se de um conjunto de situações que precisam ser adotadas para o bom funcionamento da atividade.

Dessa forma, reforça-se que, para desenvolver sua própria aprendizagem por meio de uma *Webquest*, o estudante deverá adotar como prioridade nesse trajeto o uso de estratégias de leitura no decorrer da execução das tarefas, ouvir e agir mediante as orientações do professor e compartilhar as informações obtidas. Como se trata aqui do uso de estratégias que favoreçam ao leitor meios de monitorar sua leitura conscientemente em função de sua evolução no processo de leitura, sugere-se o uso de estratégias para o desenvolvimento da leitura.

Com isso, finaliza-se a abordagem teórica utilizada a fim de fundamentar e melhorar a compreensão dos argumentos no presente estudo e parte-se para os percursos metodológicos, detalhamento das ações adotadas neste estudo visando alcançar os objetivos desta investigação.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevem-se os percursos metodológicos utilizados no intuito de atingir os objetivos deste estudo. Dessa forma, apresenta-se em seu bojo a caracterização da pesquisa, o seu lócus, os sujeitos investigados, os instrumentos utilizados na coleta dos dados e a técnica para análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Primeiramente, antes de ter executado qualquer ação referente a este estudo, foi necessário conhecer o que é pesquisa, no que ela se constitui e quais caminhos precisam ser trilhados para lograr êxito na investigação. Conforme Marconi e Lakatos (2016, p.139), a pesquisa “[...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Assim, esse pensamento conduz a ideia de que, por meio da pesquisa, tem-se a oportunidade de averiguar e tentar comprovar a veracidade dos fatos, buscando meios de compreender melhor a realidade das coisas.

Dessa maneira, com o intuito de alcançar o objetivo principal deste estudo,

apresentam-se, a seguir, os sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos empregados na coleta dos dados e os instrumentos utilizados para realização das análises.

Esta é uma pesquisa de cunho exploratória com abordagem quali-quantitativa, que se propôs a realizar uma investigação com um grupo de alunos de uma escola da rede pública de ensino em uma cidade no interior do Estado do Maranhão, na intenção de averiguar como a ferramenta metodológica *Webquest* poderia contribuir para o desenvolvimento da leitura hipertextual com alunos do Ensino Médio.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados, esta pesquisa se caracterizou como estudo de caso, em que é necessário estudar um caso específico como um todo. Dessa maneira, Marconi e Lakatos (2016) orientam que este procedimento é útil para esclarecer fenômenos pouco conhecidos.

Já Yin (2005, p.32) considera que um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

3.2 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Zé Doca - MA. Esta instituição pública está localizada no município de Zé Doca, na microrregião de Pindaré, mesorregião do Oeste Maranhense.

Figura 1 – Localização da cidade de Zé Doca no mapa do Maranhão



Fonte: Maps (2017).

Figura 2 – Mapa de localização da cidade de Zé Doca-MA



Fonte: Maps (2017).

O município de Zé Doca foi criado no ano de 1988 e, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017), sua população estimada em 2017 era de 51.084 pessoas. O campus fica distante a 310 km da capital, São Luís, e oferece o ensino técnico integrado ao Ensino Médio nas seguintes áreas de atuação: Biocombustíveis, Análises Químicas e Alimentos. Antes de prosseguir, é viável uma breve exposição do histórico do Instituto Federal do Maranhão – Campus Zé Doca.

O campus investigado faz parte do programa de expansão da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa rede foi concebida há mais de 100 anos, em 23 de setembro de 1909, e foi implantada em diversos Estados brasileiros, dentre eles o Maranhão, com a terminologia Escola de Aprendizizes Artífices. Desde o início, essa rede é um instrumento de educação e cidadania para as classes desprovidas de oportunidades sociais sem, contudo, desprezar a classe média emergente.

Posteriormente, tornou-se Liceu Industrial de São Luís (1937), Escola Técnica de São Luís (1942), Escola Técnica Federal do Maranhão (1965), Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET/MA (1989).

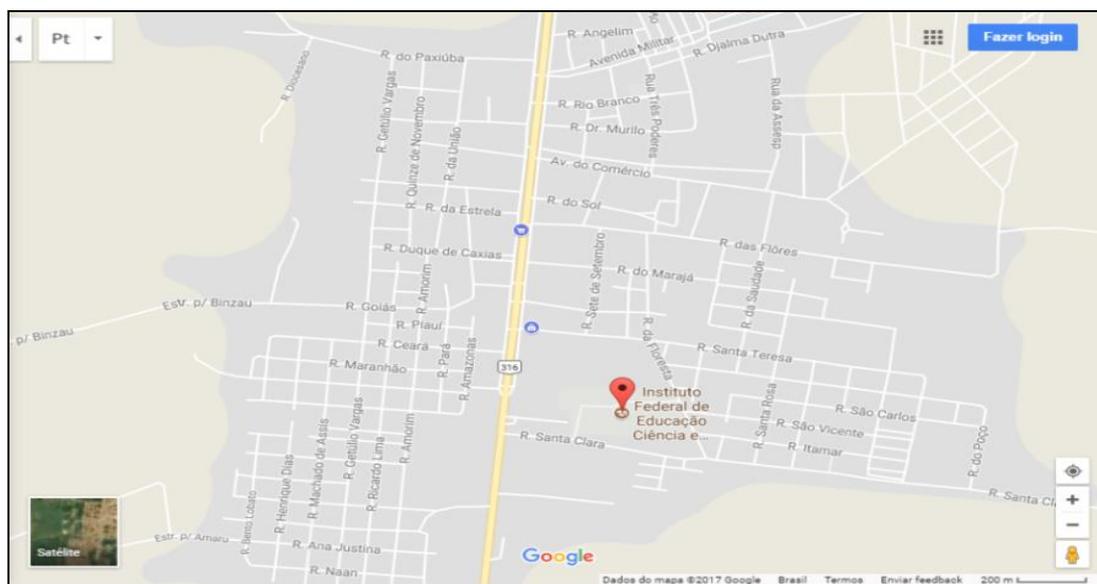
Em 2006, de acordo com as demandas de cada região, começou a expansão do CEFET/MA nos municípios, tendo como base os arranjos produtivos locais. Zé Doca foi um dos municípios contemplados e recebeu a nomenclatura de Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Zé Doca. O município foi escolhido devido ao cultivo do babaçu, matéria-prima necessária a produção do Biodiesel.

A UNED Zé Doca começou suas atividades em março de 2007, ofertando os Cursos de Análise Química e Biocombustível na modalidade Integrado (Ensino Médio e Técnico) e o Curso Secretariado Escolar, na modalidade PROEJA. Em 03 de março do ano seguinte, em instalações próprias, aumentou a oferta de cursos: Gerenciamento em Unidades de Alimentação (PROEJA) e Técnico em Química – Habilitação em Saneamento Ambiental e Técnico em Alimentos.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei 11.892, 38 cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país. Dentre eles, está o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), fundado mediante a junção do CEFET/MA, sede e UNEDs a ele vinculadas (Açailândia, Alcântara, Buriticupu, Centro Histórico, Imperatriz, Santa Inês e Zé Doca), e das Escolas Agrotécnicas de São Luís, Codó e São Raimundo das Mangabeiras. Com a nova estrutura, o IFMA funciona através de Reitorias e campi, possuindo, atualmente, vinte e seis campi.

A imagem a seguir (Figura 3) retrata a localização do Campus Zé Doca, no qual o presente estudo foi desenvolvido.

Figura 3 – Localização do IFMA - Campus Zé Doca



Fonte: MAPS (2017).

Em 2017, o campus Zé Doca ofertou sete cursos, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Cursos e vagas ofertados em 2017

Curso	Número de vagas
Técnico em Biocombustíveis	40
Técnico em Análises Químicas	40
Técnico em Alimentação Escolar	40
Técnico em Alimentos	40
Licenciatura em Química	40
Licenciatura em Matemática	40
Tecnologia em Alimentos	40

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A instalação física do referido campus contempla ampla área de vivência, recepção, quinze salas para a administração, quatro laboratórios (química, matemática e informática), quinze salas de aula, sala de professores, salão de eventos, auditório e biblioteca, as dependências internas são todas climatizadas.

3.3 Sujeitos da pesquisa

O universo desta pesquisa abrangeu apenas alunos matriculados e que frequentam as aulas do Curso Técnico em Alimentos. A referida turma iniciou o ano letivo com quarenta alunos, os quais frequentavam o turno vespertino. Entretanto, no momento em que a investigação foi realizada, isto é, em final do primeiro semestre de 2017, apenas vinte e seis alunos frequentavam as aulas e foram investigados, totalizando onze meninos e quinze meninas. Alguns alunos são residentes na cidade de Zé Doca e outros são de cidades vizinhas.

É importante ressaltar que esta pesquisa contou com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) pelos alunos participantes e, para garantir-lhes o anonimato, seus nomes foram substituídos pelas siglas A1, A2, A3 e assim sucessivamente. A pesquisa contou também com a Carta de Anuência (Apêndice B) assinada pela gestora da escola.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Marconi e Lakatos (2016, p.149) referem-se à coleta de dado como sendo “uma etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados”. Os autores também mencionam sobre a importância de estabelecer um controle rigoroso na aplicação dos instrumentos na intenção de evitar erros que podem comprometer a investigação.

A fim de responder à questão de pesquisa que versou sobre como a ferramenta metodológica *Webquest* pode contribuir para o desenvolvimento da leitura de hipertextos digitais com alunos do Ensino Médio, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: observação sistemática e questionário aberto e de múltipla escolha.

Nesse sentido, o pesquisador age conforme um planejamento de ações prévias que o auxiliará na coleta dos materiais. Ele faz uso dos seus sentidos, pois sabe o que está procurando. Gil (2008, p. 104) ainda orienta que: “Na observação sistemática o pesquisador precisa elaborar um plano que estabeleça o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações”.

Nessa perspectiva, foi utilizado um roteiro de observação (Apêndice E) para registro das atividades durante a observação das aulas. As observações aconteceram no laboratório de informática, visto que houve a necessidade de utilização dos computadores conectados à internet. Tais observações foram realizadas nos horários das aulas de Língua Portuguesa numa única turma de vinte e seis alunos, por um período de dois meses, sendo distribuídas da seguinte maneira: foram observadas três aulas por semana, totalizando vinte e sete aulas. Essas observações foram realizadas nos meses de maio e junho de 2017. Cada aula contemplou três horários seguidos, com tempo de cinquenta minutos cada. Os alunos foram informados dos objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como das datas, local e horários. O Quadro 2, a seguir, comporta a sistematização das observações:

Quadro 2 – Procedimentos adotados durante a observação das aulas

Data das Aulas	Carga horária	Procedimentos
04/05/2017	3h	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação da proposta de pesquisa; ✓ Assinatura do TCLE; ✓ Apresentação da composição estrutural de uma <i>Webquest</i>; ✓ Aplicação do questionário 1 (Apêndice C); ✓ Início do registro das observações.
11/05/2017	3h	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização dos grupos de trabalho; ✓ Distribuição das tarefas para os alunos no laboratório de informática; ✓ Apresentação do processo na construção da <i>Webquest</i> proposta;

		✓ Registro das observações da aula.
19/05/2017	3h	✓ Acesso à internet e início das leituras com hipertextos digitais.
26/05/2017	3h	✓ Continuação das leituras com hipertextos digitais; ✓ Socialização da <i>Webquest</i> entre os alunos.
02/06/2017	3h	✓ Seleção das informações importantes sobre o tema da <i>Webquest</i> ; ✓ Discussão sobre a participação de cada membro do grupo na produção da atividade; ✓ Registro das observações da aula.
09/06/2017	3h	✓ Continuação das leituras e pesquisa na internet com hipertextos digitais; ✓ Registro das observações da aula.
16/06/2017	3h	✓ Realização de discussão em grupo e compartilhamento das informações obtidas pelos membros; ✓ Montagem da apresentação em Power Point da atividade do grupo; ✓ Finalização da atividade proposta pela <i>Webquest</i> ; ✓ Registro das observações da aula.
23/06/2017	3h	✓ Apresentação dos slides da tarefa pelo grupo; ✓ Registro das observações da aula.
30/06/2017	3h	✓ Aplicação do questionário 2 (Apêndice D); ✓ Encerramento da atividade proposta

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Ressalta-se que neste estudo foi garantido a privacidade do informante, proporcionando-lhe um momento de reflexão e emissão de opinião própria sem que esteja pressionado pela presença do pesquisador. Assim, o informante terá liberdade para argumentar e responder de acordo com sua consciência, o que irá colaborar para a pesquisa.

Cabe referir que, nesta pesquisa, foram aplicados dois questionários abertos e de múltiplas escolhas. No encontro inicial foi aplicado o questionário 01 (Apêndice C), que atendeu o primeiro e o segundo objetivo específico desta investigação. No último encontro foi aplicado o questionário 02 (Apêndice D), o qual contribuiu com dados que atendessem o objetivo específico 03.

O questionário 01 é composto por elementos embasados na concepção de Mcallesse (1993), que trata especificamente de estratégias para leitura de hipertexto, reconhecendo e apontando a existência de cinco modalidades diferentes de estratégias. Assim, pretende-se estreitar o caminho e direcionar o instrumento para coleta de dados de um tipo específico de gênero textual, no caso o hipertexto, com estratégias também específicas para esse fim. Essas cinco estratégias envolvem procurar, pesquisar, conduzir, explorar e vaguear.

A primeira é denominada “procurar”, por meio da qual o leitor percorre detalhadamente o hipertexto eletrônico em busca de uma determinada informação, já previamente escolhida, investigando minuciosamente as áreas de texto apenas para alcançar um fim específico. A segunda estratégia é denominada “pesquisar”, que se caracteriza por estabelecer uma leitura com o intuito de buscar uma visão geral do conteúdo ou texto. A terceira estratégia é a de “conduzir”, em que o usuário imagina um objetivo e direciona a sua leitura seguindo etapas preestabelecidas. A quarta estratégia é a de “explorar”, que corresponde àquela em que o leitor identifica todo o conteúdo do *site* apenas explorando o conteúdo hipertextual eletrônico, sem ter internalizado em sua mente nenhuma temática prévia de leitura. Por fim, a quinta estratégia é a de “vaguear”, na qual o leitor percorre de forma aleatória e superficial o ambiente hipertextual eletrônico, sem nenhum objetivo exclusivo de leitura (McALLESE APUD MANGILI, 2011, p. 52).

Ao utilizar estas concepções, esperava-se obter respostas que contribuíssem para alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, Gil (2008, p.121) orienta que elaborar um questionário é traduzir os objetivos da pesquisa em questões, cujas respostas proporcionam dados que colaboram para caracterizar a população pesquisada.

3.5 Análises dos dados coletados

O procedimento para a análise dos dados aproximou-se da técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), a qual colabora para visualizar e entender melhor os dados coletados. Para a autora: “[...] desde que se começou a lidar com comunicações, que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à análise de conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 34).

Dessa forma, foi possível selecionar o material que seria analisado em conformidade com os objetivos e questões que pudessem responder ao problema de pesquisa. Assim, estes materiais constituíram o *corpus* da investigação.

Em seguida, partiu-se para a fase da exploração do material, que, com base em Bardin (2011), consiste em operacionalizar codificações baseando-se em regras previamente formuladas. No caso, os dados foram classificados por códigos, isto é, por cores. Cada dado coletado nos questionários e nas observações foi representado com a mesma cor. Dessa maneira, pôde-se agrupar e classificar os dados a partir do agrupamento de cores iguais. Na sequência, com os dados já classificados, seguiu-se para a categorização. As categorias foram criadas adequando-as aos objetivos, questões norteadoras e ao problema de pesquisa na intenção de facilitar a análise. Dessa maneira, emergiram três categorias:

- 1) Estratégia de leitura e hipertexto digital.
- 2) *Webquest* “Eleições 2018 – Um Maranhão melhor para todos” em foco.
- 3) O uso da ferramenta metodológica *Webquest* na leitura hipertextual digital.

Na terceira fase que, segundo Bardin (2011), refere-se ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, foi realizado o tratamento dos resultados na intenção de torná-los válidos. Foi nessa fase que os dados convertidos em conteúdo foram analisados e interpretados pelo pesquisador. Cabe referir a importância de ter realizado a coleta dos dados de forma rigorosa, para evitar possíveis falhas durante todo o processo de análise.

Alguns dados decorrentes das respostas dos questionários foram analisados por meio de gráficos construídos com o uso do software *Microsoft Excel*. Para análise dos dados quantitativos, foram seguidos elementos da estatística descritiva que, segundo Guedes et al. (2005), tem como objetivo sintetizar valores de mesma natureza para que se tenha uma visão global de suas variações.

Nesse sentido, acredita-se que a utilização dos gráficos facilita a visualização, a análise e a interpretação dos dados pelo pesquisador, visto que expõe de maneira mais clara e objetiva os resultados das perguntas nos respectivos questionários.

3.6 Resumo das etapas realizadas

Com a intenção de alcançar os objetivos desta investigação, foram adotados alguns procedimentos metodológicos. Primeiramente, os alunos foram divididos em grupos, cuja composição foi livre e facultada ao aluno. Em seguida, o pesquisador – que também foi o professor regente – fez a explanação dos objetivos da pesquisa, bem como toda composição estrutural da ferramenta *Webquest* aos grupos. Feito isso, iniciou-se a execução da atividade proposta, conforme procedimentos referidos no Quadro 03, a seguir.

Quadro 3 – Ações realizadas de acordo com os objetivos específicos

Objetivos específicos	Instrumentos utilizados	Ações realizadas
1. Verificar as estratégias de leitura usadas pelos alunos para ler hipertextos digitais.	Questionário aberto e de múltipla escolha	O questionário 01 foi aplicado e os informantes responderam-no individualmente, sendo que as respectivas identidades foram preservadas. O que se buscou nesta etapa foi, inicialmente, saber o que o aluno entendia por hipertexto digital. Em seguida, buscou-se verificar que estratégias de leitura eles usavam para ler hipertextos digitais. Para isso, contou-se com a utilização de um questionário e observação sistemática.

		As respostas resultantes da aplicação do questionário 1 fomentaram a verificação das estratégias que foram utilizadas. Para tal, foi adotado como parâmetro o modelo adaptado de estratégias de leitura para hipertexto digital proposta por McAleese (1993).
2. Desenvolver os elementos estruturais de uma <i>Webquest</i> com alunos do Ensino Médio a partir de conteúdos de Língua Portuguesa;	Questionário aberto e de múltipla escolha	Na primeira aula, todos os procedimentos de construção e funcionamento de uma <i>Webquest</i> foram explicados aos alunos. Logo após, foi aplicada uma atividade com uso da ferramenta <i>Webquest</i> e hipertextos digitais no laboratório de informática. Para auxiliar a atividade, foi utilizado um roteiro de observação no intuito de registrar como o hiperleitor procedia para ler com auxílio da ferramenta.
3. Averiguar os impactos da utilização da ferramenta metodológica <i>Webquest</i> na leitura de hipertexto digitais.	Observação sistemática Questionário aberto e de múltipla escolha	Foi aplicado o questionário 2 na última aula. Tal instrumento atendeu aos objetivos 2 e 3 desta investigação. A intenção foi saber como a ferramenta <i>Webquest</i> era utilizada pelos alunos e de que forma ela poderia contribuir para a leitura hipertextual. Desta maneira, buscou-se saber também as suas vantagens e desvantagens na visão dos alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A partir dos dados coletados por meio dos procedimentos apresentados neste capítulo, apresenta-se, a seguir, a análise e discussão desses resultados obtidos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é fruto das reflexões sobre os dados obtidos durante a pesquisa com os alunos investigados. Nesta análise, apresentam-se os resultados e as discussões dos dados obtidos na pesquisa em conformidade com os objetivos específicos em sequência. Ou seja, após mostrar o objetivo específico, expõem-se a análise e a discussão dos dados coletados por meio dos questionários e da observação sistemática. Entende-se que, dessa maneira, a sistematização da análise fica mais organizada e melhora a compreensão.

A análise dos dados coletados com os alunos investigados na pesquisa foi organizada em três categorias, de acordo com os temas que auxiliam a compreensão dos objetivos propostos neste estudo.

4.1 Estratégia de leitura e hipertexto digital

Esta categoria aborda os resultados e discussões referentes ao primeiro objetivo específico deste estudo, qual seja “verificar as estratégias de leitura usadas pelos alunos para ler hipertextos digitais”.

Para atender a esse primeiro objetivo, buscou-se inicialmente conhecer

algumas particularidades sobre os leitores acerca de suas percepções e experiências empíricas com hipertexto, no intuito de saber qual a sua concepção de hipertexto digital e de leitura na internet. Dessa análise, emergiram três subcategorias.

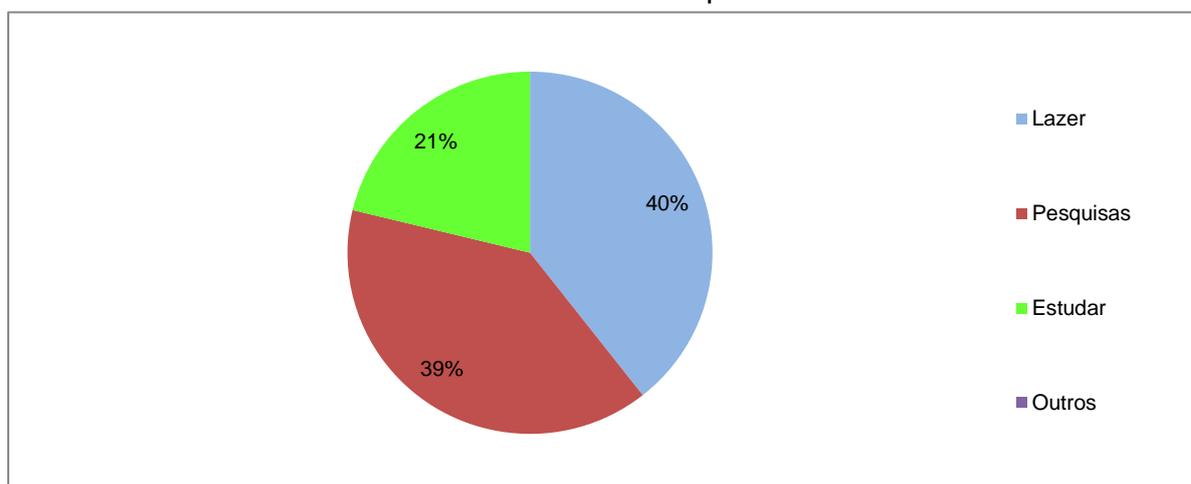
4.1.1 As percepções dos alunos sobre a leitura do hipertexto digital

Durante a investigação, aplicou-se, no dia 05 de maio de 2017, um questionário (Apêndice C) com perguntas abertas e de múltiplas escolhas aos alunos participantes. Essa data foi o primeiro dia de atividades com os alunos no laboratório de informática onde foi realizada a investigação.

Após analisar os dados obtidos nas perguntas abertas do questionário 01, realizou-se um recorte das respostas dos alunos investigados de acordo com a relevância para o objetivo desta investigação. Os dados coletados por meio das respostas das perguntas de múltipla escolha foram convertidos em gráficos, conforme referido anteriormente, de modo a facilitar a visualização e o entendimento na interpretação.

Como primeiro passo da investigação, buscou-se compreender a finalidade que leva o aluno a ler na internet. Para isso questionou-se: Você realiza leituras na internet com que finalidade?

Gráfico 01 – Resultados sobre a finalidade com que os alunos leem na internet



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

De acordo com as respostas representadas no Gráfico 01, chama a atenção que as opções “lazer” e “pesquisas/trabalhos escolares” obtiveram um percentual muito próximo. Isso pode retratar que os alunos investigados, ao acessarem a internet, já visualizam a possibilidade de conciliar as pesquisas/trabalhos escolares com outras atividades, independentemente do seu objetivo principal na leitura para aquele momento, como pesquisar sobre ‘ A proclamação da República’ e conversar em redes sociais sobre outros assuntos, por exemplo. Isso não quer dizer que o aluno já acessa a internet pensando em fazer as duas coisas simultaneamente, mas sim que enxerga a possibilidade de realizar ambas as ações caso necessário, sem prejuízo para si próprio. Essa atitude é peculiar aos leitores nascidos na geração Y⁴ e na geração Z⁵.

Borges (2014, p.123) salienta que: “Os alunos da geração Y cresceram cercados de diferentes tecnologias digitais que continuam a moldar o modo como vivem, pensam, aprendem e interagem”. Carvalho (2010, p.11) citando Tapscott (1999) salienta que:

Os jovens da Geração Y estão constantemente conectados, transitam pelo espaço virtual com extrema facilidade e não conseguem imaginar como gerações anteriores puderam sobreviver sem a Internet. Possuem uma capacidade de multitarefa, valorizam muito o presente, gostam de vários estilos e possuem características próprias em relação ao consumo, tornando-se mais exigentes. Também possuem a interatividade como uma forma de relacionamento com o mundo, especialmente a partir dos jogos eletrônicos e da Internet. A tecnologia ganha um conceito de parte integrante de suas vidas. A interatividade está relacionada ao fato de a Geração Y ser a primeira a crescer em contato com a mídia digital.

Nesse contexto, os jovens da geração Y acompanharam a evolução da internet e cresceram envolvidos com os avanços das tecnologias digitais. Este fator colaborou para que os jovens da geração seguinte (Geração Z) pudessem manusear as tecnologias com mais habilidade.

A intenção de se abordar inicialmente aqui a geração Y é justamente para poder facilitar o entendimento dos aspectos que vão constituir a geração que vai sucedê-la, no caso a geração Z. Esta geração (isto é, a geração Z) contempla o

⁴ Geração Y – Nascidos entre 1980 e início da década de 2000). Também conhecida como Millenials, Generation Next e Echo Boomers (GABRIEL, 2013, p. 85 e 86).

⁵ Geração Z – Nascidos a partir do início da década de 2000). Também conhecidos como iGeneration, Generation@, NetGeneration, Generation AO (Always on), Generation Text e Nativos digitais (GABRIEL, 2013, p. 85 e 86).

maior número de alunos investigados, sendo assim, é importante saber como agia a geração anterior e o que de fato modificou-se ao longo do tempo e o que transformou essas pessoas que usam o computador para realizar diversas ações simultaneamente.

Sobre a geração Z, a pesquisadora Emile Kullock⁶ assinala que “essa é uma geração que adora *feedback*⁷, é multitarefa⁸, sonha em conciliar lazer e trabalho e é muito ligada em tecnologia e novas mídias.” Por isso não se prendem à materialidade do livro impresso e usam outras maneiras para ler no ambiente digital.

Os leitores da geração Z são movidos pela velocidade com que as informações circulam e se atualizam a todo instante na internet, não observam no texto impresso o meio para realizar a leitura e quando leem textos na internet não o fazem em toda a sua extensão. É muito comum pular de um texto a outro a todo instante.

Prensky (2001) preferiu chamar essa geração de Nativos Digitais⁹, sobre os quais afirma que:

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos *antes* do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes.

O autor reforça as ideias de Borges (2014) e Kullock (2010), ao mencionar que a geração Z possui mais habilidade com as máquinas e com a internet do que a

⁶ Disponível em: <<http://www.focoemgeracoes.com.br/index.php/afinal-o-que-e-geracao-y/>>. Acesso em: 25 set. 2017.

⁷ O termo é utilizado em áreas como Administração de Empresas, Psicologia ou Engenharia Elétrica. Em alguns contextos a palavra *feedback* pode significar **resposta** ou reação. Disponível em: <https://www.significados.com.br/feedback..> Acesso em 25 de setembro de 2017

⁸ Multitarefa - Os jovens dessa geração são capazes de realizar várias tarefas ao mesmo tempo. Eles veem TV, jogam, fazem os trabalhos escolares, conversam em ambientes virtuais e ouvem música ao mesmo tempo. (BORGES, 2014).

⁹ Em 2009 na obra “H. Sapiens Digital: From Natives to Digital Wisdom”, Marc Prensky sugeriu outro conceito que denominou de Sabedoria digital na intenção de ratificar a distinção entre as gerações de nativos e imigrantes digitais. Para ele, a sabedoria digital transcende a divisão entre as gerações, pois ambos aprendem em contato com as tecnologias independentemente da geração em que se encontram. Assim, não há distinção entre gerações.

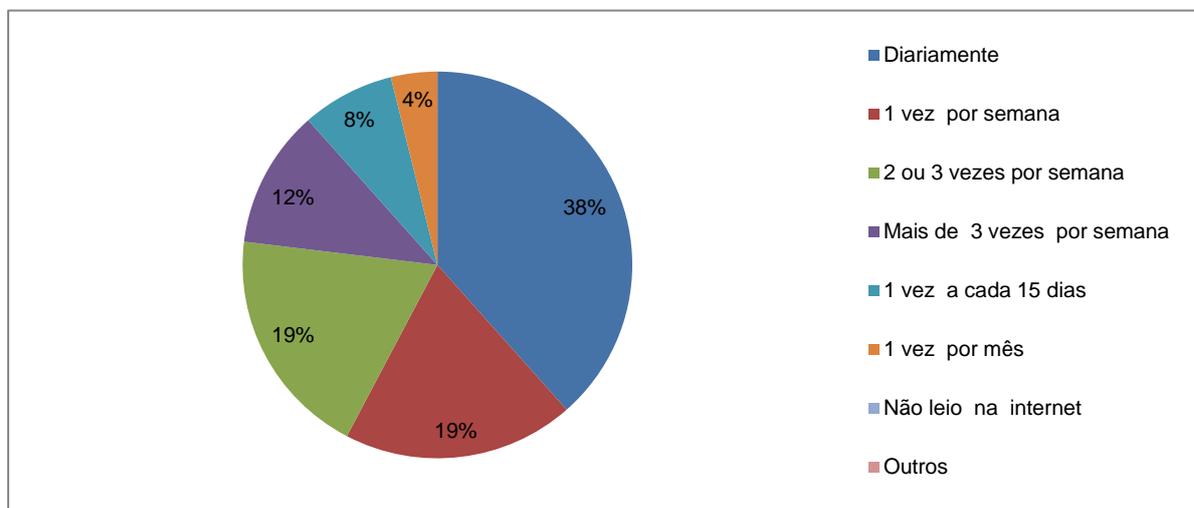
sua antecessora. Na geração Z, o fluxo de informação é dinâmico e a maneira como estes leitores leem indica que não se prendem na leitura de um texto por inteiro. Segundo Ladeira (2010, p. 189):

Esta geração se formou através da internet, telefones celulares, computadores, *iPods* e videogames, televisores e vídeos em alta definição, por isso são conhecidos como geração “*zapear*”. Este fato demonstra outra característica da Geração Z, que são os problemas de interação social, e mostra também que o seu comportamento é orientado por um número grande de informação, pois tudo que acontece é noticiado em tempo real.

Diante da citação anterior, observa-se que os dados representados no Gráfico 01 demonstram que os alunos investigados, os quais inserem-se na geração Z, agem em total assonância com os aportes de Borges (2014), Ladeira (2010), Kulloock (2010). Esta geração apresenta também a característica de ser imediatista e de valorizar o desafio. Conforme consta no Gráfico 01, constatou-se que, ao optar por realizar duas ações simultaneamente, esse aluno se desafia a ler e compreender em diferentes vertentes com linhas de raciocínio distintas. Para eles, dividir o tempo durante a leitura para aprender e se divertir é uma prática comum, mesmo que isso possa prejudicá-los em alguns momentos.

Nesta investigação, buscou-se saber também qual a frequência que os alunos investigados acessavam a internet para ler. Assim, questionou-se: Com que frequência você lê textos na internet? Os dados correspondentes às respostas foram representados no Gráfico 02, a seguir.

Gráfico 02 – Resultados sobre a frequência dos alunos que realizam leituras na internet

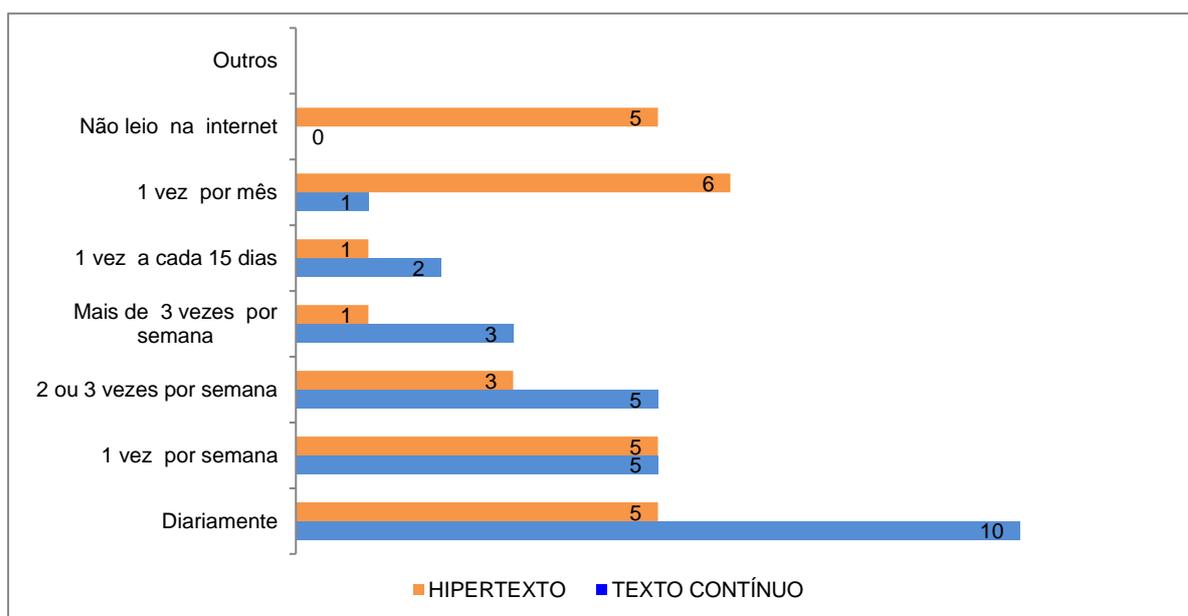


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Quando perguntados sobre a frequência com que leem na internet, 38% assinalaram a opção “Diariamente”, 19% marcaram a opção “1 vez por semana”; também 19% optaram pela opção “2 ou 3 vezes por semana”; 12% assinalaram “Mais de 3 vezes por semana”; 8% responderam “1 vez a cada 15 dias”; e apenas 4% indicaram a opção “1 vez por mês”. Ressalta-se que o número de alunos que acessam diariamente está abaixo da metade. Esses dados são importantes neste estudo, visto que confirmam que todos os participantes acessam a internet para realizar leitura de algum tipo de texto. Isso mostra que já tiveram contato com o texto digital e, dessa maneira, estão aptos para colaborar com informações mais precisas, pois já vivenciaram experiências com o texto digital.

Após serem questionados sobre a frequência em que leem na internet, efetuou-se uma nova pergunta para os alunos, porém mencionando o termo ‘hipertexto digital’ em seu corpo: “E hipertextos digitais? Com que frequência você lê?” As respostas a esse questionamento estão representadas no gráfico a seguir (Gráfico 03). Vale ressaltar que os dados na legenda do gráfico representam o número de alunos e não uma porcentagem.

Gráfico 03 – Comparação de resultados sobre a frequência das leituras na internet entre hipertexto x texto contínuo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Esse resultado gerou os primeiros entendimentos sobre a concepção de

hipertexto que esses alunos possuíam no momento. Nesse sentido, ao responder sobre questionamento, alguns alunos demonstraram compreender a concepção de hipertexto diferenciando-o do texto contínuo. Porém, outros se sentiram confusos com a indagação e pediram explicação.

Como se trata do questionário 01, que foi aplicado no primeiro dia de atividades, ressalta-se que as respostas não sofreram nenhum tipo de influência externa, inclusive do pesquisador. Cada aluno respondeu de acordo com a sua concepção de hipertexto.

Pelo que pode ser observado no Gráfico 03, os dados retratam a frequência de leitura na internet. Para isso, optou-se por exibir um comparativo entre as respostas que alimentaram o Gráfico 02 (leitura na internet) com as respostas do Gráfico 03 (leitura de hipertexto na internet), sendo que neste gráfico aborda-se o hipertexto como foco principal nesse processo de leitura. Ou seja, indaga-se especificamente sobre a leitura de hipertexto na internet.

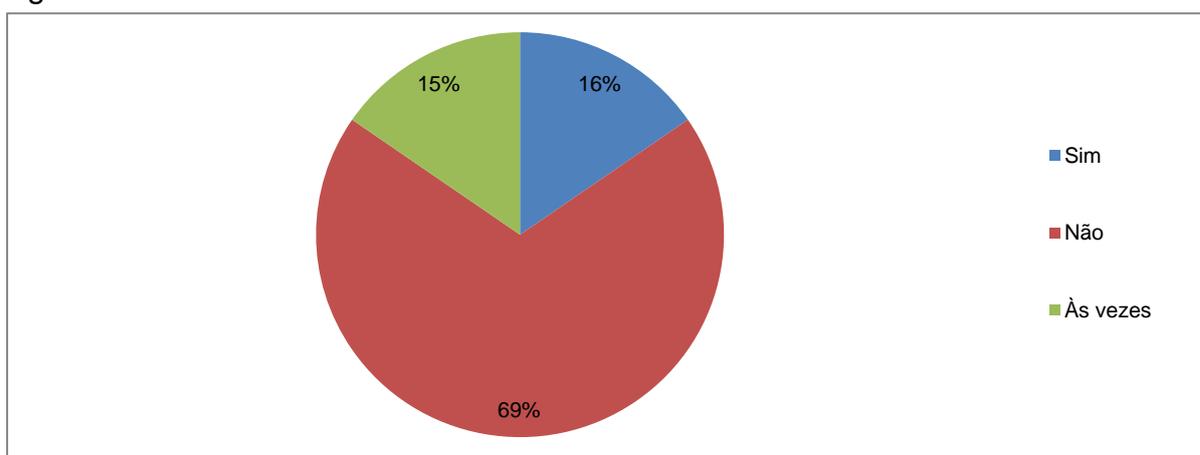
Nessa comparação, percebeu-se que, dos dez alunos que responderam ler diariamente na internet, apenas 50% deles responderam que leem hipertextos diariamente. É um número bastante expressivo, pois está aquém do que se esperava neste estudo. A resposta mostra também que, dos vinte e seis alunos investigados, apenas cinco (19%) leem hipertextos na internet todos os dias. Cinco (19%) também é o número de alunos que representa outras duas opções no gráfico: os que leem apenas uma vez por semana e os que revelaram não ler hipertextos na internet. Cabe referir também que, nas observações sistemáticas, evidenciou-se que alguns alunos investigados não conseguiam distinguir se o que estavam lendo seria ou não um hipertexto digital.

Sabe-se que hipertextos digitais modificam a maneira de ler na internet. Santaella (2014, p.312) assinala que “um mesmo texto, quando passa do suporte impresso para um suporte digital, já não é realmente o mesmo, pois os novos dispositivos formais modificam suas condições de recepção e de compreensão”. Isso ocorre principalmente em função do dinamismo do hipertexto e suas aproximações com outros textos.

Tais aproximações se materializam na figura dos hiperlinks, os quais fazem

uma ponte entre o texto que está sendo lido e os outros textos agregados em um segundo plano. Essa é uma característica que distingue o hipertexto digital do texto contínuo impresso. A falta de habilidades específicas do leitor para interagir com esse tipo de texto pode gerar dificuldades durante a leitura. O gráfico a seguir (Gráfico 04) representa as respostas dos alunos acerca da dificuldade ou não em ler hipertextos digitais.

Gráfico 04 – Resultados sobre as dificuldades em realizar leituras de hipertexto digital



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Quando questionados se teriam dificuldades em ler hipertextos digitais, 69% dos investigados responderam que não sentem nenhuma dificuldade, 16% relataram que possuem dificuldades em ler, e 15% alegaram que às vezes é difícil ler. Os dados mostram que a forma não linear de um hipertexto e o acesso aos hiperlinks para continuar a leitura com outros textos não é um obstáculo para a maioria dos entrevistados. Como já foi mencionado neste estudo, os alunos investigados, os quais estão inseridos na geração Z, possuem maiores habilidade para interagir com tecnologias, fato que pode ser o motivo de não possuírem dificuldades com o hipertexto.

Porém, nem todos os alunos nascidos nesta geração apresentam habilidades para interagir com os computadores e seus recursos tecnológicos. Quando se trata de leitura de hipertextos digitais que usa o computador para realizar a ação, observou-se que ter dificuldades ao ler hipertextos foi uma opção assinalada por 16% dos alunos investigados. Conforme relatos desses alunos, palavras difíceis, a falta de entendimento sobre o texto e o trabalho que dá acessar vários textos foram

os elementos que justificaram escolher a opção “Sim”.

[A1] *Sim, pq na maioria das vezes encontro **palavras difíceis**.*

[A4] *Tenho dificuldade para **entender**.*

[A24] *- porque é muito difícil e **dá muito trabalho também**.*

Constatou-se, também, pelas respostas dos alunos, que 15% dos que relataram ter dificuldades “às vezes” apresentaram como justificativas fatores variados. Ressalta-se que as justificativas apresentadas pelos alunos são entraves que prejudicam a leitura em geral, no caso, em texto impresso também e hipertexto digital. Para esses alunos, abrir um hiperlink não é uma tarefa cansativa e pode comprometer o entendimento do texto inicial, pois ao abrir um hiperlink e acessar um novo texto para ler, eles acabam se distraíndo e perdem a linha de raciocínio, comprometendo o desenvolvimento da leitura, pois esquecem o que já foi lido no primeiro texto.

[A2] *às vezes ler hipertextos com grande quantidade de hiperlinks torna-se cansativo.*

[A7] *Às vezes pulo o hiperlink*

[A12] *Sim, pois tenho dificuldade em entender mais sobre esses textos.*

[A26] *porque às vezes complica um pouco por ter vários textos não é muito mas complica um pouco minha leitura, porque muitas das vezes acabo esquecendo do primeiro.*

A partir desses relatos, deduziu-se que os sujeitos investigados basearam suas dificuldades no modo empregado para leitura dos hipertextos digitais. No caso, a complexidade em navegar de um texto a outro por intermédio dos hiperlinks foi apontada como um entrave que dificulta a leitura.

Realmente não se trata de algo simples. A dificuldade exposta por esses

leitores implica diretamente na estrutura mental que eles constroem na intenção de dar fluidez à leitura. Ou seja, na ausência de mecanismos mentais que se adaptem ao modelo de texto que estão lendo.

Santaella (2014, p. 310) afirma que:

A grande flexibilidade o ato de ler um hipertexto- leitura em trânsito – pode transformar em desorientação se o receptor não for capaz de formar um mapa cognitivo – mapeamento mental do desenho estrutural documento. Para a formação desse mapa, contudo, ele precisa encontrar pegadas que funcionem como sinalizações do design do hipertexto.

A autora defende a construção de mecanismos que facilitem a leitura com base em características específicas para a leitura de hipertextos digitais. A maneira de ler um texto contínuo, que é construído numa plataforma linear, não deve ser empregada para ler hipertextos em função da sua não linearidade. No texto contínuo, o leitor caminha em linha reta em direção a um final já pré-estabelecido pelo autor, enquanto que, no hipertexto, o leitor é construtor da mensagem final do texto, visto que necessita seguir por diferentes trajetos e, a partir dessas conexões entre um texto e outro, é que poderá elaborar um desfecho ou não. Santaella (2014, p. 321) orienta que “A experiência de leitura ou de navegação não é predeterminada, ela carrega uma dose de aventura”.

Ainda nesse sentido, quando se fala da participação direta do leitor na construção da mensagem do texto, segue-se o argumento de Nojosa (2014), que expõe características da intertextualidade, princípio presente na construção de hipertextos.

A teoria da intertextualidade defende que tessituras de significação de um texto existe num desdobramento e na copresença de uma obra em outras. Nesse aspecto não temos o autor como o agente definidor de identidade de um livro, texto, etc. Esse processo implica uma descentralização do sujeito escritor em diversas vozes e funções (NOJOSA, 2014, p.74).

A intertextualidade faz parte da composição estrutural de um hipertexto e a partir desse princípio, o leitor faz uso de outros textos na composição da mensagem que ele precisa compreender. Essa integração de vários textos permite que ele atue em parceria com o autor na construção da mensagem e, assim, colabore com a formação de sentido. Conforme justifica Kock (2007, p.27):

Do ponto de vista cognitivo, pode-se dizer que o hiperlink exerce o papel de um “encapsulador” de cargas de sentido. Para tanto, cabe ao produtor

proceder a uma construção estratégica dos hiperlinks, de maneira que eles sejam capazes de acionar modelos (frames, scripts, esquemas etc.) que o leitor tem representados na memória, levando-o a inferir o que poderá existir por trás de cada um deles, formulando hipóteses sobre o que poderá encontrar ao segui-los.

Nesse sentido, entende-se que saber interagir com os variados textos por intermédio dos hiperlinks é essencial para a formação de sentido. Assim, o hiperlink é um aliado do leitor nessa ação que exige uma atitude exploratória e investigativa na intenção de aprofundar a leitura e alcançar o maior número de informações possíveis sobre o tema que constitui o texto.

Marcuschi (1999, p. 05) também se refere ao leitor de hipertextos como leitor-co-produtor. Em contraposição à linearidade do texto contínuo, o autor argumenta que o hipertexto “[...] rompe a ordem de construção ao propiciar um conjunto de possibilidades de constituição textual plurilinearizada, condicionada por interesses e conhecimentos do leitor-co-produtor”.

Compreende-se a importância e também a necessidade de saber utilizar os links numa leitura hipertextual. É por meio deles que o leitor pode trilhar os caminhos em direção ao entendimento do texto. Os relatos de alguns alunos investigados demonstraram que percorrer esses caminhos ao acessar um hiperlink gerou problemas na leitura. Acredita-se que esses problemas foram provenientes da maneira como esse contato com hiperlinks eram realizados. Dessa maneira, a partir dos relatos, emergiu a subcategoria “navegando por conexões hipertextuais” que trata especificamente do modo como os investigados leem hipertextos e da definição das suas perspectivas atitudinais sobre conexões com hiperlinks.

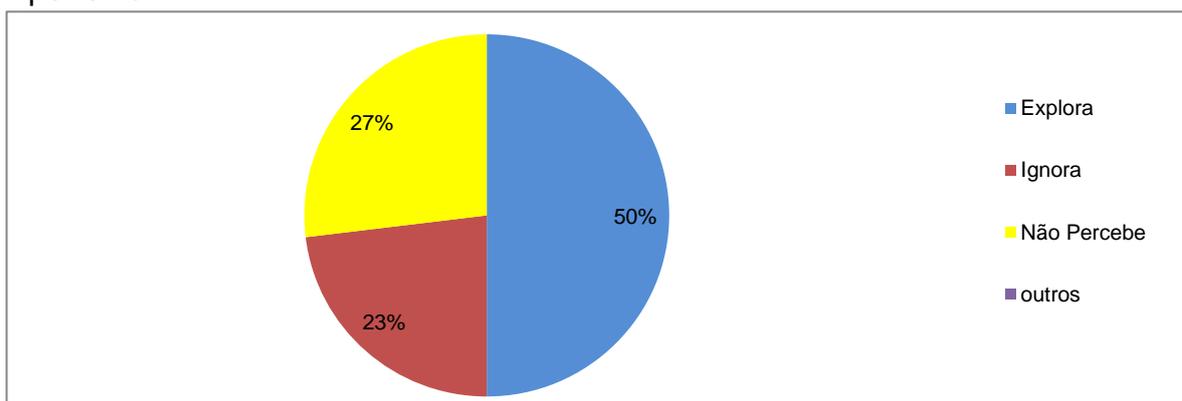
4.1.2 Navegando por conexões hipertextuais

Dentre várias características que constituem o hipertexto digital, a conexão de textos por navegação com hiperlinks está sempre em destaque. A possibilidade de conectar vários textos com o uso de hiperlinks favorece a construção de pontes entre um texto e outro. Lévy (1998, p.20) assinala que os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, e não são ligados linearmente.

Essa falta de linearidade deixa o texto mais dinâmico, exigindo que o leitor seja mais dinâmico também.

Nesse sentido, apresenta-se o gráfico abaixo (Gráfico 05), que representa as respostas dos alunos ao responderem à pergunta: “O que você faz quando encontra um nó (hiperlink) no hipertexto?”

Gráfico 05 – Resultados sobre as atitudes dos alunos ao encontrar um hiperlink no hipertexto



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Diante do referido questionamento, os alunos tiveram as seguintes opções de resposta: clicar no hiperlink para explorá-lo; ignorar e seguir a leitura do texto; geralmente não perceber o hiperlink; outra atitude. Dos alunos respondentes, 50% indicaram que clicam e exploram o conteúdo de cada hiperlink que aparece no hipertexto. Essa é a atitude esperada para leitores de hipertextos. Koch (2007, p. 27) orienta que “os links funcionam, portanto, como portas de entrada para outros espaços, visto que remetem o leitor a outros textos virtuais que vão incrementar a leitura”. Nesse sentido, a proposta é que o hiperleitor possa, a cada click, ampliar seus horizontes durante a leitura, tendo acesso a outros textos que podem complementar o conteúdo que já está sendo lido.

Dentre os alunos respondentes, 23% referiram que localizaram o hiperlink, mas preferiram não acessá-lo por algum motivo particular. Atitude diferenciada do restante dos alunos que totalizou 27% que não acessaram o hiperlink por não ter percebido a sua presença no hipertexto. Somando-se estes percentuais mencionados, observou-se que 50% dos alunos não realizaram a leitura do hipertexto acessando hiperlinks. Sobre esse fato, Koch (2007) citando Storrer

(2000), esclarece que a forma não linear (com hiperlinks) de organização do texto favorece que a leitura seja seletiva por grupos heterogêneos de receptores, sendo que cada receptor decide de acordo com seus conhecimentos, interesses e preferências.

Em assonância com o pensamento de Storrer (2000) e de Koch (2007), entende-se que a atitude tomada pelos 50% dos alunos que não acessaram os hiperlinks não se constitui um erro, pois é o hiperleitor quem decide o que vai ler e como vai ler, decide que caminho vai percorrer, se vai ou não abrir um hiperlink. É ele quem decide quais são suas preferências e prioridades.

Hissa (2009) concebe “o link como o elemento essencial para que todo o processo de associação das informações e conteúdos presentes no hipertexto seja capaz de acontecer”. Dessa maneira, entende-se que abrir o hiperlink e acessar outros textos complementares é essencial para que a proposta de leitura com um hipertexto digital seja realizada. Embora o hiperleitor tenha autonomia para decidir seus percursos, não acessar um link pode, em alguns momentos, prejudicar a compreensão global do hipertexto. Koch (2007) assevera que o hiperleitor pode seguir por outros caminhos que não sejam via hiperlinks, porém, reforça o pensamento de Storrer (2000) que orienta que não seguir os caminhos planejados pelo autor do hipertexto pode gerar consequências na produção do texto e da coerência.

Ler um hipertexto digital demanda habilidade em vários aspectos: curiosidade, concentração, objetividade, interação e várias outras características que o hiperleitor necessita para interagir com esse gênero textual digital. Kock (2007, p.28) salienta que:

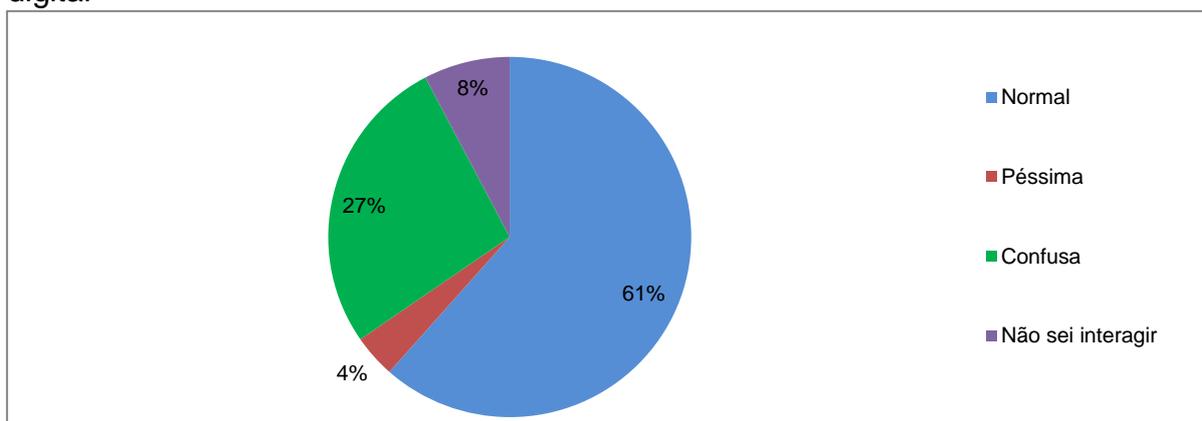
O hipertexto propõe vias de acesso e instrumentos de orientação sob forma de diagramas, de redes ou de mapas conceituais manipuláveis e dinâmicos, oportunizando, desta maneira, um domínio mais fácil e mais rápido da matéria do que o audiovisual clássico ou o suporte impresso tradicional.

A autora faz uma comparação entre o hipertexto e suporte impresso tradicional, valorizando positivamente o uso do hipertexto visto que, segundo ela, melhora a absorção das informações de maneira mais fácil e mais rápida. Durante as observações sistemáticas, notou-se que os alunos estavam mais propensos a continuar as leituras do hipertexto em função da variedade de informações que

estavam atreladas ao texto principal. A transitividade entre um texto e outro associado à visualização das imagens disponibilizadas colaborou positivamente para isto.

Quando questionados sobre a sua maneira de ler o hipertexto digital, os alunos investigados responderam da seguinte maneira (Gráfico 06):

Gráfico 06 – Resultado da definição dos alunos sobre a maneira de ler o hipertexto digital



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A opção “Normal – Tenho facilidade em ler esse tipo de texto” foi assinalada por 61% dos investigados. Dessa maneira, compreende-se que, para esses alunos, acessar outros textos por meio dos hiperlinks não demonstra nenhum entrave. Para eles, a ação de abrir um hiperlink e transitar repetidas vezes por outros textos é até considerada fácil. Apenas 4% consideram que têm dificuldade em ler um hipertexto e 8% não sabem interagir de nenhuma forma com o hipertexto.

Hissa (2009), citando Codina (2000), alega que, como a estrutura do hipertexto organiza as informações em redes unidas por relações, essa forma multisequencial de apresentar as informações pode causar sobrecarga e desorientação se os caminhos percorridos até o texto forem múltiplos. Diante do exposto pelos autores e pela observação sistemática durante as aulas, acredita-se que realmente foi por esse motivo que um total de 12% dos respondentes alegou ter dificuldades ou não saber interagir com um hipertexto.

Por outro lado, indaga-se, neste momento, se os 61% que assinalaram a opção “Normal – Tenho facilidade em ler esse tipo de texto” conseguiram transpor

um texto após o outro e envolver-se na formação de sentido nesta leitura. Koch (2007) assevera que cabe ao hiperleitor, por meio dos acessos aos links, detectar as informações relevantes para uma progressão textual coerente. Nesse sentido, entende-se que acessar um link é importante e pode facilitar a construção de sentido, visto que o autor do texto elabora e disponibiliza as informações em uma teia com palavras-chave justamente para que seus leitores possam percorrê-la. É nessa conectividade de um texto ao outro por meio dos hiperlinks que o leitor vai estruturar a sua construção de sentido. Conforme Marcuschi (1999, p.30), “a leitura do hipertexto é como uma viagem por trilhas. Ela nos obriga a conectar nós para formar redes de sentido”.

Já Xavier (2002, p. 29) afirma que “Hipertexto é o espaço virtual inédito e exclusivo no qual tem lugar um modo digital de enunciar e construir sentido”, para tentar explicar como se dá a formação de sentido. Ainda sobre o hipertexto, o autor orienta que:

Ele se constitui em mais uma tecnologia de enunciação que possui uma maneira própria de dispor, compor e superpor. Entrelaçadamente, em uma mesma plataforma enunciativa - a tela do micro - os recursos semióticos de natureza linguística e não linguística. Ao amalgamar esses recursos semiolinguísticos e preservar, isonomicamente, o valor sígnico de cada um deles para a construção geral do sentido, o modo de enunciação digital efetuado no Hipertexto tende a produzir, em seus hiperleitores, percepções jamais antes experienciadas em qualquer outro modo de enunciação analógico (XAVIER, 2002, p .29).

Em sua citação, o autor evidencia o potencial que a tecnologia pode oferecer para o leitor de hipertextos digitais ao integrar uma gama de recursos semióticos, tais como imagens, sons, vídeos, na intenção de corroborar com a formação de sentido durante a leitura. Porém, Oliveira, Diniz e Timo (2014, p. 74 e 75) alicerçados em Coscarelli (2006), orientam que “a busca do sentido textual é um processo complexo de construção de significados relacionados ao contexto de produção e recepção, aos modos de circulação, ao mundo de referência do leitor, aos seus conhecimentos prévios, aos objetivos de leitura e aos aspectos socioculturais.

Conforme os autores:

[...] a leitura de um texto (em formato contínuo ou hipertextual), exige muito mais do que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores, uma vez que, nesse processo, o leitor é, necessariamente,

levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitiva, social e discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar de maneira ativa na construção do sentido (OLIVEIRA; DINIZ; TIMO, 2014, p. 75).

Os autores ressaltam que a leitura realizada em qualquer formato exige habilidade, visto que não se trata de um procedimento simples, dependente exclusivamente de conhecimentos linguísticos avançados. Eles reforçam a necessidade de o hiperleitor fazer uso de estratégias que se complementem e contribuam para o desenvolvimento na leitura de hipertextos digitais. Nesse sentido, os alunos investigados foram questionados sobre o que faziam para verificar as estratégias de leitura que estavam usando para ler um hipertexto digital.

4.1.3 O uso de estratégias de leitura com o hipertexto digital

O ato de ler é um processo de construção de significados mediado pela interação do leitor com o texto. Essa interação é fato essencial na leitura, pois agrega fatores que levarão o leitor à compreensão ou não do texto, assim como alerta sobre os caminhos e atitudes que ele precisa tomar para alcançar seus objetivos durante a leitura.

Os alunos investigados foram questionados sobre outras formas de ler hipertextos digitais. Eis algumas respostas:

[A5] Através da leitura direcionada a abertura de links para absorver o conteúdo completo.

[A6] Às vezes, clico no nó para saber mais informações, às vezes não. Depende do assunto.

[A17] Em uma primeira leitura percorro texto todo de forma aleatória depois se tiver curiosidade abro os hiperlinks.

[A18] Quando o texto tiver hiperlink, abrimos para explorar ampliando o nosso conhecimento sobre o assunto.

[A9] Eu leio direto sem abrir os hiperlinks, às vezes eu abro quando o assunto me interessa.

[A4] Leio e ignoro os hiperlinks, faço uma leitura direta.

Os relatos dos alunos retratam quais atitudes seriam utilizadas ao ler um hipertexto digital. Porém, como se observa nas respostas, a maneira característica desse tipo de leitura nem sempre é executada. Alguns alunos, como A9 e A4, simplesmente ignoram a forma de ler um hipertexto pelo acesso aos hiperlinks. Mas o hiperleitor é obrigado a acessar um hiperlink?

Entendeu-se nesse estudo que não. O leitor busca, durante a leitura, trilhar os caminhos das palavras e desvendar as intenções do autor ao produzir o texto e assim prosseguir rumo à construção de sentido. Mangili (2011), ao referir-se ao leitor, orienta que:

Alicerçado em conhecimentos prévios, ele constrói sentidos, forma novos conhecimentos, que ampliam seus quadros de referência. Por conta desses elementos e de sua competência comunicativa, interfere no texto que lê, podendo privilegiar ou não certos trechos que condizem ou não com a sua visão de mundo e com seus dados de experiência. Dessa forma, um texto produzirá leituras diferentes por parte de leitores diferentes, ou mesmo por parte de um único leitor em momentos diferentes, dependendo de seu universo de experiências (MANGILI, 2011, p.22).

A autora vê na experiência de vida do leitor a principal característica para que ele possa construir sentidos sobre o que lê. De fato, a constituição do leitor como pessoa, como um ser ativo e as suas experiências empíricas podem colaborar ou não para alcançar seus objetivos. Tudo vai depender da forma como esse leitor faz uso dessas experiências em benefício próprio.

O autor pode proporcionar os caminhos a serem percorridos, mas é o leitor quem escolhe qual o caminho a seguir e, principalmente, como agir durante esse percurso. Para isso, ele usa estratégias que o auxiliam na seleção das informações e na construção do significado textual Solé (1998). Mangili (2011, p. 50) acrescenta que “as estratégias que os leitores utilizam dependem de alguns fatores, tais como seu conhecimento sobre o assunto, seus objetivos, suas habilidades e as características do texto”. Ademais, a autora acrescenta que:

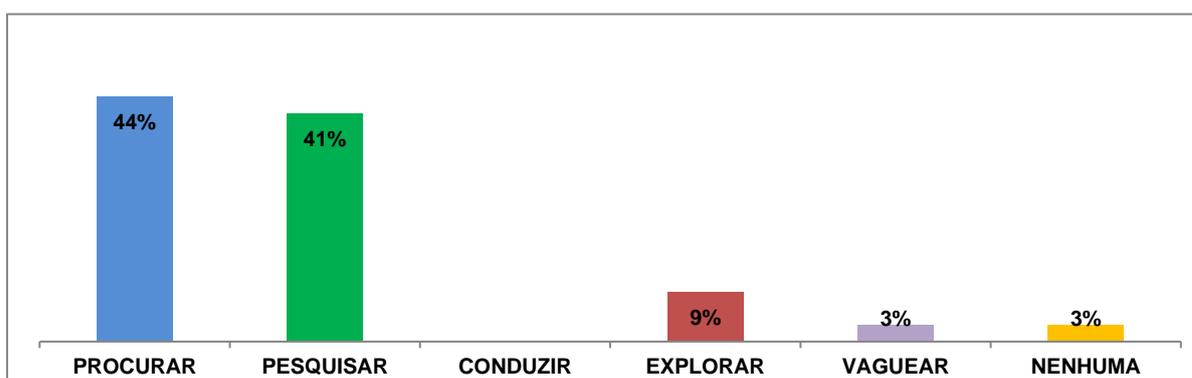
[...] as estratégias não prescrevem totalmente o curso de uma ação; elas

são caminhos inteligentes para a compreensão leitora. Sua potencialidade reside justamente no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar. Além disso, envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe – e autocontrole – a supervisão e avaliação do próprio comportamento com base nos objetivos que guiam o leitor e na possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade (MANGILI, 2011, p. 22).

Assim, percebe-se que o uso de estratégias, além de organizar os procedimentos para realização da leitura, pode orientar o leitor pelos percursos que está seguindo e pode alinhar a sua consciência com seus objetivos. Entretanto, seu uso não garante que o texto será compreendido.

Nesse sentido, surgiu neste estudo a intenção de verificar o que os alunos investigados fariam ao ler um hipertexto digital na internet, e quais estratégias de leitura seriam usadas para tal. Para isso, solicitou-se que os alunos indicassem, no questionário 01, quais estratégias – dentre as listadas no questionário – eles usavam para ler hipertextos na internet. Como a leitura é um processo dinâmico, e isso envolve o uso mais de uma estratégia, os alunos investigados puderam assinalar mais de uma resposta de acordo com as ações que eles fazem. O Gráfico 07 mostra as respostas obtidas sobre as estratégias assinaladas pelos alunos.

Gráfico 07 – Resultados sobre as Estratégias de leitura usadas pelos alunos para ler hipertextos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Para esta pesquisa, que aborda a temática da leitura em hipertexto digital, foi usado como parâmetro de análise dos dados obtidos sobre o uso de estratégias de leitura em hipertexto digital, cinco modalidades de estratégias propostas por McAleese (1993) citado por Mangili (2011), dentre elas: procurar; pesquisar; conduzir; explorar e vaguear. Buscou-se, com isso, verificar apenas os

procedimentos atitudinais adotados conscientemente pelos alunos investigados frente à leitura hipertextual. Sendo assim, foram descartados os procedimentos atitudinais automatizados e inconscientes.

Na intenção de responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa, observou-se que, conforme os dados expressos no Gráfico 07, a estratégia “Procurar” obteve 44% das indicações dos alunos, sendo a recordista nas preferências dos investigados. Conforme Mcaleese (1993), citado por Mangili (2011, p.52), nesta estratégia, “o leitor percorre detalhadamente o hipertexto eletrônico em busca de uma determinada informação, já previamente escolhida, investigando minuciosamente as áreas de texto apenas para alcançar um fim específico”.

Em conformidade com os dados referentes à estratégia “procurar”, percebeu-se, durante as observações sistemáticas, que a maioria dos alunos, ao iniciar a leitura com hipertextos, clicavam e acessavam os hiperlinks com destreza. Esses alunos terminaram a atividade proposta para aquele dia mais rápido que os demais, o que, provavelmente, deve-se em função da habilidade empreendida para acessar hiperlinks, o que gerou velocidade na execução da atividade.

Segundo Mcaleese apud Mangili (2011, p.52):

Ao utilizar essa estratégia, o leitor ainda pode associar na sua leitura as atividades de “obtenção”, em que realiza associações lógicas ou semânticas para alcançar o seu objetivo; “focagem”, na qual efetua a sua procura com base em pontos, áreas ou seções específicas, e “restrição”, pela qual delimita um tema ou uma palavra unitária.

No caso, acredita-se que os alunos respondentes já sabiam que a informação que eles precisavam para o momento seria obtida mediante uma busca minuciosa nos textos elencados, sendo assim, o objetivo era usar a estratégia “procurar” de texto em texto, até encontrar.

Na sequência, constatou-se que 41% das indicações foram referentes à estratégia número dois denominada “Pesquisar”. Mcaleese apud Mangili (2011, p. 53) aponta que essa estratégia tem como característica uma leitura baseada na busca de uma visão global do texto. O objetivo do leitor já está bem definido, assim, ele trabalha para conseguir informações que o ajudem a alcançá-lo. Para isso, o levantamento de hipóteses é utilizado na intenção de definir os caminhos a seguir.

Para o referido autor, esta é uma estratégia de exploração em que o leitor define suas ações a partir das explorações que realiza na intenção de descobrir todas as informações inseridas no texto. Em seguida, delimita a área de informação e expande sua busca ao integrar pistas auxiliares ao hipertexto.

A estratégia “conduzir” não recebeu indicações dos alunos respondentes. Mcaleese (1993) orienta que, nesta estratégia, o leitor imagina um objetivo e direciona a sua leitura seguindo etapas pré-estabelecidas.

Evidenciou-se que 9% dos alunos respondentes optaram pela estratégia “explorar”, que corresponde “àquela em que o leitor identifica todo o conteúdo do *site* apenas explorando o conteúdo hipertextual eletrônico, sem ter internalizado em sua mente nenhuma temática prévia de leitura” (MCALEESE apud MANGILI, 2011, p. 53).

Por fim, apenas 3% dos alunos respondentes assinalaram a estratégia “vaguear”. Nela, o leitor transita superficialmente pelo hipertexto digital e não possui um objetivo para leitura (MCALEESE apud MANGILI, 2011). Embora o percentual tenha sido baixo, o estudo constatou que 3% dos alunos ainda tentam exercer a prática da leitura sem objetivo nenhum. Para esses alunos, o ambiente virtual nada interferiu na sua prática de leitura, uma vez que ler com material impresso ou com o texto digital segue a mesma estratégia, que envolve uma leitura rápida e sem compromisso com os objetivos, pois estes não foram definidos previamente.

4.2 Webquest “Eleições 2018 – Um Maranhão melhor para todos” em foco

Esta categoria é referente ao segundo objetivo específico deste estudo, qual seja “Desenvolver os elementos estruturais de uma *Webquest* com alunos do Ensino Médio a partir de conteúdos de Língua Portuguesa”. Para alcançar o referido objetivo específico, foi executada uma *Webquest* construída pelo pesquisador, que tinha como tema as eleições para o Governo do Estado do Maranhão. Logo após, os alunos responderam ao questionário 2 (Apêndice D), aplicado no dia 30 de junho de

2017. Ressalta-se que, nesta referida data, as atividades de observação sistemática e coleta de dados para esta pesquisa se encerraram. A seguir, apresenta-se a composição estrutural da *Webquest* em foco.

Inicialmente houve a necessidade de saber se os alunos investigados já tinham conhecimento ou se já tinham ouvido falar em *Webquest* antes de participarem das atividades da pesquisa. Constatou-se que 19% dos alunos já conheciam a ferramenta, e que a grande maioria da turma, isto é, 81% dos investigados não conheciam e nem tinham ouvido falar em *Webquest*. Assim, tratava-se de uma ferramenta metodológica nova para grande parte do grupo. Esse dado gerou desconfianças no pesquisador sobre a eficiência da utilização da ferramenta com alunos que não a conheciam, pois se entende que “em um ambiente de aprendizagem, a situação inicial é constituída pelo que o aluno sabe, do que é capaz o que pode fazer e o que quer aprender” (ABAR; BARBOSA, 2008, p.12).

Nesse sentido, no primeiro encontro com a turma, optou-se por executar uma mini oficina didática sobre *Webquest*, na intenção de colocar o grupo de alunos a par da composição estrutural, objetivos e funcionalidades da ferramenta. Após o término da oficina, em um segundo encontro, iniciou-se a atividade com *Webquest* e hipertextos digitais. Para tal, os alunos foram ao laboratório de informática da escola e participaram das atividades práticas sobre a ferramenta, conforme representado pela Figura 4, a seguir.

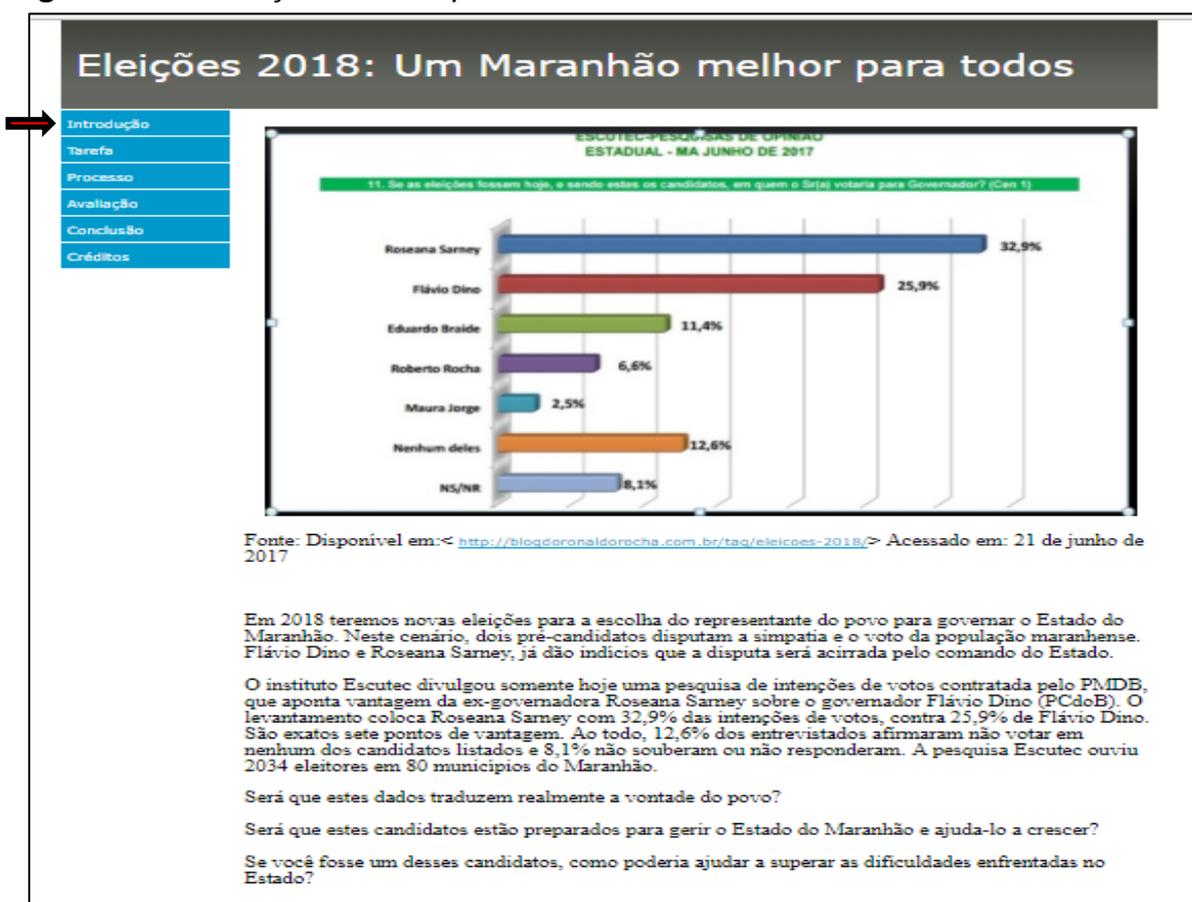
Figura 4 – Alunos no laboratório de informática executando a *Webquest* “Eleições 2018: Um Maranhão melhor para todos”



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Ao todo, a atividade com os alunos investigados se desenvolveu em nove aulas, com duração de cento e cinquenta minutos cada uma. Inicialmente, houve um momento marcado por debates acerca da escolha do tema da *Webquest*. Observou-se que três alunos tentavam convencer a turma a optar por um tema ligado à política. Porém, houve divergência por parte de alguns alunos, que estavam em menor número. Após uma série de argumentos, aqueles três estudantes conquistaram o apoio dos demais integrantes da turma e, assim, a abordagem temática, escolhida democraticamente por eles, foi sobre as eleições para o governo do Estado do Maranhão. Ao final da votação para decidir o tema da *Webquest*, ficou sob a responsabilidade do professor/pesquisador a construção e disponibilização da *Webquest*¹⁰ na internet. Apresenta-se adiante, na Figura 5, a referida a imagem da tela da introdução da *Webquest* desenvolvida para a atividade.

Figura 5 – Introdução da *Webquest* desenvolvida

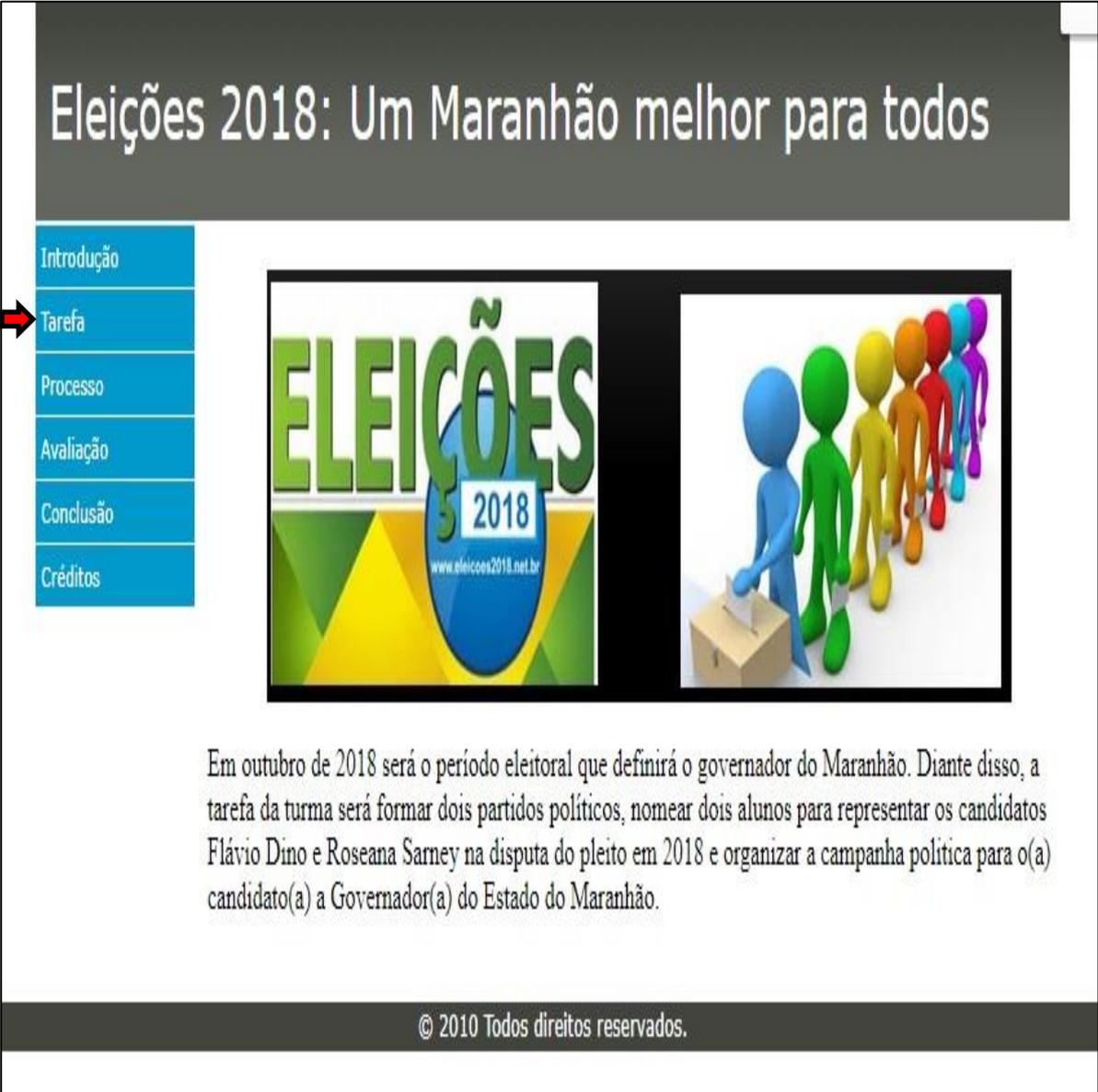


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

¹⁰ Disponível em: < <http://www.Webquestfacil.com.br/Webquest.php?wq= 19983> >. Acesso em: 11 mai 2017

Esta *Webquest* foi construída e disponibilizada aos alunos no portal *Webquest* fácil. Ela conta com seis seções para o desenvolvimento da temática proposta. Na Figura 5, apresenta-se a introdução com um gráfico que representa as intenções de voto dos eleitores para governador do Estado do Maranhão no mês de junho de 2017. Em seguida, há um breve relato sobre a análise do gráfico. Nessa introdução, aparece o primeiro hiperlink que, ao ser acessado, direciona o leitor ao site do blog que realizou a pesquisa para leitura da matéria completa.

Figura 6 – Tarefa da *Webquest* desenvolvida



Eleições 2018: Um Maranhão melhor para todos

Introdução
Tarefa
 Processo
 Avaliação
 Conclusão
 Créditos

ELEIÇÕES
 2018
 www.eleicoes2018.net.br

Em outubro de 2018 será o período eleitoral que definirá o governador do Maranhão. Diante disso, a tarefa da turma será formar dois partidos políticos, nomear dois alunos para representar os candidatos Flávio Dino e Roseana Sarney na disputa do pleito em 2018 e organizar a campanha política para o(a) candidato(a) a Governador(a) do Estado do Maranhão.

© 2010 Todos direitos reservados.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Na Figura 6, apresenta-se a proposta de tarefa que os leitores teriam que planejar e executar. No caso, deveriam criar dois partidos políticos e nomear os

representantes desses partidos para disputar as eleições 2018, representando os candidatos Flávio Dino e Roseana Sarney.

Em seguida, apresentaram-se os procedimentos para a organização e execução da tarefa, conforme Figura 7.

Figura 7 – Processo da *Webquest* desenvolvida

Eleições 2018: Um Maranhão melhor para todos

- Introdução
- Tarefa
- Processo**
- Avaliação
- Conclusão
- Créditos

Os alunos deverão se organizar em dois grupos. Cada grupo terá que elaborar em slides, uma proposta de governo contendo suas contribuições para melhoria da:

- Educação
- Saúde
- Segurança Pública
- Esportes e lazer
- Desenvolvimento social
- Ciência, tecnologia e inovação
- Agricultura e pecuária

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Nessa seção, chamada *processo*, instruiu-se o grupo de alunos sobre os procedimentos que deveriam adotar para a realização da tarefa, que se baseou na pesquisa na internet. Cabe ressaltar que eles não foram obrigados a seguir estes procedimentos, visto que foram disponibilizados apenas como sugestões. Assim, os alunos tiveram a liberdade de seguir o processo ou não.

Neste processo, os alunos investigados foram divididos em apenas dois grupos, cada grupo com um candidato ao governo. Devido à necessidade de pesquisar na internet para elaboração do plano de governo, estes dois grupos

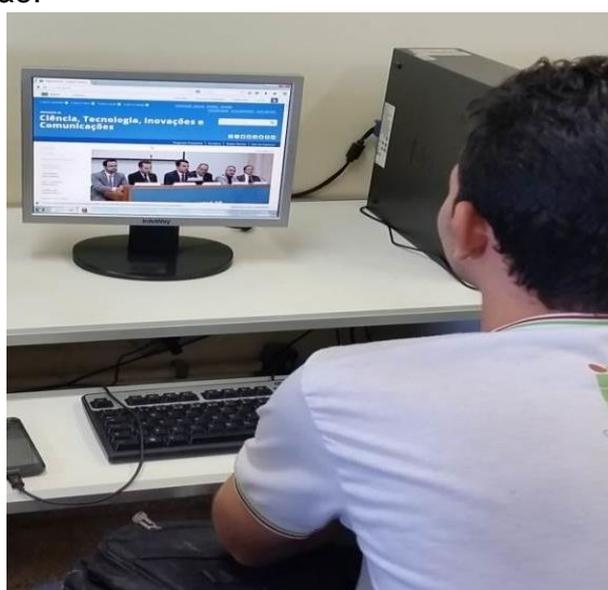
tiveram que montar subgrupos e dividir as leituras. Foram disponibilizados links de alguns sites na internet que envolvessem conteúdos sobre a temática da tarefa, conforme exposto na Figura 8, a seguir.

Figura 8 – Links de sites disponibilizados para acesso e pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Figura 9 – Aluno lendo a página da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Maranhão.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Ao acessar estas páginas na internet, os alunos tiveram que realizar as leituras dos hipertextos, conforme ilustrado pela Figura 9, acessar os hiperlinks disponíveis em cada página e, a partir do entendimento dos textos, selecionar, organizar e construir as propostas de governo, bem como preparar o material para embasar os argumentos dos candidatos. Como se pode ver, essa dinâmica envolveu diretamente os alunos na concretização da tarefa. Conforme Abar e Barbosa (2008, p. 14):

A tarefa proposta, a organização da atividade e a dinâmica do trabalho levam os alunos a um comprometimento especial com o resultado e com a construção do próprio conhecimento, tornando cada um responsável [...] para obtenção do resultado.

Nesse ponto da atividade, estimou-se que os alunos tivessem contato com hipertextos digitais e, devido à organização da *Webquest* para execução da tarefa, esses alunos não se dispersariam em sites alheios à temática da *Webquest*. Os hiperlinks disponíveis nos hipertextos contribuíram para que o leitor viajasse de um texto a outro na intenção de ler o texto por completo.

Adiante, nas Figuras 10, 11, e 12, para melhor entendimento da execução atividade, segue um modelo demonstrativo de como se deu a navegação nos hipertextos disponibilizados nos links dos sites (Figura 8).

Figura 10 – Site da secretária de Estado da Educação



Fonte: disponível em: < <http://www.educacao.ma.gov.br/>> Acesso em: 14 out 2017.

Ao acessar o link < <http://www.educacao.ma.gov.br/>>, conforme exposto na Figura 8, o leitor foi direcionado à página da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. Nessa página, há uma série de informações que poderiam ser acessadas pelos alunos, bem como alguns hiperlinks que os direcionam a outros textos. Na situação, cabe ao leitor decidir se as informações encontradas no primeiro texto são suficientes ou insuficientes. Caso sejam insuficientes, o leitor pode buscar mais informações acessando hiperlinks como “Gestão educacional”.

Figura 11 – Hiperlink “Gestão educacional” na página da secretária de Educação do Estado do Maranhão



Fonte: Disponível em: < <http://www.educacao.ma.gov.br/>> Acesso em: 14 out. 2017.

Na sequência, ao clicar e abrir o hiperlink *Gestão Educacional*, o leitor tem mais opções de informações no texto localizado na página seguinte, assim como tem acesso a mais hiperlinks para continuar sua busca, conforme ilustrado pela próxima figura.

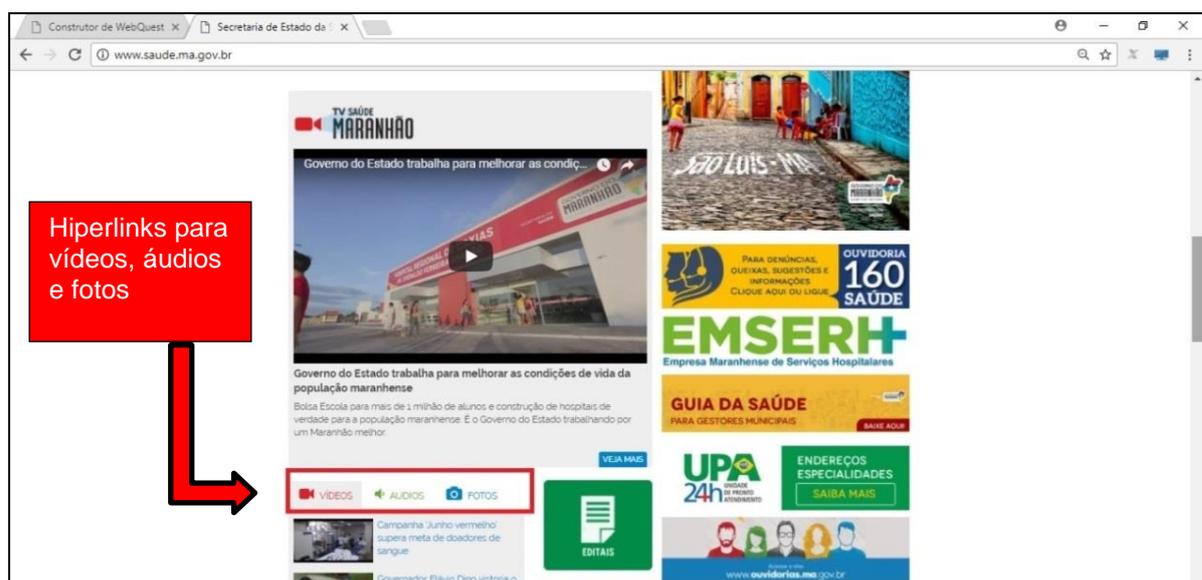
Figura 12 – Página da Gestão educacional



Fonte: disponível em: < <http://www.educacao.ma.gov.br/>> Acesso em: 14 out. 2017.

A Figura 12 mostra que outros hiperlinks estão disponíveis para acesso do leitor com informações que complementam o texto original sobre a educação. Caso a educação não fosse a temática do grupo, outros links estariam disponíveis na seção “Processo” da *Webquest*. Como exemplo, apresenta-se a seguir a página da Secretária de Saúde do Estado do Maranhão, que pôde ser acessada a partir do link < <http://www.saude.ma.gov.br/>>.

Figura 13 – Página da Secretária de Saúde do Estado do Maranhão



Fonte: Disponível em< <http://www.saude.ma.gov.br/>>Acesso em 14 out 2017.

Conforme a Figura 13, ao acessar este link, além de textos, o leitor pode acessar outras fontes de informações, como vídeos, áudios e fotos, caso desejasse ir mais a fundo na leitura.

Essa foi a dinâmica da atividade com hipertextos por intermédio de uma *Webquest* desenvolvida pelo pesquisador com os alunos. A função da ferramenta metodológica *Webquest* foi dinamizar a atividade de pesquisa, organizar o processo de leitura com hipertextos na internet e propor procedimentos para sua execução coletivamente em regime de colaboração. Abar e Barbosa (2008, p. 14) salientam que “A atividade *Webquest* é como uma missão a cumprir, em que um grupo de alunos se envolve com a realização de um projeto [...]”.

Na sequência, apresenta-se a parte final da composição da *Webquest* com as seções da Avaliação (Figura 14), Conclusão (Figura 15) e Créditos (Figura 16).

Figura 14 – Avaliação da *Webquest* desenvolvida

Eleições 2018: Um Maranhão melhor para todos

- Introdução
- Tarefa
- Processo
- Avaliação
- Conclusão
- Créditos



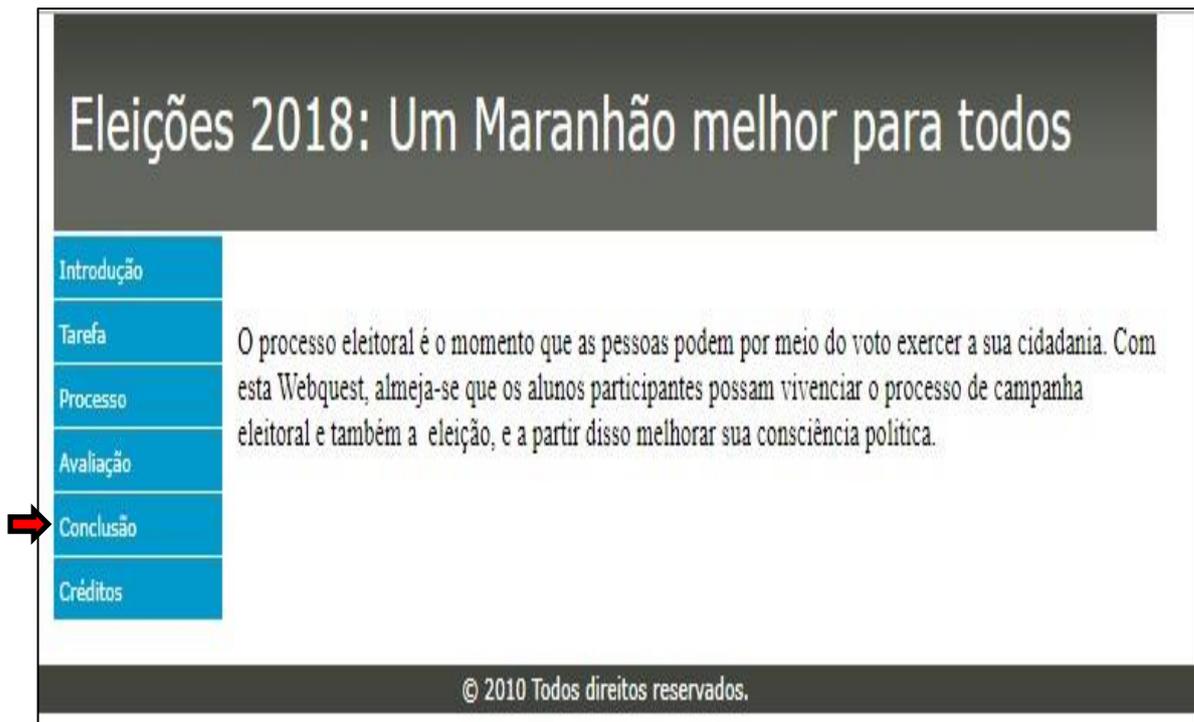
Os alunos serão avaliados pelos seguintes critérios:

- 1.Quanto a formação do partido político e seu representante para o governo;
- 2.Quanto as propostas de governo: Coerência, Necessidade e Viabilidade de execução;
- 3.Apresentação da proposta em slides: Layout do slide, organização em geral;
- 4.Apresentação oral do candidato: segurança na argumentação, articulação de ideias, carisma, persuasão.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

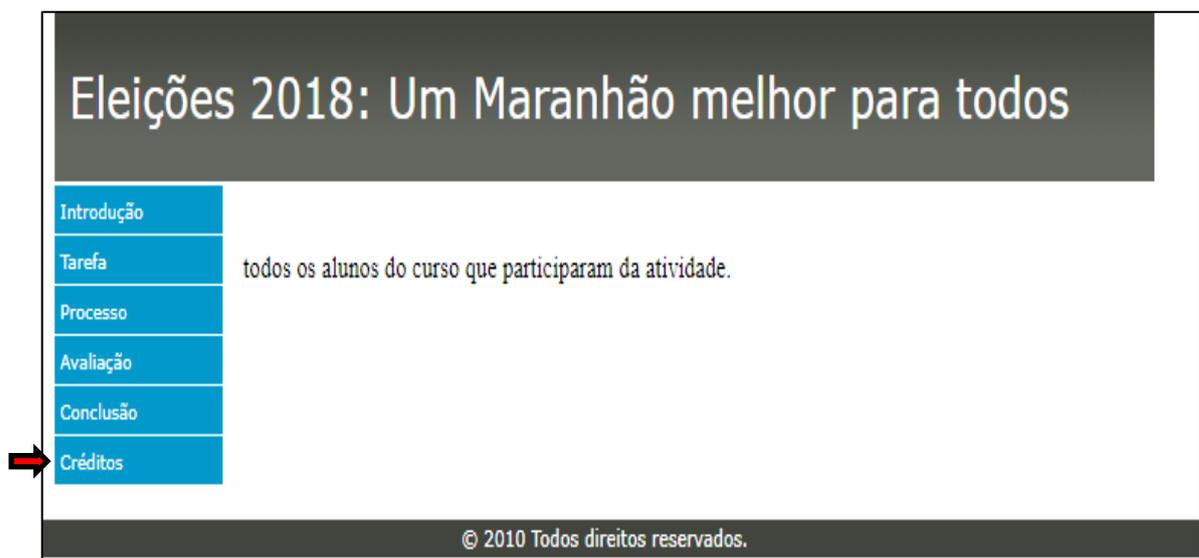
Nessa etapa, foram abordados os critérios avaliativos da atividade, deixando bem claro aos alunos de que maneira as atividades seriam avaliadas e quais os pontos seriam avaliados. Trata-se de uma etapa muito importante para que não haja imprevistos e, conseqüentemente, problemas quanto à avaliação.

Figura 15 – Conclusão da *Webquest* desenvolvida



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Figura 16 – Créditos da *Webquest* desenvolvida



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

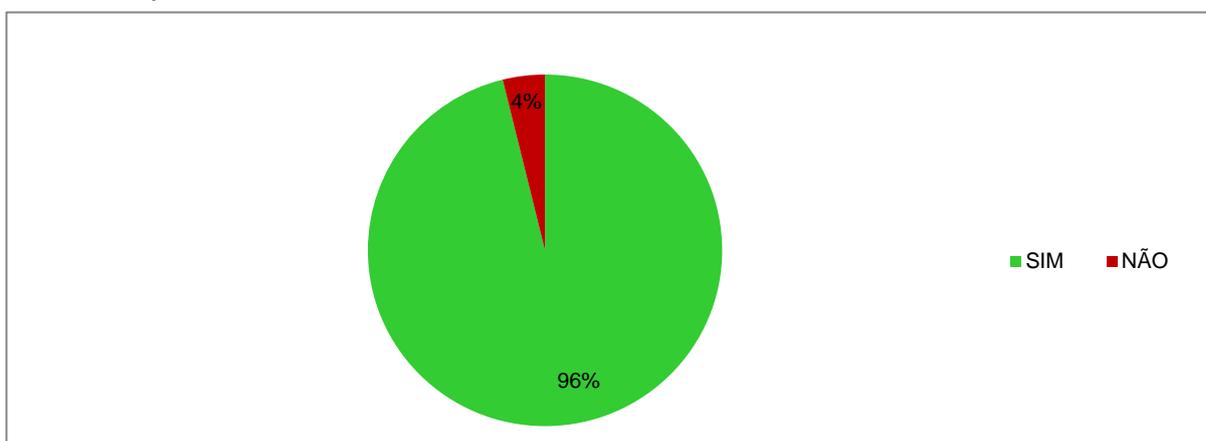
Na Figura 15, tem-se o fechamento da *Webquest* com um pequeno texto que conclui a proposta geradora do tema norteador da ferramenta. Em seguida, conforme Figura 16, são apresentados os créditos aos responsáveis pela execução da *Webquest*.

Feita a apresentação da dinâmica de execução da *Webquest* denominada “Eleições 2018: Um Maranhão melhor para todos”, que foi disponibilizada aos alunos investigados, abordam-se os impactos da ferramenta na leitura hipertextual digital.

4.3 O uso da ferramenta metodológica *Webquest* na leitura hipertextual digital

Esta categoria aborda os resultados referentes ao terceiro objetivo específico deste estudo, qual seja “Averiguar os impactos da utilização da ferramenta metodológica *Webquest* na leitura de hipertextos digitais”. Após algumas aulas desenvolvendo atividades com *Webquest* no laboratório de informática, os alunos apresentaram a tarefa proposta pela *Webquest* e discutiram os resultados. Nessa mesma ocasião, responderam ao questionário 2, que tratou sobre aspectos inerentes ao uso da ferramenta. As respostas estão representadas nos gráficos abaixo. No primeiro, elaborado com base nas respostas à pergunta: “A ferramenta *Webquest* facilita a leitura?”, pôde-se analisar pontos relacionados à leitura após usar a ferramenta *Webquest* com hipertextos.

Gráfico 08 – Respostas dos alunos sobre leitura de hipertextos por intermédio de uma *Webquest*



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

No Gráfico 08, percebe-se que um número expressivo, isto é, 96% dos investigados, assinalaram a opção “Sim”. Isso retrata que a *Webquest* facilitou a leitura dos hipertextos. Acredita-se que essa facilidade tenha sido considerada em função da ferramenta organizar e disponibilizar as zonas que deveriam ser pesquisadas. Com isso, evitou-se que os alunos tivessem que gastar mais tempo procurando por sites que contemplassem seus objetivos, gerando certa comodidade na busca. Na sequência, são apresentados alguns relatos de alunos, que auxiliam a compreender esse resultado:

[A24] Sim, porque vai direto no assunto que você quer.

[A23] Sim, porque tem todos os assuntos organizados.

[A05] Sim, pois o leitor não vai ter o trabalho de abrir outras páginas para pesquisar.

[A22] Sim, pois facilita as atividades em grupo.

[A16] Sim, pois cria a curiosidade.

[A25] porque é usado na atividade que desperta interesse e motiva na leitura.

[A21] Sim. Porque facilita a compreensão do texto.

[A19] Sim, pois facilita tanto na leitura quanto na compreensão.

[A17] Sim, pois facilita o entendimento da leitura e a sua interpretação.

[A4] Sim, por que ela simplifica tornando melhor o entendimento.

[A3] Sim, porque ela facilita a compreensão de cada texto.

[A20] Não, é muito embaraçado. Não consigo entender muito bem.

Para os alunos, o fato de os links do material necessário para leitura já estarem pré-selecionados e disponíveis em um ambiente virtual de fácil acesso como a *Webquest*, possibilitou que a leitura fluísse mais rápido, gerando a sensação de facilidade. Durante as observações sistemáticas, constatou-se que, se esses alunos não estivessem conseguindo compreender as leituras, o produto final que

lhes foi proposto entregar em um curto espaço de tempo não seria concluído por falta de informação. Na dinâmica dessa ferramenta, se o leitor não entende os textos, ele também não avança na atividade, conforme foi destacado pelo aluno A20, único a assinalar a opção “não”. Para esse aluno, a ferramenta não facilita a leitura, pois ele embarçou-se com os textos e, conseqüentemente, não entendeu muito bem.

De fato, é necessária uma mudança de postura na prática da leitura hipertextual digital. Caso contrário, o processo de ler torna-se um entrave, visto que o leitor não avança na leitura. Rojo (2013) reforça que os textos da contemporaneidade mudaram a postura do leitor. Assim, as competências usadas para prática da leitura hipertextual precisam estar atualizadas e sintonizadas com as diversas formas que compõem os textos da hipermídia, uma vez que o leitor é protagonista do ato de ler. Dessa forma, na hipertextualidade, sua postura não pode permanecer a mesma do passado.

Vários fatores poderiam ser elencados como empecilhos para o aluno A20 não ter conseguido interagir com o hipertexto e, conseqüentemente, não seguir adiante na leitura. Talvez, até a falta de experiência com o manuseio do computador, por exemplo, pode ter atrapalhado. Este fato reforça a necessidade de as escolas iniciarem o mais breve possível o letramento digital com seus alunos, na intenção de proporciona-lhes meios de interagir com as tecnologias com mais segurança, habilidade e fluidez. A interação com as variadas tecnologias e seus recursos é um fator importante para vida na sociedade contemporânea. Não se deve simplesmente abster-se dos avanços tecnológicos e caminhar em sentido contrário.

Quando questionados se consideravam uma desvantagem usar *Webquests* com hipertextos, 81% dos alunos responderam que “não”, 15% que “sim” e 4% assinalaram “talvez”.

[A18] Não, porque é prática e fácil de fazer.

[A2] Não, é uma vantagem pela praticidade do desenvolvimento da leitura.

[A6] Não, porque ela facilita as dificuldades para quem tem bastante.

[A16] Não. É uma nova forma de conhecimento com

mais informações.

[A15] Não, *Webquest* auxilia a leitura.

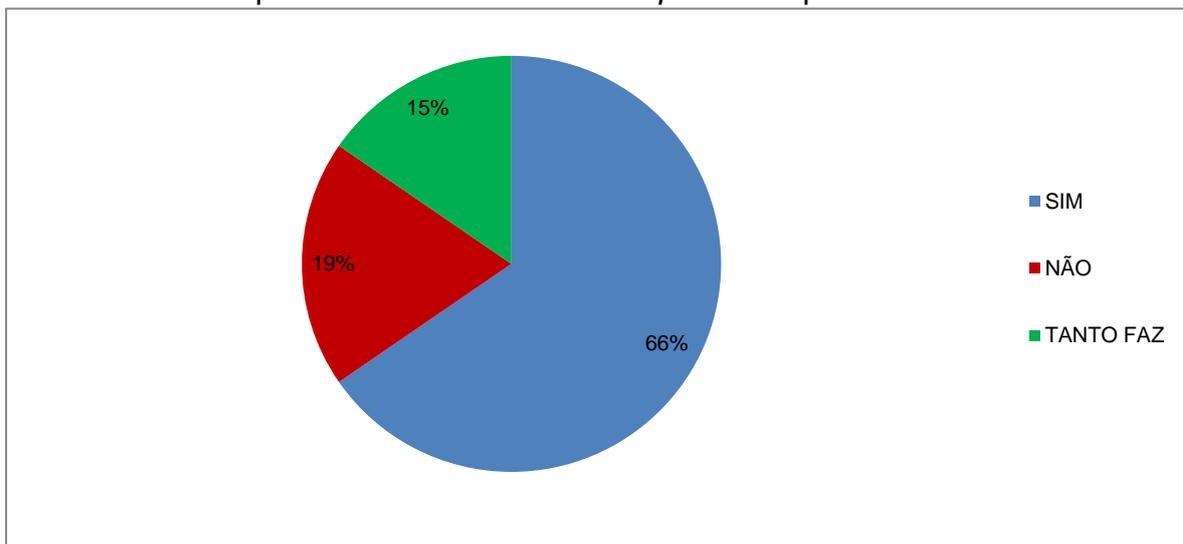
[A18] Não, pois nela obtemos mais informações que não sabíamos.

[A1] Não acho, pois é fundamental nos dias de hoje.

Como se pode perceber nas respostas dos alunos à questão, a praticidade foi destacada mais uma vez. Dessa forma, entende-se que a organização da ferramenta agradou os leitores que viram na situação uma oportunidade de ganhar tempo e ler mais rápido. Com base nos relatos de A6, A16, A18, infere-se que esses alunos sentem dificuldades em navegar aleatoriamente na internet, isto é, não têm facilidade em localizar sites que lhes deem a informação que estão procurando.

Este estudo baseou-se nas ideias de Dodge (2002) ao orientar que *Webquests* suscitam interesse porque organizam e orientam o trabalho de estudantes e professores. Dessa maneira, esperava-se que o uso da ferramenta *Webquest* disciplinasse a interação com o ambiente digital e tentasse evitar a dispersão do leitor e o abandono da leitura na internet. Almejou-se que a forma organizacional e estrutural de uma *Webquest* contribuísse para manter o leitor focado em concluir a tarefa o mais breve possível. Assim, questionou-se: O uso da ferramenta *Webquest* colabora para que você não se disperse ao ler na internet?

Gráfico 09 – Respostas sobre o uso de *Webquest* e dispersão na internet



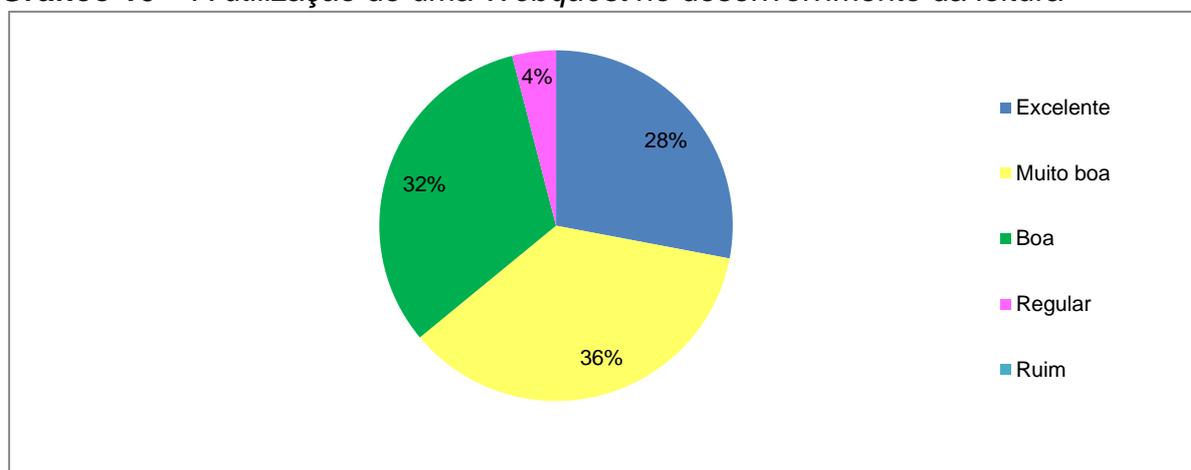
Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Com estes resultados retratados no Gráfico 09, constatou-se que 66% dos alunos investigados indicaram que a ferramenta *Webquest* colabora para que ele não se disperse no mar de informações e páginas que existem na internet. Esse número, que se encontra um pouco acima da metade, já justifica o uso da ferramenta *Webquest* com atividades na internet em parceria com hipertextos digitais. É muito comum leitores inexperientes, ao acessarem o enorme universo da internet, dispersarem rapidamente e não conseguirem retomar o foco inicial traçado antes da leitura.

Nas observações sistemáticas, o pesquisador percebeu que os grupos estavam bastante motivados em concluir a atividade proposta. Trabalhavam com afinco e com muito foco nos textos. Porém, alguns alunos não conseguiram realizar a proposta de atividade seguindo os procedimentos indicados na *Webquest*. Eles tiveram problemas na execução da tarefa, pois não acessaram os hiperlinks e, conseqüentemente, não realizaram as leituras dos demais textos inseridos no hipertexto principal. Dessa maneira, a colaboração com informações para o grupo foi aquém da esperada. Entretanto, ainda assim não acessaram sites alheios à temática da atividade, principalmente sites de redes sociais.

Para se ter uma visão global das percepções dos alunos acerca do uso da ferramenta metodológica *Webquest* com leitura de hipertextos digitais, questionou-se aos alunos como analisariam a utilização da *Webquest* como ferramenta de desenvolvimento da leitura. As respostas estão representadas no Gráfico 10, a seguir.

Gráfico 10 – A utilização de uma *Webquest* no desenvolvimento da leitura



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

No gráfico anterior, observa-se que 28% dos alunos consideraram essa contribuição “Excelente”; 36% indicaram ser “Muito boa”; 32% consideram “Boa; e apenas 4% dos alunos indicaram a opção “regular”. Com base nesses dados, percebe-se a aprovação da ferramenta pelos alunos investigados. Alguns alunos, ao justificarem suas respostas, disseram:

[A7] porque a gente aprende de forma criativa.

[A11] porque é uma excelente ferramenta para desenvolver melhor o aprendizado.

[A13] porque é uma maneira prática de se aprofundar mais sobre o assunto.

[A15] A utilização da *Webquest* desenvolve uma melhor compreensão.

[A18] porque nela temos imagens e várias informações que nos ajuda a ler melhor e nos focar também.

[A26] Motiva o aluno, pois facilita a leitura do mesmo.

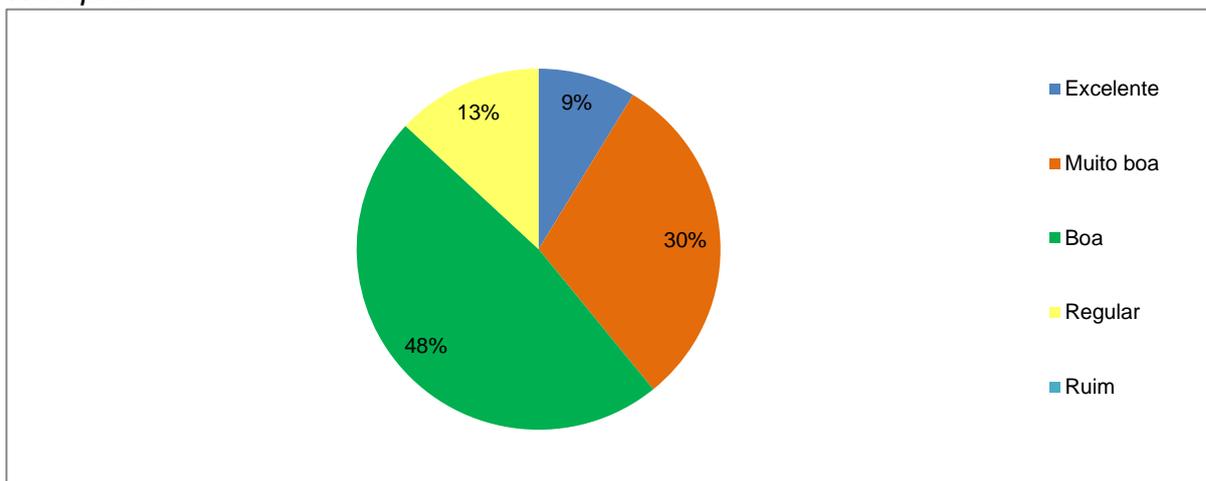
[A10] Nem toda as pessoas gostam de ler pela internet.

Nos relatos, observou-se que alguns termos como “criatividade”, “facilidade” e “praticidade” representaram o que de fato levou esses alunos a aprovarem o uso da ferramenta. Neste estudo, não se buscou a aprovação dos investigados, mas sim, conhecer como estes leitores utilizam a ferramenta em benefício próprio e também da coletividade, tornando o ato de ler mais interessante em função da motivação proporcionada pela ferramenta *Webquest*. Nesse viés, Dodge (2002) orienta que a *Webquest* foi planejada para que os alunos se concentrassem não só no uso das informações, como também em desenvolver o pensamento nos níveis de análise, síntese e avaliação. Sendo assim, não se trata de uma simples busca na internet, mas de uma metodologia organizada de pesquisa que pode, além de dar condições para o desenvolvimento das informações obtidas a partir da busca, motivar os alunos a continuar na atividade de leitura. Sem a devida motivação, o risco desse leitor abandonar a leitura é enorme.

Por fim, surgiu a necessidade de saber como os alunos investigados avaliaram a atividade com *Webquest* que realizaram, na intenção de conhecer suas

satisfações ou frustrações durante o uso com a ferramenta. Nesse sentido, inquiriu-se: Como você considera o resultado final da sua atividade com esta ferramenta?

Gráfico 11 – Resultados da avaliação final feita pelos alunos sobre a ferramenta *Webquest*



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

No Gráfico 11, as opções “Excelente” com 9%, “Muito boa” com 30% e “Boa” com 48%, quando somadas, totalizam 87% das indicações dos investigados. Isso demonstra que a avaliação feita pelos alunos sobre o uso da ferramenta *Webquest* foi positiva, fato relevante e condizente com o resultado almejado pelo pesquisador.

Alguns alunos expressaram o seguinte:

[A25] Porque não era só mais uma aula comum e chata como todas as outras, mas procurávamos retirar informações de outras fontes.

[A18] Pois antes para me ler assuntos grandes era muito ruim, não me chamava atenção.

[A7] porque com isso a gente adquiriu conhecimento.

[A26] Tive algumas dificuldades mas fluiu bem mais.

Desataca-se o relato do aluno A25 que, ao comparar a aula em que se fez uso da ferramenta com outras aulas em que ela não foi utilizada, retrata sua satisfação, valorizando a motivação que seu uso lhe trouxe. Tal fato também foi destacado pelo aluno A18.

O trabalho em regime de cooperação também serviu como fonte de

motivação para a realização da atividade. Nas observações sistemáticas, notou-se a empolgação dos alunos não só em discutir e compartilhar informações encontradas nas leituras, como também em perceberem que, ao acessar um hiperlink, ele era direcionado para uma página com a informação que ele buscava. Alguns alunos, inclusive, chegaram a comemorar em voz alta a descoberta. Esse fato gerou um clima competitivo produtivo, visto que todos os envolvidos na atividade buscavam ler e encontrar logo as informações no intuito de serem os primeiros a compartilhar o feito.

Na aprendizagem cooperativa, essa interação entre os alunos faz com que eles se envolvam ativamente com o objetivo proposto para leitura, o que deve acontecer num ambiente amistoso. Nesse sentido, Abar e Barbosa (2008, p.82) orientam que “além da interação e colaboração, deve haver uma relação de respeito mútuo entre os componentes do grupo, ações conjuntas e, principalmente, interdependência positiva”. Essa interdependência positiva é um ponto forte na atividade, pois possibilita ao aluno ser responsável pela própria aprendizagem.

A intenção ao propor o emprego de uma *Webquest* para leitura de hipertextos digitais era também promover meios de organizar a pesquisa na internet, de modo que o leitor pudesse ter mais tempo para planejar as ações que iria seguir, bem como fomentar o trabalho em colaboração, a análise das informações obtidas e a discussão e socialização dos resultados com os colegas. Dessa forma, esperava-se que o resultado final da atividade perante os investigados fosse positivo e satisfatório para todos, o que de fato se concretizou.

Findada a análise dos dados obtidos na pesquisa, adiante, seguem as considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciou-se esta pesquisa com a intenção de colaborar com estudos posteriores, que abordem a temática da leitura hipertextual digital. Nesse sentido, esse pesquisador não considera as reflexões compartilhadas neste estudo como um trabalho acabado, mas como pressupostos que possam colaborar com outros estudos.

O ponto de partida para este estudo baseou-se na utilização da metodologia *Webquest* como ferramenta de ensino da leitura com hipertextos digitais com alunos do Ensino Médio. Nessa perspectiva, esta pesquisa se desenvolveu no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Zé Doca, tendo como sujeitos vinte e seis alunos do curso Técnico em Alimentos. O objetivo foi averiguar como a ferramenta *Webquest* pode contribuir para o desenvolvimento da leitura de hipertextos digitais com alunos do Ensino Médio.

É notória a presença de aparelhos eletrônicos nas salas de aula. São notórias também as mudanças que a utilização destes aparelhos e suas respectivas tecnologias têm feito na comunidade discente. Contudo, acessar a internet e realizar uma pesquisa simples ou ler um texto por completo tem sido uma tarefa muito complicada para alguns alunos. Assim, nota-se que a enorme variedade de informações existentes nas plataformas online, tanto ajudam quanto prejudicam o desenvolvimento cognitivo de alguns alunos.

No âmbito da leitura, essa realidade é frequente e chamou a atenção deste pesquisador que observou, durante suas aulas, que a leitura mediada por tecnologias como o computador ou um telefone celular, por exemplo, não se desenvolviam da maneira esperada. Ao iniciar a leitura na plataforma online, em poucos minutos, os leitores se dispersavam e logo abandonavam essa leitura, acessando outras páginas alheias ao conteúdo trabalhado naquela aula. Essa atitude gerou inquietação e motivou o pesquisador a tentar buscar meios que pudessem ajudar os alunos a não abandonarem a leitura. A partir dessa inquietação, emergiu o seguinte questionamento: Como a ferramenta metodológica *Webquest* pode contribuir para o desenvolvimento da leitura de hipertextos digitais, com alunos do Ensino Médio?

Para atender este questionamento, foi elaborado um percurso metodológico alicerçado em três objetivos específicos, conforme se apresenta a seguir. Para alcançar o primeiro objetivo específico, que foi “Verificar as estratégias de leitura usadas pelos alunos para ler hipertextos digitais”, aplicou-se um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha na intenção de, primeiramente, conhecer a percepção dos alunos sobre hipertexto e, depois, verificar que estratégias de leitura foram usadas para ler o hipertexto digital.

A partir deste questionário constatou-se que a maioria dos respondentes tem acesso a internet e realizam leituras com frequência, fato que refutou a premissa de que a falta de contato com recursos tecnológicos e com a internet fosse considerada um motivo pelos entraves no desenvolvimento na leitura. Observou-se também que o hipertexto, principal objeto de estudo desta pesquisa, era acessado e lido pela maioria dos alunos. Esses alunos informaram não ter dificuldade e consideraram sua maneira de ler hipertexto normal. Os que indicaram posição contrária alegaram a dificuldade em manusear os hiperlinks como justificativa. Sabe-se que a leitura hipertextual requer habilidades importantes do leitor para que tenha contato com o texto por completo e facilite assim sua compreensão.

Quanto ao uso de estratégias de leitura, as estratégias “Procurar” e “Pesquisar” se destacaram e chamaram a atenção do pesquisador, pois foram as mais usadas pelos alunos. Constatou-se que quinze alunos investigados, ou seja, 44% das indicações, realizaram a leitura observando detalhadamente o hipertexto

digital em busca de uma determinada informação já previamente escolhida, investigando minuciosamente as áreas de texto apenas para alcançar um fim específico.

Ressalta-se que esse é um número bastante expressivo, pois mostra que os alunos estão lendo hipertextos a partir da sua principal característica que é a navegação por hiperlinks. Quando não se encontra a informação procurada, o ideal é que se avance na leitura dos outros textos por meio dos hiperlinks. É na conexão dos textos por intermédio dos hiperlinks que o leitor terá acesso a totalidade do texto previamente pensado e elaborado pelo autor.

Um número total de quatorze alunos, 41% das indicações, estabeleceram uma leitura com o intuito de buscar uma visão geral do conteúdo ou texto. Esses leitores também estão respaldados na argumentação sobre o acesso aos hiperlinks. Eles leem por exploração e vão mapeando as informações assim que acessam outros textos na intenção de compreendê-lo por inteiro.

A terceira estratégia mais usada foi “Explorar”. Nela o leitor identifica todo o conteúdo do site apenas explorando o conteúdo hipertextual eletrônico, sem ter internalizado em sua mente nenhuma temática prévia de leitura. Observou-se que alguns alunos acessavam o hipertexto aleatoriamente, sem planejar o que fazer ou para onde seguir. Os hiperlinks eram abertos aleatoriamente pelos alunos, que navegavam de um texto ao outro como se a única intenção era saber onde seria o fim. Dessa maneira, a compreensão do texto fica comprometida, pois a leitura não se desenvolve da maneira apropriada.

Essas três estratégias foram as mais usadas no decorrer da atividade realizada no laboratório de informática. O pesquisador destaca o uso adequado das estratégias de leitura pelos alunos. Quando somadas, as estratégias “procurar e pesquisar” totalizaram 85% das indicações, representando, assim, as respostas da maioria dos sujeitos investigados.

Para atender ao segundo objetivo específico, qual seja “Desenvolver os elementos estruturais de uma *Webquest* com alunos do Ensino Médio a partir de conteúdos de Língua Portuguesa”, foi construída uma *Webquest* intitulada “Eleições 2018: Um Maranhão melhor para todos” pelo pesquisador. Esta *Webquest* foi

executada pelos os alunos no laboratório de informática.

A participação democrática dos alunos na escolha do tema foi muito importante para a construção da *Webquest*. Toda construção da ferramenta foi de responsabilidade do pesquisador, sendo que aos alunos coube apenas a execução da *Webquest*. Por se tratar de algo novo para aquela turma, a ferramenta *Webquest* foi muito bem recebida pelos alunos que demonstraram muita curiosidade e ansiedade em alguns momentos para interagir com a ferramenta.

A introdução chamou a atenção de todos que estavam ávidos para descobrir logo o próximo passo. Após realizarem a leitura do primeiro texto, quase que simultaneamente seguiram para a seção *tarefa*, na intenção de saber que atividades deveriam executar. A partir dessa seção, cada aluno agiu no seu próprio ritmo. Não era esperado nesta pesquisa que todos os alunos evoluíssem na atividade no mesmo tempo, pois sabe-se que a turma é heterógena, que cada aluno apresenta comportamentos particulares e que a sua maneira de desenvolver seus procedimentos de leitura é diferente. A intenção do pesquisador era fomentar meios de promover motivação para leitura independentemente do tempo e ritmo que cada aluno necessitaria.

A tarefa instigou ainda mais os alunos e os motivou a tentar fazer o melhor trabalho e se sobressair na sala. Motivar alunos para realizar leituras na internet é objetivo do pesquisador deste trabalho. Ao perceber que a tarefa da *Webquest* realizou o seu papel e incendiou a turma na ânsia de ler mais, descobrir mais e ir além na atividade, já tornou o trabalho gratificante.

A seção *processo* foi positiva na avaliação dos alunos e crucial para o desenvolvimento da atividade. Evidenciou-se que a disponibilidade dos links para leitura facilitou a pesquisa para os alunos, o que foi reforçado pelos relatos dos próprios estudantes: “A leitura ficou mais interessante”; “O texto flui mais rápido”; “*Webquest* motiva a ler”.

A navegação dos alunos nas seções da *Webquest* foi considerada bastante satisfatória pelo pesquisador. Eles não apresentaram problemas no entendimento do que cada seção se destina, acessaram todas com bastante atenção e estavam focados no objetivo ao qual a *Webquest* os direcionou.

Para atender o terceiro objetivo específico, que era “Averiguar os impactos da utilização da ferramenta metodológica *Webquest* na leitura de hipertextos digitais”, aplicou-se o questionário 2, composto com perguntas abertas e de múltipla escolha. O referido questionário foi aplicado logo após a conclusão da tarefa proposta pela *Webquest*.

Desta maneira, considerou-se que, após percorrerem todas as seções que compõem uma *Webquest* e apresentar a tarefa para os demais colegas, os alunos estavam aptos a responder o questionário 2 sobre os impactos da ferramenta. Entendeu-se que, por terem participado ativamente na execução da ferramenta, esse aluno teria mais experiência para responder com propriedade as questões disponibilizadas.

Antes de avançar, é necessário informar que mais da metade da turma não conhecia a ferramenta *Webquest* antes da atividade. Eles tiveram o primeiro contato a partir das aulas ministradas durante a pesquisa. Por se tratar de uma ferramenta pouco divulgada no Brasil e, conseqüentemente, pouco utilizada na escola, o pesquisador já esperava que os alunos não a conhecessem. Dessa forma, planejou e executou um minicurso sobre a composição estrutural de uma *Webquest* com os alunos que iriam participar da pesquisa a fim de facilitar o uso posteriormente.

Sobre o questionamento feito, as respostas dos alunos indicam que a ferramenta *Webquest* facilita a leitura na internet. Tal fato foi reforçado pelos relatos que sustentavam a condição de facilidade devido a algumas situações como: 1) A disponibilização dos links para acesso a outros textos; 2) O desenvolvimento do trabalho em grupo; 3) Motivação para a leitura. Para eles, ter acesso a textos complementares por meio dos hiperlinks gerou curiosidade e interesse em ir além. Acredita-se que isso enriqueceu a leitura e melhorou a compreensão do texto.

Outra contribuição positiva para a ferramenta diz respeito à maneira como ela evitou que o aluno se dispersasse para outras páginas. O texto das seções *Introdução* e *Tarefa* fez com que os alunos tivessem curiosidade e ambição pela descoberta. A cada hiperlink que ele acessava esse interesse em prosseguir aumentava, pois o texto seguinte foi construído à luz dos processos semióticos, isto é, a integração de áudio, vídeo, fotos auxiliou na complementação do texto principal.

Essa diversidade de meios de propagar a informação conquistou a atenção dos leitores, evitando que eles fugissem para outras páginas com outros conteúdos alheios ao que estavam lendo. Os leitores também sabiam que teriam um tempo predeterminado para ler, compreender, compartilhar e discutir a informação com os demais colegas. Assim, não poderiam comprometer o desenvolvimento do trabalho de seu grupo dispersando-se em outros conteúdos. Isso também os ajudou a manterem-se focados na atividade que estavam fazendo.

Os alunos avaliaram positivamente o uso da ferramenta *Webquest* no desenvolvimento da leitura. Segundo eles, *Webquest* proporciona uma forma criativa de aprender, pois favorece o aprofundamento no assunto e é uma excelente ferramenta para desenvolver o aprendizado. Em uma avaliação geral da atividade com *Webquest*, eles também valorizaram a atividade proposta, reconhecendo o poder motivacional que a ferramenta *Webquest* proporciona.

Diante da análise dos dados e resultados encontrados, constatou-se o potencial da metodologia *Webquest* para o desenvolvimento da leitura. Todavia, é importante ressaltar que aqui foco principal não foi à compreensão leitora, mas sim o desenvolvimento da leitura hipertextual digital.

Sendo assim, infere-se que essa ferramenta foi capaz de modificar uma realidade antiga e constante na sala de aula durante as atividades que envolviam a leitura na internet: a dispersão e o abandono da leitura. Constatou-se que a forma como a ferramenta foi estruturada e construída, que se deu por meio de hiperlinks que agregam um passeio por caminhos mais interessantes e instigadores, com textos disponibilizados em outros suportes e com a constante intenção de saber o que virá adiante, favoreceu o desenvolvimento da leitura pela motivação que estas características emitem.

O estudo comprovou como uma *Webquest* pode contribuir com o desenvolvimento da leitura hipertextual com alunos do Ensino Médio. Nessa perspectiva, destaca-se: a valorização da leitura na internet mediada por *Webquest*; a eficiência do trabalho em grupo em regime de colaboração; a empolgação na realização das tarefas demonstrando que os alunos estavam bastante motivados; a participação ativa e tomada de decisões antes e durante as reuniões para

socialização das informações encontradas; o respeito pelo trabalho e opinião dos colegas nas discussões coletivas; a concentração e foco no objetivo proposto; a realização do trabalho de autoria e a aceitação por uma dinâmica pedagógica que favorecesse a autoaprendizagem.

Portanto, os resultados deste estudo demonstram que é viável melhorar os procedimentos antes e durante a leitura de hipertextos digitais com a ferramenta *Webquest*. Nesse sentido, apontam para a necessidade de aprofundar os estudos sobre *Webquest* e conhecê-la em outras perspectivas que favoreçam o desenvolvimento do ensino, o desenvolvimento da leitura e o crescimento cognitivo do leitor. Tais evidências incentivam o pesquisador a continuar os estudos nessa vertente, numa pesquisa de doutorado mais adiante.

O pesquisador tem a consciência de que este estudo está propenso a diferentes olhares e, sendo assim, não o propõe como um trabalho acabado. Pelo contrário, entende-se que as reflexões aqui manifestadas são importantes para a ciência. Dessa forma, almeja-se que essas reflexões possam contribuir com outros olhares, com outros estudos sobre o uso de tecnologias na educação.

REFERÊNCIAS

- ABAR, Celina A. A. P.; BARBOSA, Lisbete Madsen. **Webquest um desafio para o professor**: uma solução inteligente para o uso da internet. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2008. 100 p.
- ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor navegador (I e II). In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARATO, Jarbas N. **Um jeito novo, simples e moderno de educar**. Rio de Janeiro, ed. Zahar: 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1.ed. São Paulo:Edições 70, 2011. 280 p.
- BOLTER, J. D.. **Writing Space**: The Computer, Hypertext, and the Hystory of Writing. 1. ed. Routledge: Lawrence Erlbaum Associates. 1991.272 p.
- BORGES, Bento Souza. **Juventude, trabalho e educação superior**: a Geração Y em análise. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13663>>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- BOTTENTUIT Jr, J. B.; COUTINHO, C. P. **Um Estudo com Autores de Webquests em Língua Portuguesa**: avaliação do processo de concepção, utilização e resultados obtidos. 2008. 6 f. In: IX Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, Caracas: Rede Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE). Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1822/7771> > Acesso em: 17 jan. 2017.
- BOTTENTUIT Jr, J. B..**Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de Webquests em Língua Portuguesa**. 637 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho: Braga:2010. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1822/11889> > Acesso em: 17 jan. 2017.
- BRITO, Francisca F. Vieira de.; SAMPAIO, M. L. P. **Gênero digital**: a multimodalidade resignificando o ler/escrever. Santa Cruz do Sul: Signo, v.38, n.64, p. 293-309, jan./jun. 2013. Disponível em:< <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456> >. Acesso em: 06 set. 2015.
- CARVALHO, J. H. **A Publicidade nas Redes Sociais e a Geração Y**: A emergência de novas formas de comunicação publicitária. Congresso PanAmericano de Comunicação PANAM, 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/panam/pdf/GT2_Art8_Joao.pdf, acesso em: 15 out 2017
- CARVALHO Jr, J.R. **Tecnologias da informação e da comunicação no ensino da língua inglesa**. Tcc (Especialização). 2011. Instituto Superior Franciscano – IESF, Paço do Lumiar-MA, 2011.

CODINA, L. **El libro digital y la WWW**. 1ª Edición, Madrid: Ed. Tauro Producciones, Colección: Comunicación y Lenguajes. 2000.

COSCARELLI, C. V. **Os dons do hipertexto**. In: Littera: Linguística e literatura. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006.

CRUZ, S. C. S., CARVALHO, A. A. A. **Uma Aventura na Web com Tutankhamon**. Leiria: Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa. 2006. p. 201-206.

CRUZ, S.; BOTTENTUIT Jr, J. B.; COUTINHO, C. P.; CARVALHO, A. A. A.. O Blogue e o Podcast como Resultado da Aprendizagem com *Webquests*. In: P. Dias; C.V. Freitas; B. Silva; A. Osósio & A. Ramos (orgs.), **Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios 2007**, Universidade do Minho, Braga, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas: Editora Papyrus. Coleção Papyrus Educação, 2012. 840 p.

DIAS, Paulo. **Desenvolvimento de Objectos de Aprendizagem para Plataformas Colaborativas**. In: Actas do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, Monterrey-México: 2004. p. 3-12.

DIAS, Reinildes. **Webquests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte: 2012. p.1-21. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012/nahead/aop1212> > Acesso em: 12 set. 2016.

DIESEL, Aline. **Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Centro Universitário Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado: 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1198> acesso em: 03 jan 2016.

DODGE, Bernie. **Algumas ideias sobre Webquests**. San Diego State University, 1999, Disponível em: < http://clিকেaprenda.uol.com.br/sg/uploads/UserFiles/File/algumas_ideias_sobre_WabQuest.pdf > Acesso em: 17 jan. 2017.

DODGE, Bernie. **Cinco Reglas para Escribir una fabulosa Webquest**. *Eduteka*, 2002. Disponível em: <<http://www.eduteka.org/Profesor10.php>>. Acesso em: 16 out. 2017.

DODGE, Bernie. **Webquests: a technique for Internet-based learning**. San Diego: Distance Educator v. 1, n. 2, p. 10-13, 1995.

EISENKRAEMER, Raquel E. **Leitura digital e linguagem cifrada dos internautas**. Revista Texto Digital. Ano 2, n. 3, p. 1-25. 2006. Disponível em: www.textodigital.ufsc.br Acesso em: 02 mai. 2016.

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

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Terezinha Aparecida; ACORSI, Clédina Regina Lonardan; MARTINS, Ana Beatriz Tozzo; JANEIRO, Vanderly. **Estatística descritiva**. Projeto de ensino-aprender fazendo estatística. 2005. Disponível em:< https://www.ime.usp.br/~rvicente/Guedes_et_al_Estatistica_Descritiva.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017

HISSA, Débora L.A: **A organização das informações em portais educacionais a partir de seus links**: uma descrição comparativa dos portais centro virtual Cervantes e Educarede. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2009. Disponível em:< <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/deboraliberatoarrudahissa.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2016.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. **A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem**. Psicologia. Reflexão e Crítica. 2006. vol. 19, n.2, p. 177-185.

KENSKI, V. M **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2008. 158 p.

KLEIMAN, A.. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014. 193 p.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto – 2ª Ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Hipertexto e construção do sentido**. ALFA: Revista de Linguística, v. 51, n. 1, 2007. Disponível em:< <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/File/1425/1126>> Acesso em 9 fev 2016.

KULLOCK, Eline. O que é a geração Y. In: _____, **Foco em Gerações**. 2010. Disponível em <<http://www.focoemgeracoes.com.br/index.php/afinal-o-que-e-geracao-y/>> acesso em 25 set. 2017

LADEIRA, W.J. **Estilos de tomada de decisão**: uma investigação em gerações diferentes. Revista de Administração da UNIMEP, v.8, n.3, jan/abr 2010.

LEMOS, K. M. F. **Hiperleitura: Estratégias metacognitivas de leitura em Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: 2011. 176 f. Disponível em: < <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/KeylaMariaFrotaLemos.pdf> > Acesso em: 7 set. 2016.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência** – O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo. Editora 34. 1998. Tradução de Carlos Irineu da Costa.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo. Editora 34, 1999. 260 p.

LÉVY, Pierre. **O que é o Virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996. 157 p.

MANGILI, Patrícia Alessandra. **Hipertexto no ensino fundamental II: Estratégias de leitura**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011, 176 p. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/14222/1/Patricia%20Alessandra%20Mangili.pdf>> acesso em: 23 abr 2016.

MAPS, Google. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>> Acesso em: 18 set. 2017.

MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016. 320 p.

MARCUSCHI, Luíz A. et al. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: 3 ed. Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luíz A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: **Colóquio da Associação Latino-americana de Analistas do Discurso**. vol. 4. p. 1-12. 1999. Disponível em: < http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/17Marcus.pdf > Acesso em 05 de outubro de 2016.

McALEESE, R. Navigation and browsing in hypertext. In: _____, **Hypertext: theory into practice**. Oxford: Intellect, 1993. 144 f. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=Z3rD8vVS2mAC&pg=PA5&dq=Navigation+and+browsing+in+hypertext>> Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

MERCADO, Luiz P; VIANA, Maria A. **Formação de professores para aprendizagem na Internet**. 2002. Disponível em: < http://www.antigomoodle.ufba.br/file.php/8937/Webquest/Webquest_Pesquisa_orientada.pdf >. Acesso em: 02 de setembro de 2016.

MORAES, L. A. O; ARENA, A. P. B. A leitura em suporte impresso e digital: Modificações nos modos de ler. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP** – Campinas: 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1908p.pdf> acesso em 20 fev. 2016.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.

MORAN, José M. **Como utilizar a internet na educação**. Brasília: Ciência da Informação, v. 26, n. 2, p. 1-8, 1997.

MORAN, José M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. e BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000. 173 p.

NELSON, T. H. Opening Hypertext: A Memoir. In: Myron C. Tuman (ed), **Literacy online: the promise (and peril) of reading and writing with computers**. London: The University of Pittsburgh Press, p. 43-57. 1992.

NOJOSA, Urbano Nobre. Da rigidez do texto à fluidez do hipertexto. In: FERRARI, Pollyana (org.). **Hipertexto hiperfídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.69-78.

OLIVEIRA, Jairo Venício Carvalhais; DINIZ, Patrícia Souza; TIMO, Tércia Rodrigues. **A compreensão leitora em hipertextos digitais e textos contínuos**: uma análise comparativa. Cadernos CESPUC de Pesquisa, v. 2, n. 25, p. 70-88, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como** fazer Pesquisa Qualitativa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 232 p.

PRENSKY, Marc H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. **Innovate: journal of online education**, v. 5, n. 3, p. 1, 2009.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza, v. 9, n. 5, 2001.

RAMAL, Andréa C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002. 746 p.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada, os multiletramentos e as tics**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. 216 p.

SAMPAIO, P. A. da S. R. **Concepção de infinito dos alunos do ensino secundário**: contributo da *Webquest* Echer e a procura do infinito. Dissertação (Mestrado em Educação no ramo de Tecnologia Educativa) - Universidade do Minho, Braga, 2006.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L. **Matrizes da Linguagem e do Pensamento**: Sonora, Visual, Verbal: Aplicações na Hiperfídia. São Paulo: Iluminuras, 2001. 432 p.

SELLTIZ, Claire. et. al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, EDUSP, 1967. 687 p.

SILVA, E. F. F.; SILVA, F. Letramento digital e a formação de leitores competentes no ensino técnico e tecnológico. In: **Anais do 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 2013

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Campinas: Educação & Sociedade, vol. 23, n. 81, p.143-160, 2002.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998. 62 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STORRER, A.. Was ist „hyper“ am Hypertext? In: KALLMEYER, W. (Org.). Sprache und neue Medien. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2000. p.222-249

TAPSCOTT, D. **Geração digital**: a crescente e irreversível ascensão da geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 224 p.

XAVIER, Antônio C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, Antônio C. (orgs). **Hipertextos e Gêneros Digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.170-192.

XAVIER, Antonio C. **O Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado em Linguística) – UNICAMP, Campinas, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Brookman, 2005. 212 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto para este projeto – Averiguar como a ferramenta *Webquest* pode contribuir para o desenvolvimento da leitura de hipertextos digitais com alunos do Ensino Médio –, que será desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - *Campus Zé Doca*, venho por meio de este documento o(a) convidar para participar desta pesquisa, que faz parte da dissertação de mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino, tendo como orientadora a professora Dra. Silvana Neumann Martins.

Assim, em caso de concordância em participar da pesquisa, ficará ciente de que:

- os direitos das entrevistas e/ou questionários respondidos realizados pela pesquisadora serão utilizados integral ou parcialmente, sem restrições;
- o anonimato nos resultados dos dados obtidos estão assegurados, sendo que todos os registros ficarão de posse do pesquisador cinco anos e, após esse período, serão extintos.

Será garantido também:

- receber a resposta e/ou esclarecimento de qualquer pergunta e dúvida a respeito da pesquisa;
- retirar seu consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo, sem que isso traga qualquer tipo de prejuízo.

Desse modo, mediante este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo minha participação nesta pesquisa, por não me oferecer nenhum risco de qualquer natureza. Declaro, ainda, que as informações fornecidas nesta pesquisa podem ser usadas e divulgadas neste curso Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, bem como nos meios científicos, publicações eletrônicas e apresentações profissionais.

Participante da pesquisa

Pesquisador: José de Ribamar Carvalho Júnior
carvalho.junnior@gmail.com

Zé Doca (MA) _____ de _____ de 2017

APÊNDICE B – Termo de concordância da Direção da Instituição de Ensino

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A Direção Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Zé Doca aceita que o pesquisador **José de Ribamar Carvalho Júnior**, mestrando devidamente matriculado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, pertencente ao Centro Universitário UNIVATES, desenvolva sua pesquisa intitulada **“WEBQUEST: PERCEPÇÕES SOBRE UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA DE ENSINO NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA HIPERTEXTUAL DIGITAL”**, sob orientação da professora Dra. Silvana Neumann Martins e que tem como objetivo geral: Averiguar como a ferramenta *Webquest* pode contribuir para o desenvolvimento da leitura de hipertextos digitais com alunos do Ensino Médio. Ciente dos objetivos da pesquisa, o pesquisador está autorizado a ter acesso e buscar o fornecimento de todos os subsídios para desenvolvimento de sua pesquisa, desde que seja assegurado o que se segue abaixo:

1. O cumprimento das determinações éticas;
2. A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
3. Que não haverá nenhuma despesa para o IFMA que seja decorrente da realização desta pesquisa;
4. Que o pesquisador se compromete a deixar uma cópia de sua dissertação na biblioteca do IFMA e a compartilhar com a equipe com a qual fez a pesquisa, os resultados alcançados e as análises feitas na pesquisa;
5. No caso de não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

A referida pesquisa será realizada no IFMA- Campus Zé Doca e só poderá ocorrer após a concordância dos sujeitos que estarão envolvidos na pesquisa e da aprovação do projeto de pesquisa pela Banca de Qualificação do referido Mestrado.

Zé Doca, 04 de maio de 2017



Assinatura da Direção Geral do IFMA - Campus Zé Doca

APÊNDICE C – Questionário 1**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO****Questionário 1**

Objetivo 1: Verificar as estratégias de leitura usadas pelos alunos para ler hipertextos digitais;

Objetivo 2: Desenvolver os elementos estruturais de uma *Webquest* com alunos do Ensino Médio a partir de conteúdos de Língua Portuguesa

1. Idade:

- 14 anos 17 anos
 15 anos 18 anos
 16 anos acima de 18 anos

2. Sexo:

- Feminino Masculino

3. Você realiza leituras na internet com que finalidade?

- Lazer, diversão, entretenimento, etc
 Pesquisas/trabalhos escolares
 Estudar
 Outros. Quais? _____

3. Com que frequência você lê textos na internet?

- Diariamente
 Uma vez por semana
 Duas ou três vezes por semana
 Mais de três vezes por semana
 Uma vez a cada 15 dias
 Uma vez no mês
 Não leio textos na internet
 Outros. Quais? _____

4. E hipertextos digitais? Com que frequência você lê?

- Diariamente
 Uma vez por semana
 Duas ou três vezes por semana
 Mais de três vezes por semana
 Uma vez a cada 15 dias
 Uma vez no mês
 Não leio textos na internet
 Outros. Quais? _____

5. Você encontra dificuldades para ler hipertextos?

- Sim
 Não
 às vezes

Justifique a sua resposta caso tenha respondido SIM/às vezes para a questão nº 5.

6. Como você define a sua maneira de ler o hipertexto digital.

- a. Normal. Tenho facilidade em ler esse tipo de texto.
- b. Péssima. Tenho dificuldade em ler esse tipo de texto.
- c. Confusa. Me perco ao acessar os *hiperlinks*
- d. Ainda não sei interagir com esse tipo de texto

7. O que você faz quando encontra um “nó” (*hiperlink*) no hipertexto:

- a. você dá um click em cima para explorá-lo.
- b. ignora e segue a leitura do texto
- c. geralmente não percebe o hiperlink.
- d. outros _____

8. Marque a(s) alternativa(s) que correspondem ao que você faz ao ler um hipertexto digital na internet (pode ser marcado mais de uma alternativa).

Percorre detalhadamente o hipertexto digital em busca de uma determinada informação, já previamente escolhida, investigando minuciosamente as áreas de texto apenas para alcançar um fim específico.

Estabelece uma leitura com o intuito de buscar uma visão geral do conteúdo ou texto.

Imagina um objetivo e direciona a sua leitura seguindo etapas preestabelecidas.

Identifica todo o conteúdo do *site* apenas explorando o conteúdo hipertextual digital, sem ter internalizado em sua mente nenhuma temática prévia de leitura.

Percorre de forma aleatória e superficial o ambiente hipertextual digital, sem nenhum objetivo exclusivo de leitura.

Não realiza nenhuma das ações nas alternativas anteriores.

9. Você consegue entender e abstrair informações ao ler um hipertexto?

10. Como você percebe o uso do hipertexto digital para o desenvolvimento de sua compreensão leitora na escola?

11. Que outras formas de leitura você utiliza para ler hipertextos digitais?

APÊNDICE D – Questionário 2

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

Questionário 2

Objetivo: Averiguar os impactos da utilização da ferramenta metodológica *Webquest* na leitura de hipertextos digitais

1. Você conhecia ou já tinha ouvido falar de *Webquest*?
 Sim
 Não

2. Como você a conheceu?
 pela internet
 por terceiros
 por livros e revistas
 pela televisão
 por meio da atividade aplicada para esta pesquisa.
 outros. Quais? _____

3. Você considera a ferramenta metodológica *Webquest* um recurso que facilita a leitura? Por quê?

4. Ao utilizar a ferramenta WQ você se sentiu mais motivado para realização da leitura?

5. Você considera vantajoso utilizar a ferramenta *Webquest* para ler hipertextos digitais? Por quê?

6. Você considera alguma desvantagem em utilizar a ferramenta *Webquest* para ler hipertextos digitais? Por quê?

7. O uso a ferramenta metodológica *Wequest* colabora para que você não se disperse ao ler na internet?
a. sim
b. não
c. tanto faz

8. Como você analisa a utilização da *Webquest* como ferramenta desenvolvimento da compreensão leitora? Justifique

- a. Excelente
- b. Muito boa
- c. Boa
- d. Regular
- e. Ruim

9. Como você considera o resultado final da sua atividade com esta ferramenta. Justifique.

- a. Excelente.
- b. Muito Boa
- c. boa
- d. Regular
- e. Ruim

10. O uso de estratégias facilitou a leitura de hipertextos digitais para você? Por quê?

11. Como você define a leitura hipertextual digital após os nossos encontros?

APÊNDICE E - Ficha para observação no laboratório de informática

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Dia:	
Indicador	Observação
Questionamentos sobre a composição estrutural da <i>Webquest</i> .	
Dia:	
Indicador	Observação
Aplicação do questionário 1.	
Dia:	
Indicador	Observação
Organização dos grupos e distribuição da tarefa.	
Dia:	
Indicador	Observação
Acesso a internet e Leitura de Hipertexto.	
Dia:	
Indicador	Observação
Leitura de hipertexto digital com <i>Webquest</i> .	
Dia:	
Indicador	Observação
Apresentação oral da tarefa executada.	
Dia:	
Indicador	Observação
Aplicação do questionário 2.	



UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 Bairro Universitário I
Lajeado | RS | Brasil CEP 95900.000 Cx. Postal 155
Fone(51) 3714.7000

www.univates.br 0800 700 809