

ROGÉRIO ANTÔNIO DE PAIVA

**WEBQUEST: UMA COREOGRAFIA DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Soares Padilha.

Recife, 2011

Paiva, Rogério Antônio de

Webquest: uma coreografia didática para produção do conhecimento na educação a distância / Rogério Antônio de Paiva. – Recife: O Autor, 2011.

157 f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Soares Padilha
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2011.

Inclui Bibliografia e apêndices.

1. Educação a distância 2. Internet na educação I. Padilha, Maria Auxiliadora Soares (Orientador) II. Título

CDD 371.35

UFPE (CE 2011-013)



ALUNO

ROGÉRIO ANTONIO DE PAIVA

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

“Webquest: uma coreografia didática para produção do conhecimento na educação à distância.”

COMISSÃO EXAMINADORA:

Presidente e Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Soares Padilha

Examinador Externo

Prof. Dr. José Manuel Moran Costas

Examinador Interno

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Smith Cavalcante

Recife, 22 de fevereiro de 2011.

DEDICATÓRIA

Às três mulheres de minha vida.
A minha mãe, por ter me trazido à vida;
A minha esposa por me acompanhar na lida da vida;
E a minha futura filhinha que dará prosseguimento a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grato:

Ao meu amado Deus por ser a base, razão e motivação da minha existência e sonhos. O qual concedeu a mim o dom da vida.

A minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Soares Padilha que acreditou em mim, e que muito me ensinou com sua persistência, dedicação e amor no que faz. Pela qual tenho muito carinho.

Aos companheiros de minha vida cristã, que sempre intercedem para meu progresso.

Aos meus irmãos e irmãs, pelo carinho e incentivo.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram e estiveram presentes nesta jornada.

RESUMO

Estudo teve como objetivo investigar a coreografia didática de professores para o uso de WebQuest em um ambiente online, compreendendo: a) a antecipação do professor no planejamento da WQ para um ambiente online; b) a colocação em cena do professor na execução da WQ para um ambiente online; c) a visão dos alunos sobre a coreografia didática do professor com o uso da WQ para um ambiente online. Neste sentido estruturamos nosso trabalho em dois estudos, considerando o planejamento de duas WQs e os depoimentos dos envolvidos no processo da coreografia didática do ensino online: professor conteudista, professor executor, tutor virtual e estudantes. Para isso, analisamos WQ de duas disciplinas e realizamos entrevistas com professores, tutores e alunos das mesmas. Para análise utilizamos a Análise de conteúdo a partir das categorias definidas a priori: os elementos que consistem na estrutura da WQ. A partir dos resultados investigados pelas etapas acima descritas, constatamos que embora haja interesse e compreensão da importância da WQ no contexto da educação online, os professores ainda precisam conhecer mais a metodologia da WQ; e em sua antecipação devem levar em conta: melhorar a aprendizagem colaborativa dos alunos; melhorar as relações sociais do grupo de estudantes; melhorar e incrementar o uso de recursos didáticos tecnológicos que a Web 2.0 disponibiliza como uma forma a mais na aquisição do conhecimento; e na colocação em cena melhorar o espaço para a co-autoria de sentidos e significados entre os estudantes, bem como fazer uso da linguagem em tom dialógico em que possa aproximar o aluno dos passos do professor nessa coreografia didática. E que também a contextualização da Taxonomia Digital de Bloom provê um novo direcionamento para que as WQs possam ser melhor antecipadas e colocadas em cena.

Palavras chave: WebQuest, Coreografias Didáticas, Ensino, Educação Online, Taxonomia Digital de Bloom.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the teachers choreography of teaching in use of WebQuest in an online environment, comprising; a) the anticipation of the teacher in planning the WQ to an online environment; b) the placement scene of the teacher in applying the WQ to an online environment; c) students' views on the teachers choreography of teaching using the WQ to an online environment. In this way we structure our investigation in two studies, considering the planning of two WQs and the depositions of those involved in the process of choreography of teaching on online education: homeroom teacher, teacher executor, virtual tutor and students. For this, we analyzed WQ from two disciplines and carried out interviews with teachers, tutors and students. In order to the analysis we used the content analysis from the categories defined a priori: the elements that comprise the structure of the WQ. From the results investigated by the above steps, we found that although there is interest and understanding of the importance of WQ in the context of online education, teachers still need to know more about the methodology of the WQ and in his anticipation should consider: improve learning collaborative of students, improve the social relations of the group of students, improve and increase the use of learning resources technology that Web 2.0 provides as a way to further the acquisition of knowledge; and in his placement scene in improving the space for co-authorship of meanings between students; in using language in a tone of dialogue that can bring the student in the steps of teacher in this choreography of teaching. And also the context of Bloom's Taxonomy Digital provides a new direction for the WQs can be better anticipated and placed in the scene.

Keywords: WebQuests, Choreography of Teaching, Ensinagem, Online Education, Bloom's Digital Taxonomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação da WebQuest com os Níveis do Domínio Cognitivo	38
Figura 2 - Revisão da Taxonomia de Bloom por Lorin Anderson - 2001	40
Figura 3 - Taxonomia de Bloom para a Era Digital Aplicada à WebQuest Interativa.	42
Figura 4 - Recursos da web 2.0 para a Taxonomia de Bloom para a era digital.	44
Figura 5 - Q2AP – Questionário 2º – Antecipação na perspectiva do Professor Executor.....	63
Figura 6 - Q4CCP – Questionário 4º – Colocação em Cena do Professor Executor.	63
Figura 7 - Q5CCT – Questionário 5º – Colocação em Cena do Tutor virtual.	64
Figura 8 - Q3AE – Questionário 3º - Antecipação e colocação em cena, pelo professor, na perspectiva dos Estudantes.	65
Figura 9 - Introdução da 2ª WebQuest analisada.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - A Taxonomia de Bloom – 1956.	36
Tabela 2 - Os componentes das Coreografias Didáticas.	53
Tabela 3 - Categorização em duas dimensões: WebQuest e Coreografia Didáticas.....	69
Tabela 4 - Codificação dos Questionários e Organização das Respostas.....	70
Tabela 5 - Recursos utilizados pelos estudantes para concluir a WebQuest.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição da Introdução da 1ª WQ analisada.....	80
Quadro 2 - Descrição da Tarefa da 1ª WQ analisada	81
Quadro 3 - Descrição do Processo da 1ª WQ analisada.....	82
Quadro 4 - Descrição dos Recursos da 1ª WQ analisada.....	84
Quadro 5 - Descrição da Avaliação da 1ª WQ analisada	85
Quadro 6 - Descrição da introdução da 2ª WQ analisada.....	89
Quadro 7 - Trecho da introdução da 2ª WQ analisada.....	90
Quadro 8 - Trecho da introdução da 2ª WQ analisada.....	93
Quadro 9 - Descrição da Tarefa da 2ª WQ analisada	96
Quadro 10 - Descrição do Processo da 2ª WQ analisada.....	105
Quadro 11 - Trecho do Processo da 2ª WQ analisada	108
Quadro 12 - Descrição dos Recursos da 2ª WQ analisada.....	117
Quadro 13 - Descrição da Avaliação da 2ª WQ analisada	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EAD – Educação a Distância

HTML - *HyperText Markup Language*

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOODLE – *Modular Objetc Oriented Distance Learning*

TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação

WQ – WebQuest

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO ONLINE.....	21
1.1 Introdução.....	22
1.2 A Teoria da Distância Transacional	26
1.2.1 Diálogo.....	27
1.2.2 Estrutura.....	28
1.2.3 Autonomia.....	29
CAPÍTULO 2 - WEBQUEST: UMA METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA INTERNET	31
2.1 Introdução.....	32
2.2 As WebQuests: WebExercise e WQ Interativas	35
2.3 WebQuest Interativa e a Taxonomia Digital de Bloom.....	39
2.4 WebQuest: das críticas às proposições.....	45
CAPÍTULO 3 - COREOGRAFIAS DIDÁTICAS	49
3.1 Introdução.....	50
3.2 Coreografias Didáticas.....	52
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA.....	58
4.1 Introdução.....	59
4.2 O Primeiro Estudo.....	60
4.3 O Segundo Estudo.....	61
4.3.1 Professor Conteudista.....	62
4.3.2 Professor Executor.....	62
4.3.3 Tutor Virtual.....	64

4.3.4 Estudantes	65
4.3.5 Outros Dados Coletados	65
4.4 Análise do Conteúdo.....	66
4.4.1. Pré-análise	67
4.4.2 Exploração do Material.....	68
4.4.3 Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação.....	70
4.5 Experiência com o NVivo® 8	71
4.5.1 Análise de Conteúdo com ajuda de software desenvolvido para pesquisa qualitativa	71
4.5.2 Escolha do software	72
4.5.3 Potencialidades e dificuldades com a utilização do software	73
4.5.3.1 Potencialidades	73
4.5.3.2 Dificuldades	74
4.5.4 Estudando o NVivo® 8.....	74
4.5.5 Curso do software	75
4.5.6 Inserção dos questionários no NVivo® 8	75
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78
5.1 Análise e Resultados do primeiro estudo.....	79
5.1.1 Introdução	79
5.1.2 Tarefa.....	80
5.1.3 Processo	82
5.1.4 Recursos	84
5.1.5 Avaliação.....	85
5.1.6 Elementos de Linguagem.....	86
5.2 Análise e Resultados do Segundo Estudo.....	87
5.2.1 Introdução	88
5.2.2 Tarefa.....	95
5.2.3 Processo	104
5.2.4 Recursos	116
5.2.5 Avaliação.....	122

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES.....	137

INTRODUÇÃO

Este estudo analisou o uso da WebQuest como coreografia didática no ensino superior online, investigando a possibilidade desta metodologia se configurar como um processo de ensinagem. A motivação para este estudo vem da constatação de que a Educação a Distância (EAD) vem crescendo vertiginosamente e, com ela, a criação e experimentação de metodologias específicas para esta modalidade. Dentre as muitas metodologias, a WebQuest nos chamou a atenção pela possibilidade de ser aplicada a todas as áreas e níveis de estudo, além de incentivar a pesquisa na web e a colaboração entre os alunos. No entanto, ainda reconhecemos que, como a WebQuest (WQ) não foi exatamente criada para cursos a distância, talvez exija adaptações.

No contexto deste estudo, vemos que o advento da Sociedade do Conhecimento, marcado com a teia mundial de computadores interligados, internet, vem trazendo novos enfrentamentos sociais e desencadeando mudanças na educação (BEHRENS, 2001). Esta rede de comunicação faz surgir novas maneiras de as pessoas se relacionarem com o conhecimento e com o aprender.

Em meio a muitas tentativas de definições do atual contexto histórico, o certo é que a nova sociedade está imersa no processo da explosão informacional e tecnológica, das redes de fluxo (CASTELLS, 1996), dos lugares e não-lugares (AUGÈ, 2006) e do ciberespaço (LEVY, 1996). E muitos podem até contestar a inserção da totalidade da sociedade neste contexto. Porém, em um grau maior ou menor, todos, de alguma forma, estão relacionados a este, quer seja de inclusão ou não. E não de outra forma é, com muitas incertezas, confusões e dissensos, que este momento atual tem intensificado os desafios de transformação dos mais variados campos sociais, incluindo o educacional.

Visto que a sociedade contemporânea apresenta transformação em todas as suas variáveis sociais, é coerente dizer que o campo educacional necessita de revisões e reformulações profundas em seu papel, a fim de alcançar as demandas contemporâneas neste complexo universo informacional e tecnológico, ou, do contrário, perderá seu sentido.

Em relação à educação, o uso intensivo das novas tecnologias digitais e das redes tem possibilitado às instituições de ensino alcançar lugares remotos por um baixo custo, nunca antes visto. E não apenas isso, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desencadeiam novas propostas metodológicas no ambiente educacional. Os papéis de professores e alunos são questionados, as fronteiras da escola são ampliadas e, portanto, as teorias cognitivas e pedagógicas precisam ser revistas.

As novas características da sociedade contemporânea, numa quebra de paradigmas, propõem que a estrutura cartesiana de Ciência seja abandonada em favor de uma visão mais interdisciplinar e holística da realidade. O novo paradigma tem levado as instituições educativas, principalmente no Ensino Superior, pela sua relação direta e mais imediata com os avanços científicos, a repensar a sua prática pedagógica. Este paradigma propõe um sujeito como um ser indiviso e parte de um todo, que é desafiado a abandonar o modelo de produção de informações e buscar meios para a produção de conhecimento. Sobre o desafio que se impõe nessa sociedade do conhecimento, Behrens (2003) assume que é o de como acessar a informação recebida, como interpretá-la e, acima de tudo, como produzir novas informações com criatividade, ética e visão global.

Nesse contexto de reconfiguração da educação, para não somente atender às demandas da sociedade mercadológica, mas principalmente aos cidadãos que precisam ter acesso às diversas linguagens do seu espaço social, a Educação a Distância vem se tornando uma discussão necessária. É certo que os enfrentamentos da educação na sociedade atual pressionam a Educação a Distância a também se expandir e se reconfigurar, para ampliar suas possibilidades de atendimento a esses enfrentamentos.

Apesar de a EAD já datar do começo do século passado e ser bastante popular no Brasil, só foi reconhecida oficialmente, para oferecimento de cursos regulares, em dezembro de 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Desde então, tem crescido significativamente o número de cursos na modalidade EAD oferecidos nas instituições de ensino superior para cursos de graduação, extensão e pós-graduação. Segundo o censo da educação superior de 2007, realizado pelo INEP, observa-se um crescente envolvimento de Instituições de Ensino Superior com cursos de educação a distância. Moran (2007)

considera que, apesar do preconceito com a EAD, estamos numa fase de consolidação no Brasil, principalmente no ensino superior com crescimento expressivo e sustentado. Nestes últimos anos, são inúmeros os cursos que têm surgido nessa modalidade, desde os mais informais até os cursos de graduação e pós-graduação.

Enquanto o processo de expansão acontece, a EAD se reconfigura para uma nova proposta que favoreça não mais a mera reprodução em massa das informações apresentadas pelo professor, mas, ao contrário, que estimule a busca do processo de construção do conhecimento, onde o foco se concentra no desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e colaborativa. É neste sentido que a educação online se faz presente como uma oportunidade para que se repense sobre a metodologia educativa, a fim de atender a nova dinâmica do espaço de atuação da EAD.

Sobre isso, Kenski comenta:

A interação e a cooperação entre professores, alunos e demais participantes de um curso a distância visa não apenas instruir, treinar ou adquirir conhecimentos e habilidades. Essas atividades buscam ir além dos conteúdos previstos e desenvolver comportamentos de interação, sociabilidade e comprometimento social, essenciais para a formação de bons cidadãos (KENSKI, 2006, p. 4).

No que tange à educação online, Bonilla (2005) diz que no Brasil o termo “educação online” surge como forma de expressar que o significado construído historicamente para a “educação a distância” - modelo de comunicação de massa e transmissão de informações - tem limitado o uso das potencialidades do ciberespaço. Neste sentido, considera-se a educação online como um conjunto de ações colaborativas e construtivas no campo do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por meio da web.

Já Moran (2007b), quando trata dos modelos educacionais na aprendizagem a distância, diz que a educação online é

... a situação onde o aluno se conecta a uma plataforma virtual e lá encontra materiais, tutoria e coletas para aprender com diferentes

formas de organização da aprendizagem: umas mais focadas em conteúdos prontos e atividades até chegarmos a outras mais focadas em pesquisa, projetos e atividades colaborativas, onde há alguns conteúdos, mas o centro é o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e compartilhada. (MORAN, 2007b, p.8)

Neste contexto de um novo paradigma social e de uma nova proposta de EAD, buscam-se metodologias de interação com o aluno. Sendo assim, uma das possibilidades que vem surgindo atualmente para o processo de ensino e aprendizagem na educação online é a abordagem pedagógica baseada no Ensino com Pesquisa (BEHRENS, 2003). Behrens acredita que, como usuário da rede de informações, o aluno precisa ser iniciado como pesquisador e investigador a fim de poder resolver problemas concretos que sucedem no seu dia a dia. A aprendizagem por meio da pesquisa escolar deve ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referenciais teórico/práticos.

A pesquisa escolar como concepção da Escola Nova, conhecida também como Escola Ativa, introduzida na prática educacional brasileira a partir dos anos 60 (CAMPELLO, 1999), propunha levar o aluno a uma aprendizagem por meio da ação. Considerava-se o ensino através da pesquisa uma atividade em torno de um problema, que o aluno teria que manipulá-lo no sentido de investigar a partir de suas dúvidas e questionamentos. Entretanto, verifica-se um trabalho sem muita reflexão e contextualização, resultando muito mais em cópias do que necessariamente um pensamento próprio do aluno. Neste sentido, Behrens (2003) considera que a Escola Nova é uma abordagem que se inscreve numa perspectiva de reprodução do conhecimento.

Já na perspectiva da produção do conhecimento, a pesquisa escolar propõe afastar-se do saber copiado, decorado e estanque, e instigar o indivíduo à reflexão, a contribuir e compor em conjunto com outros referências significativos (BEHRENS, 2000). O aluno precisa estar preparado para estes enfrentamentos, tornando-se criativo, crítico, pesquisador e atuante para produzir conhecimento (BEHRENS, 2000), e não apenas para ser um reproduzidor do conhecimento. E, neste sentido, o professor é figura importante na busca de nova metodologia para o ensino com pesquisa, a fim de corresponder às mudanças que a sociedade exige.

Todavia, a pesquisa escolar ou pesquisa de conteúdos, termo discutido por Padilha (2006), mesmo no ensino superior, não tem alcançado seu objetivo de produzir aprendizagem significativa. Na verdade, o que se observa, geralmente, na pesquisas de conteúdos realizadas pelos alunos com auxílio da Web é que a maioria acaba copiando e colando informações, ao invés de utilizar a pesquisa como estratégia de ensino e aprendizagem para a construção de seus conhecimentos (PADILHA, 2006).

Nesta imensa floresta informacional, a internet, foi criada, em 1995, a WebQuest como recurso metodológico de pesquisa escolar, que, segundo seu idealizador, Bernie Dodge (1995), está fundamentada na convicção de que aprendemos mais e melhor com os outros, não individualmente, e que as aprendizagens mais significativas são resultados de atos de colaboração. Sendo assim, Dodge (1995), através da WebQuest, propõe uma metodologia de aprendizagem significativa e colaborativa que busca desmotivar o copiar e colar na pesquisa de conteúdos.

Segundo Moran (2007a), a WebQuest é uma das formas mais interessantes de se desenvolver pesquisa na internet. Para ele, essa proposta

Trata-se de uma atividade de aprendizagem que aproveita a imensa riqueza de informações que, dia a dia, cresce na Internet. Resolver uma webquest é um processo de aprendizagem atraente, porque envolve pesquisa, leitura, interação, colaboração e criação de um novo produto a partir do material e idéias obtidas. A webquest propicia a socialização da informação: por estar disponível na Internet, pode ser utilizada, compartilhada e até reelaborada por alunos e professores de diferentes partes do mundo. O problema da pesquisa não está na Internet, mas na maior importância que a escola dá ao conteúdo programático do que à pesquisa como eixo fundamental da aprendizagem (MORAN, 2007a, p. 110).

Nisto se reconhece que o problema da pesquisa não é apenas do aluno, como responsável absoluto, mas que o ensino e aprendizagem estão interligados assim como os passos de uma dança, conforme as coreografias didáticas, que discutiremos posteriormente, no capítulo 3.

Enquanto a educação a distância se amplia adentrando às universidades e se reconfigura em educação online, há necessidade de compreender sua dinâmica

quanto à didática e ao processo didático neste nível de ensino. Nesta discussão sobre a didática e seu processo, Pimenta e Anastasiou (2005) propõem a superação da dicotomia entre ensino e aprendizagem pela “ensinagem”, processo este, complexo, que se efetiva entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender. "Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela autoatividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas de sujeitos do processo" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 208).

No sentido de discutir este vínculo entre o ensino e aprendizagem, Zabalza (2005, 2006, 2009) afirma que os processos de aprendizagem estão vinculados e condicionados aos processos de ensino. A maneira de atuar dos professores condiciona, no sentido de proporcionar, a forma de aprendizagem dos estudantes e seus resultados. Zabalza ainda apresenta uma analogia criada por dois professores da Universidade de Hamburgo, Oser e Baeriswyl (2001), chamada 'coreografias didáticas', para elucidar esse processo de “ensinagem” – embora ele mesmo, o autor, não mencione o termo ensinagem.

Assim, o processo de ensinagem é algo parecido com o que acontece com as coreografias no mundo do teatro e da dança. Os professores organizam as estratégias de aprendizagem (coreografias) que 'postas em cena' orientam os processos de aprendizagem dos estudantes. Essas estratégias podem ser realizadas tanto no espaço presencial como no espaço virtual.

Padilha et al. (2009a) relacionam essa metáfora à educação online, no ensino superior, na perspectiva de que no ambiente virtual é possível que o professor estabeleça as estratégias de aprendizagem dos seus alunos a partir das interfaces disponíveis no ambiente.

Portanto, cabe perguntar: Como o professor desenvolve a sua coreografia didática com o uso da WQ em um curso online? Como é a antecipação e a colocação em cena do professor no planejamento da WQ para um ambiente online?

Neste sentido, o objetivo do presente estudo foi investigar a coreografia didática de professores para o uso de WebQuest em um ambiente online. Para atender a este objetivo, buscamos: a) compreender a antecipação do professor no

planejamento da WQ para um ambiente online; b) investigar a colocação em cena do professor na execução da WQ para um ambiente online; c) compreender a visão dos alunos sobre a coreografia didática do professor com o uso da WQ para um ambiente online.

A nossa hipótese é que a WebQuest só poderá se constituir uma rica coreografia didática se forem considerados os componentes visíveis e invisíveis dos modelos base de ensino e aprendizagem, porque a partir desse reconhecimento é possível compreender as ações de cada um dos sujeitos do processo de ensinagem.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: na introdução, apresentamos a problemática e os objetivos a que nos propomos. No capítulo 1, discutimos a educação online quanto a sua relação com a EAD e no que se refere à a teoria da distância transacional. No capítulo 2, reconstruímos o contexto da WebQuest, seu surgimento, desdobramentos, críticas, proposições e elementos pertinentes na educação online, juntamente com sua relação com a Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009). No capítulo 3, abordamos a ensinagem e a coreografia didática no ensino superior e na educação online. No capítulo 4, elucidamos a metodologia explicando o caminho escolhido para execução desta pesquisa. No capítulo 5, tratamos da análise da pesquisa. No capítulo 6, elaboramos as considerações finais sobre a dissertação.

CAPÍTULO 01

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO ONLINE

1.1 Introdução

Neste capítulo, discutimos a educação online como um dos modelos da Educação a Distância (EAD). Para isso, delimitaremos nossa compreensão do que seja educação online, levando em conta o contexto da Educação a Distância. E ainda traremos neste capítulo a discussão sobre a teoria da distância transacional na educação online em relação à WebQuest.

A educação a distância (EAD), segundo a perspectiva de Moran (2006), é "o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e estudantes estão separados espacial e temporalmente". Considerando que esta mediação tecnológica a qual se refere o autor não implica tão somente as mais recentes tecnologias de nosso tempo, mas todo e qualquer tipo de técnica que amplie o potencial humano (KENSKI, 2007), argumentamos que a EAD sempre foi mediada por diferentes tipos de tecnologias ao longo do tempo, seja através de cursos mediados por textos impressos ou escritos a mão, como as cartas do apóstolo Paulo enviadas às igrejas no início da era cristã, ou através de cursos transmitidos por radiofonia e televisão no início do Século XX. E, mais recentemente, por meio dos cursos de EAD viabilizados pela Web.

Aqui no Brasil, com a LDB de 1996, a EAD passou a ser possível em todos os níveis, segundo Alves (2009), que ainda acrescenta:

Foi um avanço, uma vez que possibilitou, de maneira inequívoca, o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como na educação especial. A lei teve a grande virtude em admitir, de maneira indireta, os cursos livres a distância, neles inseridos os ministrados pelas chamadas 'universidades corporativas e outros grupos educativos (ALVES, 2009, p. 11).

Posteriormente, o decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, foi a primeira regulamentação do artigo 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e que legalizava oficialmente a educação a distância. Em seu artigo 1º, destaca que a EAD é:

... uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Decreto nº 2.494/98, art. 1º).

Observamos que o fator tecnológico não está totalmente explícito ou enfatizado, embora se mencione “diversos meios de comunicação”, e também destacamos a ênfase concedida à “auto-aprendizagem” como característica marcante da EAD, que ainda hoje perdura em alguns modelos. Nestes, a EAD geralmente é compreendida como uma modalidade educacional para aqueles alunos autodidatas que não precisam do professor, desde que lhe sejam fornecidos os recursos didáticos sistematicamente organizados.

Quase uma década depois do decreto nº 2.494/98, este foi revogado pelo decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que trouxe em seu artigo 1º, uma nova caracterização da EAD.

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Decreto nº. 5.622/05, art. 1º).

Percebemos na nova redação a relevância dada ao processo de ensino-aprendizagem em que professores e alunos são autores desenvolvedores de atividades, diferente do decreto de 1998, que dava ênfase desproporcional ao ato de aprender autônomo e individual do aluno, independente do professor e de outros sujeitos.

Como modalidade de ensino com um longo histórico no contexto educacional mundial, a EAD sempre esteve arraigada à concepção de ensino massivo e aprendizagem autônoma.

Santos (2006) afirma que a lógica da transmissão em massa dessa modalidade é uma prevalência histórica. Conforme a perspectiva da autora, nesta

modalidade massiva "a mensagem é fechada, uma vez que a recepção está separada da produção" (SANTOS; SILVA, 2009, p.270). Estas marcas históricas nas quais a EAD se firmou ainda prevalecem em muitos modelos de educação a distância, nos dias atuais de contexto online.

Maia e Mattar (2007) dizem que antes do surgimento das tecnologias interativas, como a Internet, a idéia da autonomia do aluno talvez tenha sido a marca mais exata da EAD. E, neste sentido de autonomia, os autores afirmam que

a educação a distância, durante muito tempo, foi entendida como uma modalidade do ensino não tradicional ou independente, na qual o estudante teria maior autonomia para decidir tempo e local de estudo. Isso tinha sentido, por exemplo, para os cursos por correspondência, em que o aluno praticamente não interagia com o professor, muito menos com outros alunos (MAIA; MATTAR, 2007, p. 86).

É importante enfatizar que o sentido de autonomia usado pelos autores diz respeito à liberdade de escolha de tempo e local de estudo, independente e distante¹ do professor e de outros sujeitos. Ou seja, autonomia no sentido de "que não preciso do outro, aprendo sozinho". Isto diverge do sentido de autonomia no contexto da educação online, em que autonomia implica na possibilidade de interagir, intervir e construir colaborativamente a aprendizagem. Almeida (2002, p.78) diz que "autonomia é um aprendizado construído junto com a colaboração, a liberdade responsável, o respeito mútuo, a tolerância e a ética".

Esta discussão implica em reconhecer que as modificações sociais e tecnológicas (SANTOS; SILVA, 2009) também começam a serem percebidas na EAD e, neste caso recém exposto: o paradigma da autonomia. Neste sentido, o sujeito percebe que ele pode intervir e as tecnologias lhe permitem essas possibilidades. Estes fatores, sociais e tecnológicos, contribuem para caracterizar uma Educação a Distância com interatividade e produção colaborativa versus autonomia² e mensagem massiva.

¹ Sentido literal da palavra

² No sentido de "não preciso do outro, aprendo sozinho"

Na medida em que os contextos online, dos ambientes virtuais de aprendizagem, estão sendo incorporados à EAD, novas competências passam a surgir, tanto para professores e alunos como para os demais profissionais de educação. A nova demanda requer desenvolvimento de competências de interação síncrona e assíncrona e co-produção, que diferem daquelas desenvolvidas pelos docentes presenciais e, até então, à distância também. A educação a distância, atualmente, exige o desenvolvimento de uma coreografia específica em que aprender a aprender de maneira colaborativa, em rede, é mais importante do que aprender a aprender sozinho, por conta própria.

Este modelo também permite agregar estilos diversos de pensamento, para que seja estimulante a aprendizagem coletiva. Aplicamos o termo coreografia didática (OSER; BAERISWYL, 2001) a esta nova reconfiguração da EAD, porque acreditamos que não é uma questão de tão somente aplicar novos métodos, novas estratégias e conteúdos, tomados, cada um, de forma estanque; mas, na verdade, são todos estes e outros movimentos diversos, executados ao mesmo tempo, como uma dança, exigindo grande integração entre professor, aluno e cenário.

Diante de todos estes movimentos e novas coreografias, é impossível não reconhecer que a EAD convencional tem se resignificado nos últimos tempos, principalmente com a introdução da internet. As mudanças provocadas na EAD pela internet e demais recursos digitais, são profundas, como descreve Moran:

Antes a EAD era uma atividade muito solitária e exigia muita autodisciplina. Agora, com as redes, a EAD continua como uma atividade individual, combinada com a possibilidade de comunicação instantânea, de criar grupos de aprendizagem, integrando a aprendizagem pessoal com a grupal. (MORAN, 2007a, p.1)

Em se tratando dos conceitos e teorias da EAD, Maia e Mattar (2007) dizem que é importante fazer diferenciação da **EAD**, que pode envolver qualquer tipo de tecnologia de comunicação - papel, mídias de massa e Web - para mediar a relação entre alunos, professores, conteúdo e instituições, da **EAD online** - umas das divisões da EAD. E Moran (2003) ratifica esta relação dizendo que a educação a distância é um conceito mais amplo que o da educação online, conforme segue:

Pode-se definir a educação online como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, com a Internet, a videoconferência e a teleconferência. A educação online acontece cada vez mais em situações bem amplas e diferentes, da educação infantil até a pós-graduação dos cursos regulares aos cursos corporativos. Abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico - passando por cursos semipresenciais - até cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela Internet. A educação a distância é um conceito mais amplo que o de educação online. Um curso por correspondência é à distância e não é online (MORAN, 2003, p.39).

Nesta relação de EAD e Educação online utilizaremos *EAD* quando nos referirmos à modalidade de ensino a distância em seu sentido mais amplo e *Educação online* enquanto modelo de aprendizagem baseada em mediações tecnológicas que incentivam a interação, construção em grupo e horizontalidade entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, que é o contexto que pretendemos desenvolver nossa pesquisa com a WebQuest.

Acreditamos que para se efetivar este contexto de interação e colaboração na educação online, o desenho didático bem elaborado se faz necessário. Na educação online, o desenho didático é responsável pelo planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem (SANTOS; SILVA, 2009), configurando-se como a arquitetura que pode potencializar as situações de ensino-aprendizagem de todo o curso. Para Santos e Silva (2009), se o professor quiser garantir qualidade em sua autoria precisará contar não apenas com o computador online, mas com um desenho didático que favoreça a expressão do diálogo, do compartilhamento e da autoria criativa e colaborativa entre os estudantes e professores.

1.2 A Teoria da Distância Transacional

Na educação online, a distância que surge entre os alunos e professores, afetando tanto o ensino quanto a aprendizagem, ultrapassa a concepção geográfica e temporal. Com esta separação, surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos e ruídos entre as

intervenções do professor e as dos alunos. Este espaço psicológico e comunicacional é o que Michael G. Moore denomina de *distância transacional*.

Nesta teoria, o conceito de distância é concebido muito mais em termos de suas variáveis psicológicas e pedagógicas do que em termos geográficos, temporais e tecnológicos. (RANGEL, 2008). O conceito de “transação” foi emprestado do filósofo americano John Dewey e usado por Moore no começo da década de 1980; mas só em 1993, no livro *Theoretical Principles of Distance Education*, de Keegan, é que a teoria da distância transacional aparece completa e definida como o espaço psicológico e comunicacional entre o estudante e professor (MOORE, 1993; MURPHY; RODRIGUES 2008).

Moore (1993) descreve em sua teoria o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo, e que pode ser compreendido a partir de três variáveis elementares: 1) o diálogo desenvolvido entre professor e aluno; em que eles interagem 2) a estrutura dos programas educacionais; e 3) a natureza e o grau de autonomia na qual o aluno exerce controle sobre os seus procedimentos na aprendizagem.

Este autor ainda destaca que a distância transacional é relativa, e não absoluta, que é diferente para cada pessoa ou situação a partir da relação dos três conjuntos de variáveis identificados como: diálogo, estrutura e autonomia do aluno. Ou seja, as diferentes reações e intensidade entre duas ou mais destas variáveis aumentará ou diminuirá o grau da distância transacional.

A fim de elucidar estas três variáveis, passamos a descrevê-las:

1.2.1 Diálogo

Ainda que Moore (1993) considere os conceitos *diálogo* e *interação* muito parecidos, ele mesmo faz a distinção argumentando que o diálogo, como um elemento conectado com a qualidade da comunicação, e não com sua frequência, é muito mais que a interação entre o estudante e professor. Assim, a comunicação, diferentemente da interação, é proposital, construtiva e valorizada por ambas as

partes, considerando que ambas as partes são respeitadas e ativos receptores e contribuidores, ao mesmo tempo.

[o] termo diálogo é empregado para descrever uma interação ou uma série de interações tendo qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo tem uma finalidade, é construtivo e valorizado por cada participante. Cada participante de um diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada um contribui e se baseia na contribuição de outro(s) participante(s). O direcionamento de um diálogo em um relacionamento educacional inclina-se no sentido de uma melhor compreensão do aluno. (MOORE, 1993)

Por isso a importância da horizontalidade entre professor e aluno na educação online. E para que isso se efetue com eficácia, o canal de comunicação deve minimizar os ruídos entre professor e aluno. Hoje, do ponto de vista tecnológico, muitos são os recursos para se obter tal façanha, desde chat à conferência online, face a face. Maia e Mattar (2007) dizem que:

A manipulação das mídias permite ampliar o diálogo entre alunos e professores e, em consequência, diminuir a distância transacional e a sensação psicológica de separação, gerando um sentido de comunidade (MAIA; MATTAR, 2007, p. 15).

No entanto, é importante explicitar que o investimento maior está para além do aspecto tecnológico e concentra-se no papel que professor e aluno assumem nesta relação de ensino-aprendizagem na educação online, que aumentará ou diminuirá distância transacional.

1.2.2 Estrutura

O segundo conjunto de variáveis que determina a distância transacional de um evento educacional são os elementos de projeto e elaboração do curso, e o termo utilizado por Moore para descrever este conjunto de variáveis é *estrutura*.

Quando um programa é altamente estruturado e o diálogo professor-aluno é inexistente, a distância transacional em programas por teleconferências que possuem muito diálogo e pouca estrutura predeterminada [...] a extensão do diálogo e a flexibilidade da estrutura variam de programa para programa. É esta variação que dá a um programa maior ou menor distância transacional (MOORE, 1993).

Por exemplo, um programa de televisão gravado ou um curso por correspondência é altamente estruturado e, portanto, não é aberto ao diálogo ou interação. Já os cursos que se utilizam de computadores online ou teleconferências são menos estruturados e permitem mais diálogo e interação entre os participantes.

Nesta conexão intrínseca entre diálogo e estrutura, Moore (1993) lança a hipótese de que, quanto maior a estrutura e menor o diálogo num projeto educativo, maior será a autonomia do aluno, o que faz surgir o terceiro conjunto de variáveis identificado por Moore: a *autonomia*. Para Maia e Mattar (2007) a proposição de que quanto mais diálogo, menos autonomia para o estudante; e quanto menos diálogo, mais autonomia, não passa de uma falsa dicotomia.

E ainda acrescentam:

Chegamos hoje em um nível de extremo desenvolvimento dos meios telecomunicacionais interativos (...). Cada aluno pode agora interagir com as ideias dos outros, no seu próprio tempo e ritmo, o que não era possível no passado, nem na educação convencional nem na EAD (...). Esse seria o cenário mais criativo e inovador para a EAD em relação à distância transacional: alto nível de interação entre os participantes, programas pouco estruturados (em que o tutor tem liberdade para produzir, organizar e alterar o currículo conforme o próprio curso progride) e autonomia para o aluno (MAIA; MATTAR, 2007, p. 17).

1.2.3 Autonomia

Segundo Moore (1993) a autonomia do aluno é "a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem." Isto significa que quanto maior for a distância maior deverá ser a

autonomia do estudante, no sentido de que ele deve ser capaz de utilizar os materiais didáticos e os programas de ensino, segundo a sua própria metodologia e controle sem necessariamente haver uma intervenção maior do professor (KEEGAN, 1993). Sobre este paradigma de autonomia Maia e Mattar (2007) questionam dizendo:

A educação a distância, durante muito tempo, foi entendida como uma modalidade do ensino não tradicional ou independente, na qual o estudante teria maior autonomia para decidir tempo e local de estudo. Isso tinha sentido, por exemplo, para os cursos por correspondência, em que o aluno praticamente não interagia com o professor, muito menos com outros alunos. Entretanto, com o desenvolvimento recente da Internet, a facilidade para a comunicação síncrona e assíncrona em grupo, a noção de comunidades de aprendizagem e a utilização da teoria do construtivismo em EAD, bem como o sentido dessa autonomia e independência, tem sido questionados (MAIA; MATTAR, 2007, p. 86).

Com o desenvolvimento das tecnologias, a perspectiva do estudante na educação online é daquele que aprende não apenas sozinho, mas daquele que aprende em ambientes sociais, que interage e compartilha com outros seus conhecimentos e descobertas. Se por um lado, o uso da metodologia da WebQuest pode provocar a produção de conhecimento com autonomia (BEHRENS, 2003), e isto se espera dos estudantes, todavia não se ignora que aprendemos mais e melhor com os outros, e não individualmente (DODGE, 1995).

CAPÍTULO 2

WEBQUEST: UMA METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA INTERNET

2.1 Introdução

Este texto irá tratar de contextualizar a ferramenta metodológica chamada WebQuest, quanto a seus principais elementos estruturadores, suas variedades, suas críticas, considerando a utilização desta metodologia na modalidade de educação online.

Em meados dos anos 90, quando ainda eram escassas as plataformas de buscas online e predominavam as páginas de textos apenas linkados entre si, na internet, muitos professores em todo mundo já despertavam seus interesses para o uso da Web como ferramenta educacional.

No entanto, a prática mais comum dos educadores era disponibilizar instruções na Web para que os alunos acessassem em função de seu próprio consumo (SANTOS, 2008). Segundo Macedo (1997, P.52), "com o auxílio dessa tecnologia, qualquer estudante teria acesso às bibliotecas de todo o mundo para pesquisar sobre um determinado assunto, assim como a grupos de interesse nos quais milhares de pessoas debatem diversos temas". Neste sentido, a Web era concebida como um repositório de informações, um tipo de biblioteca mundial, onde era possível acessar as informações de qualquer lugar ou hora.

Com todo repertório de informações disponível, a Web também suscitava alguns questionamentos, como menciona Santos (2008, p. 108): "onde ficava a interatividade? Como proporcionar a interlocução online que promova a cocriação entre os aprendizes? Como não subutilizar o potencial da Internet como repositório de informações?" Já naquela época se percebia que o acesso a quantidades estonteantes de informações trazia consigo contradições na mesma proporção e preocupação de como fazer uso desta tecnologia em favor da educação e produção conhecimento.

Os anos já se passaram e, todavia, muitos educadores ainda consideram a internet como uma grande biblioteca online. Comumente, incentivam a pesquisa na Web, esperando que seus alunos encontrem o que foi proposto sem, no entanto, fornecer alguma orientação pedagógica (PADILHA, 2006). Talvez isto possa ser

justificado pelo fato de que a Web é relativamente nova e a maioria dos professores, que não acompanhou o seu desenvolvimento, não saiba como utilizá-la, ou como aplicá-la em sua metodologia educativa.

Contudo, seria um equívoco se a escola ignorasse o grande potencial disponível na Web e não preparasse os jovens para uma utilização esclarecida e crítica, com o propósito de abstraírem o proveito máximo, não apenas em termos imediatos, mas, sobretudo, como contributo decisivo para a sua própria integração efetiva na chamada Sociedade em Rede (CARVALHO, 2006). Se ainda hoje encontramos professores subutilizando o potencial informacional da Web, que dizer de década atrás, quando a internet era sinônimo de biblioteca?

Assim, é neste contexto de contradições e inquietações, que, em fevereiro de 1995, Bernie Dodge, querendo integrar a internet em suas atividades de sala de aula, desafia seus alunos a buscarem informações de diversas fontes sobre um certo software. De posse dessas informações, os alunos deveriam interagir entre si, sintetizar e elaborar um julgamento se tal software poderia ser aplicado em diferentes situações. Refletindo sobre a situação pedagógica proposta, Dodge percebeu que acidentalmente estava diante de uma metodologia que poderia ser usada por qualquer professor e em qualquer disciplina. Assim, ele a denominou de 'WebQuest'.

Segundo Mercado e Viana (2004, p. 23), o uso da metodologia de WebQuest, pode ser uma alternativa pedagógica, que permite: a) garantir acesso a informações autênticas e atualizadas; b) romper as fronteiras da aula; c) promover aprendizagem colaborativa; d) desenvolver habilidades cognitivas; e) transformar ativamente informações; e) incentivar criatividade; f) favorecer o trabalho de autoria dos professores; g) favorecer o compartilhar de saberes pedagógicos.

Em um primeiro momento, Dodge (1995) caracterizou a WebQuest (WQ) como uma metodologia baseada na pesquisa orientada, na qual quase todos os recursos e as fontes com que os alunos interagem para execução das atividades são provenientes da internet. E, ainda mais, de acordo com o mesmo autor (1995, p.4), "as WebQuests tem a virtude da simplicidade. Podem ser desenvolvidas para alunos da escola elementar à pós-graduação". E um dos principais benefícios que a WQ proporciona é o de orientar o aluno no uso criativo da internet, sem interferir nos rumos da pesquisa.

Para alcançar clareza e objetividade na execução da metodologia, Dodge organizou a WQ em estruturas (DODGE, 1995; SANTOS, 2008). Além desses elementos definidos por Dodge (1995) também é possível encontrar outros, como conclusão e créditos. Entretanto, preferimos mencionar os itens que com mais frequência são encontrados numa proposta de WQ:

- Uma **introdução**, que deverá instigar os alunos e contextualizar o problema a ser investigado;
- A **tarefa**, que, por sua vez, apresenta as questões e os problemas da pesquisa;
- Já nos **processos**, o professor detalha os passos, orientando os alunos no desenvolvimento da atividade como um todo;
- Em seguida, os **recursos**, quase sempre provenientes da Web, são disponibilizados;
- Quanto à **avaliação**, esta é explicitada ao aluno. *Assim*, este já sabe quais serão os instrumentos e critérios de sua própria avaliação;

Após publicar na Web a metodologia, definir alguns parâmetros e denominar a atividade de WebQuest, esta se tornou um sucesso entre educadores de todos os níveis, desde a educação básica até o Ensino Superior. Segundo Dodge (2006), desde então esta metodologia tem se espalhado pelo mundo, em especial pelo Brasil, Espanha, China, Austrália e Holanda. Por um lado, isso foi motivo de alegria para seu mentor; por outro, esta proliferação de WQ em todo o mundo trouxe também preocupações.

Muitas das ditas WQ desvirtuavam sua ideia original, no sentido de que havia pouco ou quase nenhuma interatividade entre os alunos no processo de construção da aprendizagem, e que quase sempre as respostas já eram pré-definidas, exigindo assim, pouca competência cognitiva.

Conforme um recenseamento recente de mais de 400 WebQuests em língua portuguesa, que estavam disponibilizadas online, observou-se que muitas das estratégias disponibilizadas na internet, que se autorrotulam de WebQuests, não são adequadas, no que diz respeito à qualidade dos conteúdos e à usabilidade (BOTTENTUIT; COUTINHO, 2008). E mais, segundo March (2003) e também Dodge

(2006), muitas das WebQuests existentes não são verdadeiras WebQuests, já que geralmente se limitam a orientar os alunos na pesquisa e solicitam apenas uma mera reprodução da informação encontrada nos sites, parecendo muito mais uma busca por respostas pré-definidas do que o propósito de estimular a aprendizagem por investigação e trabalho coletivo.

2.2 As WebQuests: WebExercise e WQ Interativas

Na pesquisa realizada por Bottentuit e Coutinho (2008), destaca-se que, das 483 WebQuests em língua portuguesa avaliadas por eles, apenas 41% foram consideradas verdadeiras WebQuests; e que mais da metade (59%) destas WQ, que estavam disponíveis online entre julho e outubro de 2007, não passavam de folhas de exercícios com respostas fechadas e pré-definidas, com o formato de uma WebQuest apenas, à qual Dodge denomina de “WebExercises”, isto é, atividades simples, com pouca reflexão e interatividade na produção de respostas, que usam a interface da Web e a forma de WebQuest para reproduzir conhecimento; e que em muito se distancia da ideia inicial da WQ.

Na construção da WQ é necessário considerar as proposições de Dodge (2006) e March (2003), isto é, promover a construção colaborativa da aprendizagem, bem como permitir que os alunos cheguem a resultados abertos e/ou inesperados das tarefas propostas, para não se elaborar apenas uma folha de exercícios na Web, desprovida de interação entre os sujeitos do processo e engessada em uma única resposta pré-anunciada pelo professor. Tal situação de WebExercise não conduz o aluno à produção do conhecimento, pois o esforço empreendido pelo professor na elaboração deste modelo e a atividade que o aluno fará para respondê-lo não contemplam o processo de análise, síntese e avaliação, mas apenas o ato de copiar e colar (DODGE, 1995).

Sobre esses processos, na década de 50, coordenando um grupo de investigação da Universidade de Chicago, Benjamim Bloom, doutor em educação, desenvolveu uma classificação hierárquica dos domínios cognitivos necessários para a aprendizagem, para que, ao mesmo tempo, esta classificação servisse como

parâmetro de avaliação dos alunos. Desde então, esta se popularizou como a *Taxonomia de Bloom*.

Tabela 1 - A Taxonomia de Bloom – 1956.

Níveis cognitivos	objetivos	O que faz o estudante	Exemplos de tarefas
Avaliação	revisar, formular hipótese, criticar, experimentar, julgar, avaliar, criticar, defender, escolher...	O estudante considera, avalia ou critica com base em parâmetros e critérios específicos.	Fazer um folheto sobre os 10 hábitos alimentares importantes que podem ser levado a cabo para que toda a escola coma de maneira saudável.
Síntese	desenhar, construir, planejar, elaborar, compor, criar...	O estudante gera, integra e combina ideias em um produto, plano ou proposta novos para ele.	Compor uma canção e um baile para vender bananas.
Análise	comparar, organizar, desconstruir, atribuir, delinear, integra, analisar, calcular...	O estudante diferencia, classifica e relaciona as proposições, hipóteses, evidências ou estruturas de uma pergunta ou confirmação.	Preparar um relatório do que os colegas de sua sala de aula comem no café da manhã.
Aplicação	implementar, desempenhar, usar, executar, aplicar, demonstrar, escolher...	O estudante seleciona, transfere e utiliza os dados e princípios para completar uma tarefa ou solucionar um problema.	Fazer uma enquete de 10 perguntas para clientes de um supermercado a fim de saber o que eles consomem.
Compreensão	interpretar, resumir, parafrasear, classificar, explicar, converter, selecionar...	O estudante esclarece, compreende ou interpreta informações segundo seu conhecimento prévio.	Escrever um menu simples para o café, almoço e janta utilizando o guia de alimentos ou a pirâmide de alimentos.
Conhecimento	reconhecer, listar, descrever, identificar, denominar, rotular, ordenar, reproduzir...	O estudante recorda e reconhece as informações e as ideias na forma em que foram apresentadas.	Descrever os grupos de alimento e identificar ao menos dois alimentos de cada grupo. Fazer um poema acróstico sobre a comida saudável.

FONTES: Churches (2009); Ferraz (2010)

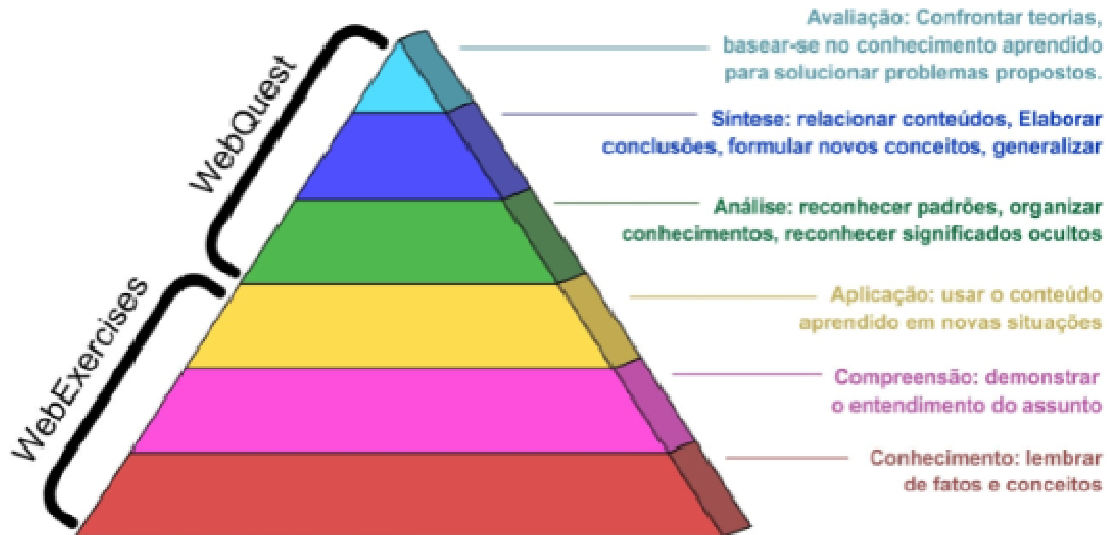
A Taxonomia de Bloom classifica os objetivos da aprendizagem no domínio cognitivo em seis níveis que, geralmente, vai do nível mais simples (conhecimento) ao mais complexo (avaliação); considerando que cada nível utiliza as capacidades adquiridas nos anteriores, mas que não necessariamente tenha que seguir uma ordem hierárquica. Na tabela 1, acima, estão descritas as seis categorias, com seus

respectivos verbos, que o professor deve fazer uso na elaboração de seus objetivos, considerando o que ele espera que seus estudantes desenvolvam no processo de aprendizagem. Ainda na tabela acima descrevemos exemplos de como são aplicadas estas categorias. As cores escolhidas para esta tabela procuram fazer relação com a figura 1, que virá mais abaixo.

Apesar das críticas feitas à Taxonomia de Bloom, e algumas delas são válidas, entendemos que seu uso pode ser muito útil para o planejamento e desenho de situações de aprendizagem online.

Na figura 1, abaixo, elaborada por Rocha (2007) com bases em proposições de Dodge sobre a Taxonomia de Bloom, é possível observar que o modelo de uma WebQuest deve abranger os níveis mais altos de domínio cognitivo para a produção do conhecimento por parte do aluno: análise, síntese e avaliação. Todavia, muitas das denominadas WQs só contemplam as habilidades de pensamento de nível inferior da Taxonomia de Bloom, a saber: o conhecimento, a compreensão e a aplicação. Segundo Dodge (1995), na estruturação das tarefas da WQ, o professor deveria levar em conta as habilidades de pensamento de nível superior. Isso, porque, nos níveis superiores, exige-se mais elaboração, um princípio de aprendizagem baseado em descobertas (DODGE, 1995) que os alunos deverão desenvolver. Por isso achamos importante aplicar à WebQuest os níveis cognitivos de aprendizagem da Taxonomia de Bloom, para evitar que se construa uma WebExercise.

Figura 1 - Relação da WebQuest com os Níveis do Domínio Cognitivo



FONTE: Rocha (2007, p.82)

Em contrapartida, numa perspectiva de construção de conhecimentos, que ultrapassa o objetivo de uma WebExercise, queremos também discutir a WebQuest Interativa "como um dispositivo fecundo para a formação na educação online" (SANTOS, 2008, p. 126) e que se baseia no conceito de interatividade. Esta proposta se dá a partir de três fundamentos: 1) Participação-intervenção, que é mais que escolher uma alternativa, mas poder participar, modificar e interferir na mensagem; 2) Bidirecionalidade-hibridação, que implica em comunicação e produção mútua dos dois pólos de emissão e recepção; 3) Permutabilidade-potencialidade, que permite ao receptor liberdade de associações e significações das informações, diferentemente de uma mensagem fechada, sem rede de conexões (SANTOS, 2008).

Esta metodologia da WebQuest Interativa, que se propõe a ser "um ambiente de aprendizagem interativo" e "um espaço de autoria e coautoria de sentidos e significados" (SANTOS, 2008, p.115), foi desenvolvida a partir de uma experiência de pesquisa-formação, com um grupo de professores-tutores de um curso a

distância, desenvolvido na plataforma Moodle, mas pode ser usada e aplicada por qualquer professor em qualquer plataforma.

Santos, ainda em sua caracterização da WQ interativa, acrescenta:

Do ponto de vista pedagógico, a WebQuest precisa agregar elementos que incentivem: a pesquisa como princípio educativo; a interdisciplinaridade e a contextualização entre conhecimento científico e a realidade do aprendente; o mapeamento da informação e a transformação crítica da informação mapeada em conhecimento; o diálogo e a co-autoria entre os aprendentes. (SANTOS, 2008, p. 113/114).

A partir da autora acima citada, compreendemos que para uma WebQuest interativa é preciso que sejam agregados alguns princípios pedagógicos em combinação com recursos tecnológicos e comunicacionais interativos.

Neste sentido, encontramos na Taxonomia Digital de Bloom – termo apresentado por Churches (2009) – elementos que podem nortear a elaboração das tarefas da WQ Interativa mais próxima à realidade da Web 2.0. A Taxonomia de Bloom, em sua forma original, já é amplamente utilizada pelos professores como roteiro para eles elaborarem as tarefas das WQs, com alto nível de aprendizagem. Por esse motivo, introduziremos o conceito da Taxonomia Digital Bloom, concepção atualizada da Taxonomia original de Bloom, à WebQuest, certos de que assim poderemos trilhar caminhos que aperfeiçoarão a WebQuest no contexto da Web 2.0.

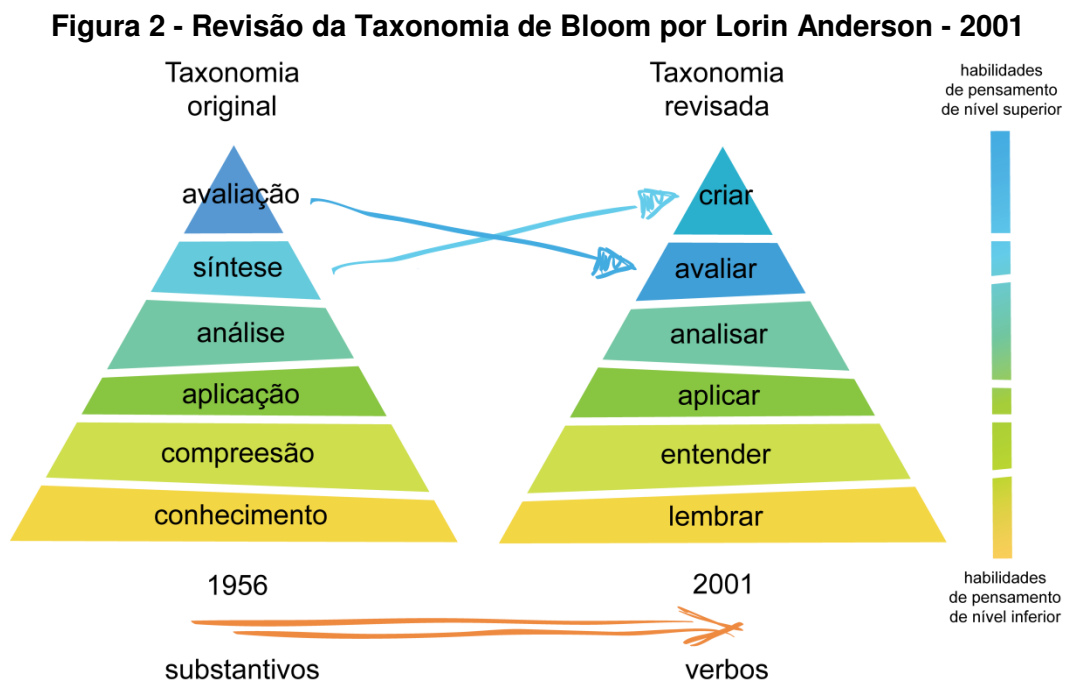
2.3 WebQuest Interativa e a Taxonomia Digital de Bloom

Acreditamos que o impacto da interação e colaboração nas suas mais diferentes formas, tem uma influência crescente na aprendizagem. E isso pode ser potencializado pelos recursos didáticos tecnológicos, que a cada dia mais se popularizam, principalmente no contexto da Web 2.0, “que representa a segunda geração da Web, com interatividade aumentada, oferecimento de hospedagem on-line de conteúdos, além de programas e ‘suítes’ que aumentam a produtividade” (LITTO, 2009, p. 17).

Esta demanda por interação e colaboração online nos introduz, convenientemente, à relação dos recursos didáticos tecnológicos atuais disponíveis na Web 2.0 a cada uma das subcategorias da Taxonomia Digital de Bloom: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar.

Todavia antes de prosseguirmos é importante explicar que a Taxonomia de Bloom, desde sua publicação na década de 50, teve algumas adaptações.

Nos anos 90, um antigo estudante de Bloom, Lorin Anderson, revisou a Taxonomia de Bloom e a publicou em 2001.



FONTE: adaptado de Churches (2009)

Um dos aspectos importantes desta revisão foi a substituição dos verbos no lugar dos substantivos que descreviam cada categoria da taxonomia. Neste processo, algumas categorias foram renomeadas como: conhecimento por lembrar; compreensão por entender, e síntese por criar. E as categorias aplicação, análise e avaliação, foram alteradas respectivamente para as formas verbais aplicar, analisar e avaliar. A justificativa dada para esta mudança foi para que expressassem melhor a ação pretendida e fossem condizentes com o objetivo e os resultados que se esperam a determinado estímulo de instrução. Além disso, as categorias avaliação e

síntese (agora avaliar e criar) foram trocadas de lugar dentro do domínio cognitivo (CHURCHES, 2009), como está explicitado na figura 2, acima.

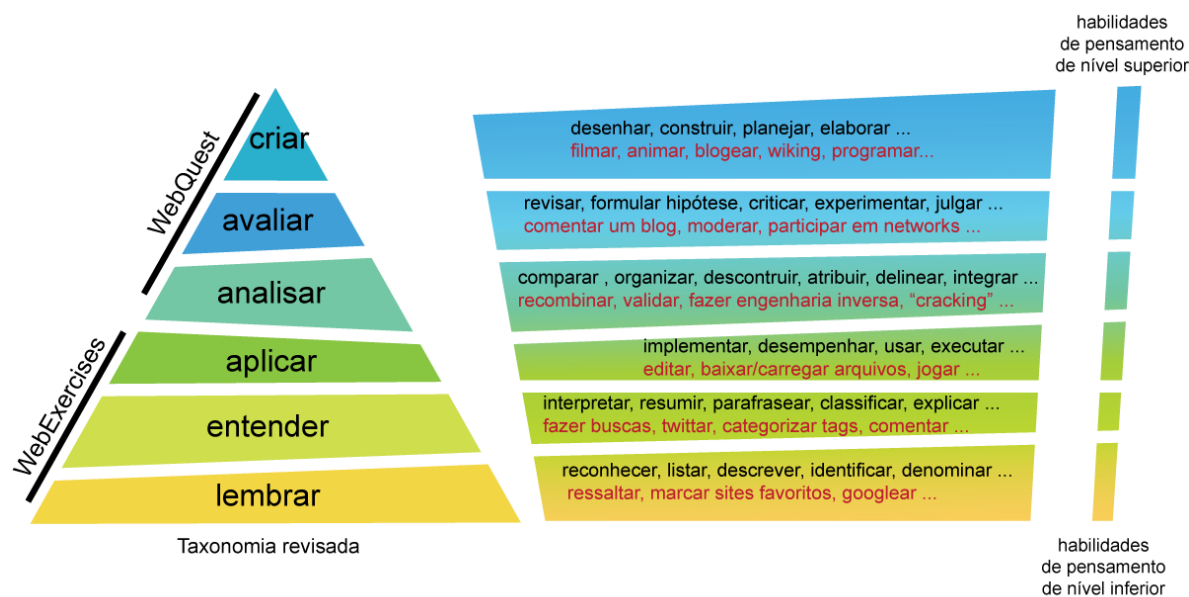
Outra atualização da Taxonomia de Bloom aconteceu mais recentemente, em 2009, pelo educador neozelandês Andrew Churches, tendo sido publicada no site Eduteka sob o título *Bloom's Digital Taxonomy*, que traduzimos por Taxonomia Digital de Bloom.

Esta outra atualização da Taxonomia de Bloom busca atender aos novos comportamentos e oportunidades de aprendizagem que têm surgido à medida que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) avançam e se tornam onipresentes.

Para Churches (2009), a Taxonomia Digital de Bloom não se restringe apenas ao âmbito cognitivo. Além dos elementos de níveis cognitivos - lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar -, que já trazem consigo, também apresenta e relaciona métodos e recursos didáticos tecnológicos atualizados da Web 2.0. Para o autor, a Taxonomia Digital de Bloom atende às práticas das novas tecnologias e dos processos e ações associadas a elas, como também serve para alcançar os alunos digitais.

Pensando nisso é que procuramos aplicar a Taxonomia Digital de Bloom à WebQuest interativa, conforme a figura 3 apresenta.

Figura 3 - Taxonomia de Bloom para a Era Digital Aplicada à WebQuest Interativa.



FONTES: Rocha (2007); Churches (2009).

Na figura 3, consideramos que toda WebQuest deva ser planejada buscando desenvolver as habilidades de pensamento de nível superior – analisar, avaliar e criar. Isso significa dizer que os objetivos, a tarefa, os processos e a avaliação de uma WebQuest devam ser considerados a partir destas categorias e que ainda é o que diferencia uma WebQuest de uma WebExercise. Acreditamos que a utilização deste instrumento, a Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009), é fundamental para se planejar excelentes WQs. Além disso, no contexto da educação a distância, a Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009) pode colaborar significativamente, pois é um instrumento de classificação de objetivos de aprendizagem de forma hierárquica (do mais simples para o mais complexo), que pode ser utilizado para estruturar, organizar e planejar as WebQuests. Nesta tabela, além dos verbos de objetivos da Taxonomia original de Bloom, temos em vermelho, verbos relacionados ao contexto online que trazem ainda mais aplicabilidade para o contexto da Web 2.0, que o professor pode explorar com mais eficácia.

Neste sentido, Churches (2009) acrescenta a cada categoria da Taxonomia de Bloom revisada por Lorin Anderson uma relação com os novos recursos da Web 2.0, que será mais explorada na figura 4 mais adiante.

No que se refere à operacionalidade das WQs é preciso ter cuidados especiais na seleção das atividades e dos recursos didáticos tecnológicos que serão explorados em sua tarefa e recursos. É importante saber definir se as atividades e os recursos didáticos tecnológicos selecionados servirão apenas para a aquisição e reprodução de conhecimentos ou se oferecerão condições para a produção de novos conhecimentos e o posicionamento crítico dos alunos.

Quanto ao gerenciamento dos recursos didáticos tecnológicos na educação a distância, Kenski questiona:

É preciso pensar, também, se os estudantes serão simples usuários ou consumidores de produções já desenvolvidas, ou se terão condições de usarem os mesmos, ou outros suportes midiáticos, para apresentarem suas próprias criações. Ou seja, nos projetos dos cursos em EAD, planejam-se condições para que alunos e professores possam criar seus próprios jornais, revistas, homepages, vídeos, programas de rádio, ou nada disso é considerado? (KENSKI, 2006, p. 4).

Nesta perspectiva, reconhecemos que as mídias para criação e disponibilização das informações e as interfaces de comunicação interativa síncrona e assíncrona são importantes tanto para a mediação pedagógica das WQs como para promover habilidades de nível superior nos alunos, se bem gerenciadas pelo professor em sua antecipação e colocação em cena.

Ainda sobre a Taxonomia para a era digital, Churches (2009) esclarece que o foco não está nos recursos didáticos tecnológicos nem nas TICs, pois estes são apenas os meios, e não o fim. A motivação para o uso destes recursos didáticos tecnológicos está em como são usados no processo de ensino e aprendizagem para: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar.

Em se tratando da nova relação da Taxonomia de Bloom revisada com os novos recursos da Web 2.0, Fisher (2009) representou esta relação por meio dos logos digitais a cada categoria, como forma de representar a Taxonomia Digital de Bloom (figura 4). Cada categoria foi representada com recursos da Web, aos quais passaremos a denominá-los de *recursos didáticos tecnológicos*. A figura 4, ainda representa que um mesmo recurso didático tecnológico pode ou não fazer parte de determinada categoria. A interface do *YouTube@*, por exemplo, está presente em

quase todos os níveis cognitivos da figura 4, tanto no mais simples como no mais complexo. Isso significa que o recurso didático tecnológico irá se comportar nesta Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009) em função de como seja gerenciada a sua aplicabilidade na coreografia didática, pelo professor. Compreendemos que os recursos didáticos tecnológicos são meios para se potencializar o lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar no processo de ensinagem. Ainda compreendemos que, sem a interferência adequada do professor e a compreensão por parte dos estudantes em usar estes recursos didáticos, a experiência poderá ser frustrante e não corresponder ao nível cognitivo de aprendizagem desejado.

Figura 4 - Recursos da web 2.0 para a Taxonomia de Bloom para a era digital.



FONTE: adaptado de Fisher (2009).

As setas, na figura 4, representam a fluidez que os recursos didáticos tecnológicos têm, podendo transitar através dos diferentes níveis cognitivos. Neste sentido, reiteramos que, na aprendizagem, muitos recursos didáticos-tecnológicos

podem ser utilizados para favorecer as habilidades de mais de um nível cognitivo. O que modifica é a aplicabilidade dos mesmos por professores e alunos em uma estratégia didática. E, lembrando, mesmo que o professor tenha em seu desenho didático uma boa coreografia para estes recursos didáticos tecnológicos, se for mal compreendida ou executada por parte do aluno, terá sua potencialidade diminuída. Portanto, é muito importante como o professor põe em cena a coreografia para o aluno, os tipos de orientação, as pistas e os comandos sugeridos para realização das atividades.

Deste modo, o foco não está no recurso didático tecnológico em si, mas como se faz uso dele. É preciso perceber que, apesar dos recursos didáticos tecnológicos online serem potencializadores para se efetivar aprendizagens de níveis cognitivos superiores, o gerenciamento metodológico voltado para o ensino e aprendizagem não devem ser ignorados. Isso implica em reconhecer que professor e aluno precisam estar em sintonia nos passos coreográficos do uso dos recursos didáticos tecnológicos para se alcançar bons resultados.

2.4 WebQuest: das críticas às proposições

Desde a sua criação a metodologia WebQuest tem sido criticada por diversos autores. Nos últimos anos, formando professores e discutindo com eles, Santos (2008) destaca alguns problemas encontrados na grande maioria das WebQuests analisadas, tais como: a) estrutura baseada na lógica da instrução programada; b) ênfase na disciplinaridade; c) ênfase no cognitivismo e no trabalho individual; d) a internet como repositório de informações.

No entanto, apesar de Santos (2008) apresentar estas críticas à WebQuest, ela esclarece que

os problemas levantados aqui não advêm exclusivamente da metodologia WebQuest, são dilemas epistemológicos e metodológicos próprios do modo de produção industrial, do positivismo, da tradição do currículo moderno, da mídia de massa, entre outros fenômenos da modernidade que influenciam direta ou indiretamente as práticas pedagógicas (SANTOS, 2008, p. 112).

March (2007) diz que depois de quase dez anos de *workshops*, artigos e desenvolvendo WQ, Dodge achou necessário encontrar uma definição mais refinada para o seu invento. E isto ele o fez dizendo que uma WebQuest é estruturada para usar os links da Web como fontes na realização de atividades autênticas, motivando as investigações dos estudantes em questões abertas, desenvolvendo as experiências pessoais e a participação coletiva em discussão das quais produzirão novas informações em conhecimentos mais sofisticados. Isso é, as WQ devem contribuir para que os alunos aprofundem o conhecimento e reflitam sobre seu próprio processo cognitivo.

Na definição da qualidade de ensino com WQ em seu processo de antecipação, primeiro componente da coreografia didática, destacaremos alguns elementos que Dodge (1995), March (2005), Frade (2007), Rocha (2007) e Santos (2008) consideram fundamentais na arquitetura de WQs:

- 1) A estrutura básica, que consiste em introdução, tarefa, processo, recursos, e avaliação, é fundamental. As estruturas não precisam, rigorosamente, ser estanques entre si. No caso da introdução, a apresentação do assunto ou cenário é imprescindível no início da WQ, como elemento de sedução (DODGE, 1995);
- 2) O produto final da WQ deve ser arquitetado sem respostas definidas (MARCH, 2005), isto é, fechada em si, que só permite um único tipo de interpretação do fenômeno pesquisado. Isto empobrece a WQ;
- 3) A complexidade desafiadora da WQ deve adequar-se à idade ou nível escolar dos alunos (FRADE, 2007);
- 4) Os elementos de sedução e motivação, como induzir os alunos a incorporar personagens, propor tarefas ricas, utilizar ótimas fontes ou ter como plano de fundo situações reais e relevantes para os alunos, devem sempre estar presentes nas seções da WQ (FRADE, 2007);
- 5) Os níveis de aprendizagem mais elevados do domínio cognitivo, como análise, síntese e avaliação devem ser explorados com frequência (ROCHA, 2007);

6) O diálogo e a coautoria entre os aprendentes devem ser incentivados nas WQs, no processo de mapeamento da informação e na transformação crítica da informação mapeada em conhecimento (SANTOS, 2008);

7) Segundo Frade (2007), ainda não podem deixar de ser mencionadas a qualidade das intervenções realizadas pelo professor, as interações entre este e os alunos e as experiências prévias dos alunos com o computador e a Internet.

Além destes fatores sugeridos por Dodge (1995), March (2005), Frade (2007), Rocha (2007) e Santos (2008) em relação às WQ, consideramos também pertinentes os elementos de elaboração de material didático para o desenho de atividades colaborativas em ambientes online, segundo Padilha et al. (2009b).

Conforme Padilha et al. (2009b), seis elementos precisam ser considerados no processo de elaboração do texto didático, no sentido de favorecer a mediação da aprendizagem dos alunos de educação a distância. Enfatizamos esses elementos para o reconhecimento da importância da linguagem do texto didático das WQs, na mediação entre professor-aluno-atividade. Ou seja, é preciso reconhecer a importância da linguagem do texto criado para explicar a atividade da WQ, pois este é o elemento de mediação entre o professor e o aluno no processo de construção do conhecimento a distância. São eles:

- 1) Elementos de linguagem e compreensão: indicam que o texto deve ter um estilo dialógico, dirigindo-se diretamente aos alunos, deixando claros os objetivos das aprendizagens a serem construídas por estes;
- 2) Elementos estruturadores: referem-se à coesão e coerência entre as diversas estruturas e os conteúdos destas;
- 3) Elementos motivadores e problematizadores: buscam promover um processo metacognitivo no aluno, questionando-o e incentivando-o a pensar, questionar e refletir;
- 4) Elementos de hipertextualidade e contextualização: referem-se à contextualização dos conteúdos em relação à realidade do aluno e outros contextos mais amplos;
- 5) Elementos reforçadores da aprendizagem: tratam da indicação de links, figuras, vídeos, imagens, etc., que possibilitem uma melhor compreensão do aluno acerca do tema estudado;

6) Elementos geradores de autonomia e sociabilidade: referem-se ao incentivo à autonomia, solidariedade e colaboração entre os alunos.

Assim, acreditamos que a WebQuest surge como proposta metodológica para enriquecimento da aprendizagem dos alunos, em um ambiente autêntico, ou pelo menos próximo disso. Esta metodologia de pesquisa orientada difere significativamente das práticas de tradicionais pesquisas de conteúdos.

Diversos pesquisadores têm estudado a utilização das WQ na Educação Básica e no Ensino Superior (SILVA, 2008; FRADE, 2007; ROCHA, 2007; BOTTENTUIT; COUTINHO, 2008). Estes estudos ressaltam que a WebQuest, como metodologia para a pesquisa escolar pela internet, facilita o processo de busca e o trato das informações encontradas na web e, como consequência, facilita também a aquisição de conhecimentos. Mas, por outro lado, verifica-se que a compreensão equivocada por muitos professores do que seja realmente uma verdadeira WQ resulta em meras WebExercises, cujas atividades são rotineiras e não contribuem para que o aluno possa tirar partido do potencial da Web para a construção do seu saber. O cunho colaborativo justifica o uso da WQ em grupo, em função das trocas que podem ocorrer por conta da natureza interativa entre os integrantes no processo e o conteúdo.

CAPÍTULO 3

COREOGRAFIAS DIDÁTICAS

3.1 Introdução

De modo geral, em maior ou menor grau, os desafios que se impõem à prática docente no ensino superior relacionam-se de alguma forma às possibilidades de articular as duas ações didáticas: ensinar e aprender.

Considerando a história da Didática, a preocupação maior sempre esteve voltada para a prática docente no sentido de sua efetivação de ensino. A própria origem do termo significa técnica ou arte de ensinar. E esta perspectiva ainda perdura nos dias atuais. Isto comumente se manifesta na fala dos didatas quando justificam sua profissão: "Os didatas trabalhamos com questões relacionadas a ensinar" (ZABALZA, 2005, p. 8).

No entanto, a Didática viu seu primeiro objeto recuar com o estabelecimento de sua outra face, a centralidade no "ser que aprende" - ideia originada no século XVIII, com Rousseau e

amplamente desenvolvido no movimento da Escola Nova, no qual contam os interesses, a motivação e atividade da criança que aprende, centro do processo do qual o professor é apenas um 'orientador' e 'organizador' das situações de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 203).

Assim a aprendizagem começa a tornar-se central como objeto de interesse da Didática. Zabalza (2005), tratando da nova didática universitária, diz que o professor precisa saber não apenas como ensinar, mas atentar também para a aprendizagem. Porém, o que muitos professores não se dão conta ainda é como os seus alunos aprendem. Assim, Zabalza (2005) sugere que a perspectiva do professor deve mudar do ensino para a aprendizagem, ou seja, do que o professor pode transmitir ao aluno para o quanto este pode realmente assimilar.

Todavia, ainda é preciso aprofundar o desafio da Didática quanto à necessidade atual de superar o dilema dualístico entre ensinar e aprender. Não é suficiente apenas trocar de ênfase, do ensinar para a aprendizagem. Ou meramente

se questionar sobre o que determina o quê? Pimenta e Anastasiou (2002) consideram isto como um falso dilema da didática.

Para Masetto (2003), é preciso transitar entre dois aspectos: primeiro, da centralização do professor para o aluno, cabendo a este o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que ocorra sua aprendizagem, adquirindo habilidades para produzir conhecimento; segundo, do papel do professor enquanto agente de transmissão de informações para a função de mediador pedagógico, ou mesmo de orientador do processo de aprendizagem do aluno.

Diante dessas reflexões e dilemas sobre o ensino e aprendizagem é que surge o termo *ensinagem*, criado por Pimenta e Anastasiou (2002), que indica uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, e que tanto engloba a ação de ensinar quanto a de aprender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na e fora da sala de aula.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 205) dizem que "na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender".

Isto implica em superar o modelo tradicional do professor palestrante e o aluno ouvinte, no qual o professor é a fonte do saber, figura essencial na transmissão do conhecimento, que geralmente explicita o conteúdo da disciplina e, do outro lado, o aluno assiste a aula e, quando não, registra as palavras da aula.

No entanto, o fato é que quem domina conhecimentos em sua área de ensino, nem sempre sabe transpô-los para uma situação de aprendizagem. É nesta relação próxima e condicionante entre a ação de ensinar e de aprender que usaremos a metáfora das coreografias didáticas, a fim de elucidar este processo de ensinagem.

E assim como a ensinagem, para nós, as coreografias são a possibilidade de "aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando a efetivação da ensinagem" (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 68).

3.2 Coreografias Didáticas

Conforme a perspectiva da nova Didática universitária, discutida por Zabalza (2005, 2006, 2009), os processos de aprendizagem estão vinculados e condicionados aos processos de ensino. A maneira de atuar dos professores condiciona a forma de aprendizagem dos estudantes e seus resultados, ou seja, as condições que o professor favorece os estilos de seus alunos, otimizará, ou não, a aprendizagem deles.

Em se tratando dessa relação de ensinar vinculado ao estilo, tipo e forma de como os estudantes aprendem, é que dois professores da Universidade de Hamburgo, Oser e Baeriswyl, usaram a metáfora da coreografia didática, para modelar tal processo e vínculo do ensino-aprendizagem. Segundo suas idéias, o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula é algo parecido com o que acontece com as coreografias no mundo do teatro e da dança (ZABALZA, 2005; 2006).

Nesta metáfora, o coreógrafo e o aprendiz fazem parte de uma mesma coreografia, os professores como coreógrafos põem em cena situações didáticas para que seus alunos aprendam e desenvolvam seus próprios passos.

A coreografia pode também ser compreendida por duas situações: a) externa e visível, que é composta por elementos materiais, organizacionais, operativos e dinâmicos que configuram um espaço de ação e pensamento; b) interna e invisível, que consiste nas operações mentais e nas dinâmicas afetivas ou emocionais que acontecem dentro dos indivíduos (ZABALZA, 2005). Sabemos que uma coreografia surge diante da necessidade de apresentar uma idéia ou sentimento a um determinado público, e que pode ser definida como a arte de composição estética dos movimentos corporais que compõem uma dança ou uma cena teatral.

Segundo Zabalza (2005), a coreografia, que é marcada por ritmos, espaço e tempo, pode ter variações e, de fato, tem - de acordo com as formas de interpretação, qualidade técnica e opção artística do ator, como também de acordo com a correspondência da platéia.

De acordo com a modelagem proposta de Oser e Baeriswyl (2001) os níveis de estruturação das coreografias didáticas se sucedem a partir de quatro componentes, que se dividem em visíveis e invisíveis e estão relacionados às ações de professores e estudantes, como podemos ver na tabela 2 abaixo.

Tabela 2 - Os componentes das Coreografias Didáticas.

	Professores	Estudantes	
Visível	Antecipação	Roteiro de Aprendizagem	Visível
Invisível	Colocação em Cena	Produto da Aprendizagem	Invisível
	Professores	Estudantes	

(1) A **antecipação** é um componente não-visível e se refere ao planejamento do docente. É o momento em que ele reflete sobre as possibilidades do ambiente, os estilos de aprendizagem dos alunos e as condições do assunto, a fim de promover uma coreografia de alta qualidade, no sentido de antecipar os resultados de aprendizagem dos alunos;

(2) A **colocação em cena** como um componente visível diz respeito a todas as ações e esforços empregados pelo professor na prática da ensinagem, como a metodologia, a estrutura da aula, a tutoria, recursos ministrados, a forma de apresentação dos conteúdos e as formas de avaliação.

(3) O **roteiro de aprendizagem** (CID-SABUCEDO et al., 2009, p. 7) é um componente não-visível e interior, que está relacionado com as operações metacognitivas realizada pelos alunos, diante da colocação em cena do professor, a fim de alcançar a aprendizagem. Segundo Oser e Baeriswyl (2001), as seqüência deste modelo são estáveis e generalizáveis, o que permite identificar suas etapas. No caso de um aluno que foi estimulado pelo professor a resolver um determinado problema, ele percorrerá um roteiro seqüencial de aprendizagem que, de forma generalizada, será: entrar em contato com o entendimento do problema; formulação de hipóteses sobre as possíveis fórmulas para resolver o problema; a comprovação das hipóteses; avaliação das soluções selecionadas e relação das soluções

relacionadas com a compreensão global. Por isso é tão importante os educadores não ignorarem que a forma como organizam suas próprias coreografias constitui o ponto de referência para o estilo de aprendizagem que o aluno percorrerá (ZABALZA, 2005).

(4) O **Produto da aprendizagem** é um componente visível e é o resultado das operações mentais e/ou práticas desenvolvidas pelos alunos a partir das coreografias desenvolvidas no seu processo de aprendizagem.

Padilha et al. (2009a) relacionam essa metáfora à educação online, no ensino superior, na perspectiva de que, no ambiente virtual, é possível que o professor estabeleça as estratégias de aprendizagem dos seus alunos a partir das interfaces disponíveis no ambiente.

No que tange ao ensino online, vemos cada vez mais o espaço da Educação a Distância se ampliando e proporcionando discussões profícuas sobre a docência nessa modalidade. As universidades se mobilizam para compreender uma nova dinâmica simultaneamente ao momento em que ela ocorre. As especificidades das práticas docentes no âmbito do espaço virtual e no nível do Ensino Superior acarretam modificações profundas nas compreensões sobre a didática e o processo didático neste nível de ensino (PADILHA et al., 2009a, p.3-4).

Acreditamos que a educação online, em sua relação com as coreografias didáticas, corresponde simultaneamente a dois tipos de demandas: por um lado, o fator de liberdade que o coreógrafo tem em criar no espaço virtual e mostrar seu repertório expressivo; e, por outro, o mesmo coreógrafo se vê limitado pelos elementos que constituem a cena coreográfica, ou seja, os recursos, as estratégias e a linguagem que o professor disporá no ambiente online irão contribuir ou não para a efetivação de seu intento.

Antes de prosseguirmos nesta discussão queremos discorrer acerca da relação entre o desenho didático e as coreografias didáticas, sabendo que as coreografias compõem o desenho didático de um curso. Ou seja, as coreografias didáticas dentro de um curso online são os planejamentos, os movimentos, os resultados de cada relação entre professor e alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Na educação online, o desenho didático dá conta do planejamento de todo o curso, considerando como ocorrerá a produção e operatividade dos conteúdos propostos e, também, como se sucederão as situações de aprendizagem dos alunos. Podemos inferir, assim, que o desenho didático implica como a arquitetura geral de todo o curso online dentro da qual as coreografias didáticas se inserem para concretizá-lo. Neste sentido, o desenho didático é a arquitetura do curso ou da disciplina como um conjunto e as coreografias didáticas são os planejamentos, movimentos e resultados específicos dos professores para com seus alunos na execução do desenho didático.

Segundo Santos e Silva (2009) desenho didático é uma

arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula on-line. Estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador on-line, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes on-line de aprendizagem (SANTOS; SILVA; 2009, p. 110).

Nesta relação de desenho didático e as coreografias, o professor potencializa sua **antecipação** no sentido de informar, explicar, propor atividade e avaliar no ambiente online. No contexto online, o docente pode acessar os mais recentes artigos e conteúdos a que vai tratar, trocar experiências com outros colegas - conhecidos ou não, e pode ainda encontrar bons materiais de vídeo, áudio e imagens. E não é apenas uma questão de coletar materiais e informações, mas, sobretudo, de confrontá-los para otimizar a aprendizagem de seus alunos. O contexto online ainda favorece a antecipação no que diz respeito ao cenário ou palco no qual professor e aluno compartilharão sua coreografia. O palco da cena online apresenta-se promissor por meio de suas muitas ferramentas colaborativas disponíveis, a saber: chat, email, fóruns, marcadores, videoconferência, *Docs@*, *YouTube@*, *Wikes@*, *Dipity@* e outros tantos.

Quanto a **por em cena**, o professor pode iniciar atraindo a atenção, envolvendo os alunos em desafios e incitando-os à pesquisa - individual ou em grupo. E neste processo de execução de pesquisa o professor se faz presente

eletronicamente, para consultas, dúvidas e sugestões. Assim, o professor se torna um assessor próximo do aluno, mesmo quando não fisicamente perto. Deste modo, a atividade se torna em um espaço real de interação, troca de informações, discussão das contradições, adaptação dos resultados pesquisados, enriquecimento de fontes. O papel do professor não é o de "informador", mas daquele que estimula, acompanha a pesquisa e debate os resultados.

Podemos pensar **no roteiro de aprendizagem** (CID-SABUCEDO et al., 2009, p. 7) como uma sequência operativa que o aluno percorre para construir sua própria aprendizagem efetiva (ZABALZA, 2005). E nisso se constitui o desafio do professor durante sua antecipação e colocação em cena: prever e compreender o estilo e o processo cognitivo que o aluno trilhará no processo da construção da aprendizagem. No que tange à educação online, compreendemos que neste componente não se deve aplicar atividades de aprendizagem em massa, isto é, dispor de uma única estratégia de aprendizagem esperando que todos alunos aprendam da mesma forma. Neste caso, é preciso levar em consideração a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos.

No quarto elemento da coreografia didática, **o produto da aprendizagem**, em sua relação com a educação online, o aluno torna visível o resultado de suas operações mentais e práticas desenvolvidas, conforme as coreografias propostas do professor. Deste modo, o produto é o resultado visível da aprendizagem do aluno, condicionado pela antecipação do professor. Nesta situação, o produto poderá ser: desde reconhecer um certo conteúdo a criar a partir da colaboração mútua.

Conforme a Taxonomia de Bloom, as atividades que requerem do aluno apenas a habilidade cognitiva de reconhecimento são de nível inferior, já que requer baixo esforço cognitivo, se comparado com atividades de criar, que, segundo esta teoria, é de nível superior, já que requer maior complexidade na execução do produto. E é no sentido de criar, avaliar e analisar que consideramos as coreografias ricas, pois é nestas situações que acontece a colaboração no processo digital. Se o aluno provocado pelo professor no contexto digital puder mostrar o produto de sua aprendizagem por meio de programar, filmar, animar ou colaborar em um blog, certamente ele percorreu um caminho cognitivo complexo de aprendizagem para alcançar tal produto.

Na arquitetura da WQ, o professor, como coreógrafo, deve estar atento ao processo de antecipação de sua proposta metodológica, levando em conta todos os quatro componentes da coreografia didática, visto que eles são intrínsecos entre si. Ou seja, é preciso considerar as condições que o professor, como coreógrafo, dispõe em seu cenário, a fim de ter uma boa performance na provocação da aprendizagem crítica, criativa e colaborativa por meio da WQ. Estas condições implicam na interface, linguagem, estilos dos alunos, ambientes de interação, estrutura das WQ, produto final da aprendizagem e tudo mais que ele dispõe para a elaboração da sua estratégia.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

4.1 Introdução

O caminho metodológico que se tem de percorrer em um estudo científico, desde a coleta até a análise de dados, é extenso. Nesta via, há várias etapas em que se precisa parar e considerar cada uma delas: registrar dados, organizá-los, codificá-los, explorá-los e analisá-los. Para Neves:

a tarefa de coletar e analisar os dados é extremamente trabalhosa e tradicionalmente individual. Muita energia faz-se necessária para tornar os dados sistematicamente comparáveis. Além disso, costumam ser grande as exigências de tempo necessário para registrar os dados, organizá-los, codificá-los e fazer a análise (NEVES, 1996, p.4).

Sendo assim, passaremos a descrever como sucederam estas etapas em nossa pesquisa, ou seja, os caminhos percorridos para tornar os dados sistematicamente comparáveis e confiáveis.

Buscando atender ao objetivo deste estudo, que é investigar a coreografia didática de professores para o uso de WebQuest em um ambiente online, e mais especificamente: a) a antecipação do professor no planejamento da WQ para um ambiente online; b) a colocação em cena do professor na execução da WQ para um ambiente online; c) a visão dos alunos sobre a coreografia didática do professor com o uso da WQ para um ambiente online; realizamos dois estudos.

O primeiro estudo, inicialmente piloto, teve como finalidade compreender o processo de antecipação de um professor sobre sua WebQuest (primeiro objetivo específico). Este estudo foi realizado em uma disciplina de Didática do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, denominado semi-presencial pela coordenação do curso, de uma universidade pública através da Universidade Aberta do Brasil. O curso ofertado na plataforma Moodle e estruturado em 5 pólos, localizados em cidades estratégicas de Pernambuco, atendia a 120 estudantes cadastrados, que tinham como suportes fundamentais: a) Material Didático impresso especialmente para EAD; b) Ambiente Virtual de Aprendizagem; c) Biblioteca; d) Laboratórios de áreas específicas; e) Equipamentos para Videoconferências; f) Laboratório de

Informática; g) Tutores especializados à disposição dos alunos, via Internet e presencialmente nos pólos.

A partir desse estudo, construímos os instrumentos de coleta de dados referente às demais etapas da coreografia, no que tange apenas à ação do professor, ou seja, não avaliamos os componentes referentes às ações dos alunos. Este estudo também contribuiu para a construção de um instrumento de análise da WebQuest.

Para ampliação da pesquisa, realizamos um segundo estudo para dar conta dos demais objetivos específicos. Para tal, analisamos uma WebQuest de uma disciplina de um curso de Letras e suas Literaturas, também denominado semi-presencial pela coordenação do curso, ofertado por uma universidade pública, através da Universidade Aberta do Brasil. O curso estruturado na plataforma Moodle e com 3 pólos, localizados em Garanhuns, Surubim e Tabira, atendia a 103 estudantes cadastrados, que durante o semestre realizaram atividades online individuais e em grupos, WebQuests, fóruns temáticos e tira-dúvidas; como também nos pólos videoconferência e avaliações presenciais. Além da análise da WebQuest deste curso, ainda entrevistamos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do mesmo.

Esclarecemos que o critério para selecionar esta instituição pública e não outra foi o modelo adotado por esta instituição para os seus cursos a distância, a qual optou por um modelo específico para todas as disciplinas de todos os cursos naquele momento. Nesse modelo havia duas WQ e fóruns, além de videoconferências previstas, mas não obrigatórias. A escolha das WQ do primeiro e do segundo estudo deu-se pelo fato da resposta favorável dos seus respectivos professores em permitirem que suas WQ fossem analisadas.

4.2 O Primeiro Estudo

Realizamos um primeiro estudo para validar nosso *design* metodológico. Apesar de ele ter sido iniciado como piloto, decidimos mantê-lo neste trabalho, pois

ele nos permitiu criar os instrumentos de coleta e análise, além de proporcionar um maior conhecimento sobre a estrutura do curso estudado.

Para analisarmos a proposta de WebQuest da professora, utilizamos os elementos da estrutura de uma WQ (introdução, tarefas, processo, recursos, avaliação). Em cada um desses elementos discutimos as orientações da literatura para uma WQ que busque promover a construção do conhecimento pelo aluno de forma mais construtiva e contextualizada (DODGE, 1995; MARCH, 2005; FRADE, 2007; ROCHA, 2007; SANTOS, 2008). E também, analisamos a proposta de WQ a partir do ponto de vista da linguagem, utilizando como referência os elementos necessários para uma linguagem de material didático mais dialógica e interativa (PADILHA et al., 2009b).

Neste primeiro estudo, portanto, utilizamos o planejamento de WebQuest de uma professora, numa disciplina de Didática de um curso de licenciatura da mesma universidade pública investigada no segundo estudo. O objetivo desta primeira investigação foi discutir a antecipação da coreografia proposta por um professor de um curso de licenciatura a distância com o uso da WebQuest como metodologia de ensino. Este estudo foi importante para entender as propostas metodológicas dos cursos dessa universidade, que utilizam as WQs. Além disso, este estudo serviu também para consolidarmos a relação entre coreografia didática e educação online.

4.3 O Segundo Estudo

Os sujeitos de nosso segundo estudo foram: um professor conteudista (P), um professor executor (P), um tutor (T) e vinte e três estudantes (E) participantes de um curso a distância do Ensino Superior ofertado por uma universidade pública do estado de Pernambuco. Os participantes foram convidados por meio de email a contribuir como voluntários nesta pesquisa. Em todos os casos tivemos êxito em obter respostas dos questionários a eles enviados. Apenas a quantidade de estudantes respondentes foi bem menor do que a de questionários enviados.

Como nosso objetivo foi averiguar a antecipação e colocação de cena da WebQuest, sob a perspectiva do professor e dos estudantes, preparamos, então, seis questionários: três para a antecipação e três para a colocação em cena.

4.3.1 Professor Conteudista³

Realizamos uma entrevista semi-estruturada com o professor conteudista e planejador da WebQuest a ser estudada. Via telefone e email, marcamos a data conveniente para fazermos a pesquisa presencial. A entrevista foi gravada com o software *RecordPad Sound Recorder® V. 3.03*. O processo da transcrição é um processo trabalhoso, mas foi simplificado com o software *Express scribe® V. 5.03*, que permite minimizar a complexidade da transcrição.

Durante a entrevista, constatamos que o professor conteudista, que havia planejado a WebQuest, não mais fazia parte da disciplina e, portanto, não mais lidava com a colocação em cena da mesma. Isto implicou, para nós, refazer nossos questionários e incluir a professora executora, agora encarregada de dar continuidade a disciplina.

4.3.2 Professor Executor⁴

Por causa da indisponibilidade de tempo da professora executora, definimos juntos, por meio de emails, que as duas entrevistas necessárias seriam online, através de dois questionários (figuras 5 e 6), com perguntas abertas a serem enviadas a ela em períodos diferentes. Para isso, foi usado o formulário do *Google Docs®* que permite a criação e armazenamento online dos mesmos, como segue nas figuras 5 e 6.

³ Cada professor conteudista é responsável pela produção do material didático de uma determinada disciplina. Ele é responsável pela montagem e elaboração do material didático-pedagógico (BRASIL, 2009).

⁴ O professor executor é responsável por ministrar o conteúdo programado pelo professor conteudista, elaborando material didático de apoio além de auxiliar os tutores virtuais e orientá-los na execução das atividades acadêmicas (BRASIL, 2009).

Figura 5 - Q2AP – Questionário 2º – Antecipação na perspectiva do Professor Executor.

The screenshot shows a Google Docs spreadsheet titled "Q2AP - Questionário 2º - Antecipação na perspectiva do Professor Executor". The form is a Google Form with a dark blue background. It includes the following text:

Q2AP - Questionário 2º - Antecipação na perspectiva do Professor Executor

WEBQUEST - DIVERSIDADE DE GÊNERO TEXTUAIS EM LATAM

1ª parte

Olá Tatiana,
minha pesquisa procura averiguar o momento de ANTECIPAÇÃO em que o professor planeja sua aula e a COLOCAÇÃO EM CENA na qual ele pode em pratica o que ele mesmo na antecipação desenhara. Nesta entrevista com você, estou averiguando a sua interpretação da ANTECIPAÇÃO da WebQuest preparada pelo prof. Benedito Gomes.
Em um outro momento lhe enviarei a 2ª parte da entrevista que consistirá em considerações de como você COLOCA EM CENA esta WQ.

Certo de sua atenção e colaboração.
Aguardo ansioso por respostas.
Rogério Paiva
Obrigado

Os objetivos de aprendizagem estão claros para os alunos? *
Esta pergunta é em relação a antecipação, planejamento do professor.

Os conteúdos são pertinentes à aprendizagem que os alunos, desse curso, desta disciplina, precisam aprender? *
Relacionado aos conteúdos da WQ

Figura 6 - Q4CCP – Questionário 4º – Colocação em Cena do Professor Executor.

The screenshot shows a Google Docs spreadsheet titled "Q4CCP - Questionário 4º - Colocação em Cena do Professor Executor". The form is a Google Form with a light blue background and a decorative border of white and blue waves. It includes the following text:

Q4CCP - Questionário 4º - Colocação em Cena do Professor Executor

Olá Tatiana,
Como havíamos conversado, esta é a segunda parte da entrevista que você poderá compartilhar com Vera as perguntas que você achar pertinente a ela.

Certo de sua colaboração,
Rogério Paiva
Obrigado

Qual a sua estratégia de exposição da proposta de WQ para os alunos? *

Como você orientou o processo de realização das atividades da WQ pelos alunos? *

Você elaborou ou propôs alguma outra atividade além das propostas pelo professor conteudista? Quais e para que? *

A vantagem destes formulários (Figura 5 e 6) é que os dados neles preenchidos são enviados para uma planilha do *Google Docs*®, onde se pode gerar estatísticas, fazer relatórios avançados e cálculos, além de enviar notificações

avisando quando houve algum preenchimento no formulário. A desvantagem está no layout dos formulários, que é extremamente simples e permite pouca personalização.

4.3.3 Tutor Virtual⁵

Em conversas com o professor executor, este esclareceu que as atividades de acompanhamento e avaliação da WebQuest estava sob o cuidado do Tutor virtual e que algumas das questões do questionário 4º (figura 6) sobre a colocação em cena, seriam melhor respondidas se fossem enviadas ao tutor virtual. Sabendo disso, renomeamos este formulário para *Questionário 5º - Colocação em Cena pelo Tutor* e o enviamos ao tutor virtual, como está na figura 7. Desta feita, produzimos dois questionários: um do professor executor e outro do tutor virtual.

Figura 7 - Q5CCT – Questionário 5º – Colocação em Cena do Tutor virtual.

Q5CCT - Questionário 5º - Colocação em Cena do Tutor a distância

Ola Tatiana,
Como havíamos conversado, esta é a segunda parte da entrevista que você poderá compartilhar com Vera as perguntas que você achar pertinentes a ela.

Certo de sua colaboração,
Rogério Paiva

Obrigatório

Qual a sua estratégia de exposição da proposta de WQ para os alunos? *

Como você orientou o processo de realização das atividades da WQ pelos alunos? *

Você elaborou ou propôs alguma outra atividade além das propostas pelo professor conteudista? Quais e para que? *

em relação a WebQuest

⁵ O tutor virtual é responsável por dar suporte a distância em relação ao conteúdo ministrado, fazendo o acompanhamento do desempenho dos alunos, avaliação, orientações, discussões e interações no ambiente virtual de aprendizagem (BRASIL, 2009).

4.3.4 Estudantes

Esta etapa da pesquisa, que demandou muito tempo e esforço, foi realizada online com os alunos do curso da disciplina de Língua Latina de três diferentes pólos. Preparamos um email convidando-os a participarem da pesquisa e junto disponibilizamos o link do formulário a ser respondido. A princípio, o formulário (Figura 8) foi apenas enviado aos estudantes do pólo de Garanhuns. Como o número de respostas foi insatisfatório, decidimos então enviar o formulário a todos os 103 estudantes matriculados na disciplina. Depois de 35 dias de persistentes tentativas, obtivemos 23 formulários respondidos.

Figura 8 - Q3AE – Questionário 3º - Antecipação e colocação em cena, pelo professor, na perspectiva dos Estudantes.

Q3AE - Questionário 3º - Antecipação na perspectiva dos Estudantes

WEBQUEST - DIVERSIDADE DE GÊNERO TEXTUAIS EM LATIM

Olá,
 Uma parte de minha pesquisa procura averiguar a sua relação, como aluno, para com a Web-Quest. Suas respostas são muito importante para este projeto.
 TODAS AS PERGUNTAS ABAIXO SE REFEREM ESPECIFICAMENTE A WEBQUEST - DIVERSIDADE DE GÊNERO TEXTUAIS EM LATIM, DA MATÉRIA DE LÍNGUA LATINA.

Certo de sua atenção e colaboração.
 Aguardo ansioso por respostas.

Rogério Paiva
 *Obrigatório

1 - NOME *
 nome completo

2 - Os objetivos de aprendizagem estão claros para você? *

3 - Os conteúdos são pertinentes à aprendizagem que você, o aluno, desse curso, desta disciplina, precisa aprender? *

4.3.5 Outros Dados Coletados

Além dos questionários aplicados a docentes e estudantes, acima descritos, coletamos diversos documentos disponíveis no ambiente online do curso a distância. Estes documentos foram: perfil dos alunos e professores, chat dos fóruns, a

WebQuest produzida pelo professor conteudista, os catálogos produzidos pelos estudantes (como tarefa indicada pelo professor) e ainda fizemos *print screen* de várias telas do ambiente virtual de aprendizagem.

4.4 Análise do Conteúdo

Como instrumento de análise de dados para esta pesquisa, lançamos mão da análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de exploração de documentos que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto” (OLIVEIRA et al., 2003, p.6). E ainda reconhecemos que na análise de conteúdo não existe o pronto-a-vestir, mas somente algumas regras de base, que são, muitas vezes, difíceis de transpor (BARDIN, 1977). Laville e Dionne (1999) também acrescentam:

a análise de conteúdo não é, contudo, um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação - alguns diriam reconstrução - do sentido de um conteúdo (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216).

Neste sentido, com a análise de conteúdo queremos compreender a antecipação do professor no planejamento da WQ para um ambiente online, a partir do discurso do professor conteudista e do professor executor; investigar a colocação em cena do professor na execução da WQ para um ambiente online, através do discurso do professor executor e do tutor; e compreender a visão dos estudantes sobre a coreografia didática do professor com o uso da WQ para um ambiente online.

De acordo com Bardin (1977) a análise de conteúdo é composta de três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A fim de tornar transparente o processo de nossa investigação, organizamos nosso discurso assim:

Aspecto geral - descrição de cada uma destas três etapas; nosso próprio processo de execução da metodologia; relação com o software de pesquisa qualitativa NVivo®.

Aspecto específico - descrição em um texto síntese para cada uma das categorias expressando “o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas” (MORAES, 1999, p.23).

4.4.1. Pré-análise

Esta fase de preparação das informações é compreendida como a etapa de organização e sistematização das ideias, em que o pesquisador precisa ler extensivamente seus documentos, retomar seus objetivos iniciais da pesquisa e elaborar os indicadores que irão fundamentar a interpretação final para, a partir de então, escolher os documentos que farão parte de seu corpus de análise e os preparar para a análise. Porém, se por um lado a escolha dos documentos depende dos objetivos, dizer o contrário, que os objetivos só serão possíveis em função dos documentos disponíveis, também é verdadeiro (BARDIN, 1977).

Nesta primeira etapa de preparação das informações, recolhemos dois tipos de documentos: os documentos naturais, produzidos espontaneamente na realidade; e os documentos suscitados pelas necessidades de estudo (Bardin, 1977). Os documentos naturais coletados foram todos aqueles disponibilizados no ambiente do curso online, a saber: perfil dos alunos e professores, chat dos fóruns, a WebQuest produzida pelo professor conteudista, os catálogos produzidos pelos estudantes (como tarefa indicada pelo professor) e ainda fizemos *print screen* de várias telas do ambiente virtual de aprendizagem. Dos documentos suscitados pelas necessidades do nosso objetivo elaboramos seis questionários (Q1; Q2; Q3; Q4; Q5; Q6) direcionados aos sujeitos da pesquisa: Q1 ao professor executor; Q2 e Q4 ao professor executor, Q3 e Q6 à 23 estudantes e Q5 ao tutor.

Nesta etapa de preparação e escolha dos documentos que realmente são importantes, Moraes (1999) recomenda fazer uma leitura de todos os materiais e tomar uma primeira decisão sobre quais deles efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa. Considerando nosso objetivo de pesquisa e lendo

exaustivamente os documentos naturais e os documentos criados, decidimos descartar todos os documentos naturais⁶ coletados, exceto a WebQuest postada no ambiente online – logicamente, por esta ser nosso objeto de estudo. Os demais documentos naturais coletados do ambiente do curso online por não corresponderem as categorias *a priori* elencadas - introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, antecipação e colocação em cena. Para nosso corpus documental elegemos os documentos produzidos para a finalidade da pesquisa que foram os seis questionários. Portanto, nosso Corpus documental ficou constituído por uma WQ e seis tipos de questionários.

Quanto à usabilidade do NVivo®, não se aplica a esta etapa da pesquisa. Nesta etapa, o processo de leitura e decisões precisa ser feito manualmente. O software não consegue fazer isso, o pesquisador precisa fazê-lo.

4.4.2 Exploração do Material

Esta é a etapa de realização das decisões tomadas na fase anterior, a pré-análise. Nesta segunda etapa, é a hora da codificação dos dados brutos. É preciso primeiramente organizá-los e, então, passar a agregá-los em unidades significativas ou categorias. “A categorização pode partir do geral para o particular, sendo que neste caso determinam-se previamente as categorias e tenta-se arrumar o todo ou seja, projeta-se uma ‘grade de categorias sobre o conteúdo’ apoiada no referencial teórico” (RIBEIRO, 2006, p. 106). Em outras palavras, já estabelecidas as categorias *a priori*, repartimos nestas as respostas obtidas dos seis questionários enviados aos sujeitos entrevistados.

Para os nossos questionários, seguimos o critério do geral para o particular, pois as questões dos questionários tinham a intencionalidade de produzir respostas em torno das categorias já elencadas. Desta forma, no nosso caso, os procedimentos de categorização sucederam *a priori* e em duas dimensões (BARDIN, 1977): da WebQuest e da coreografia didática (tabela 3). Elencamos as categorias

⁶ Estamos chamando de ‘documentos naturais’ todos os documentos disponíveis no ambiente online do curso a distância, a saber: agenda, textos didáticos, orientações, fóruns, etc. Todos esses documentos foram lidos e analisados para verificar se haveria alguma relação com a WQ postada. Não tendo sido verificada nenhuma relação com a mesma, foram descartados da análise.

apoiados em nosso referencial teórico a respeito da WebQuest e das coreografias didáticas. Nossas categorias elencadas foram: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, antecipação e colocação em cena.

Tabela 3 - Categorização em duas dimensões: WebQuest e Coreografia Didáticas.

		WebQuest				
		Introdução	Tarefa	Processo	Recursos	Avaliação
Coreografia Didática	Antecipação					
	Colocação em Cena					

Além disso, as categorias podem ser estabelecidas por quatro critérios: 1) semânticos, originando categorias temáticas; 2) sintáticos, definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc.; 3) léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos; 4) expressivos, focalizando em problemas de linguagem (BARDIN, 1977; MORAES 1999). Dentre estes critérios abordados adotamos o semântico para a escolha de nossas categorias. Através das categorias semânticas (ou temáticas) queremos compreender e investigar a motivação, atitudes, opiniões e etc. dos sujeitos questionados, quanto ao planejamento e colocação em cena da WQ.

Nos questionários, cada conjunto de respostas para cada categoria recebeu o seguinte tratamento, já no software NVivo® :

- codificação dos questionários, estabelecendo um código (Q1AP, Q2AP, Q3AE, Q4CCP, Q5CCT, Q6CCE) que possibilitasse identificar rapidamente as perguntas dos mesmos (Tabela 4);

- recorte dos questionários, adotando-se como unidade de registro as respostas com significados específicos relacionados a cada categoria – introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, antecipação e colocação em cena (Tabela 4);

- formatação dos questionários para serem importados para o software NVivo® ;

- criação de cases (casos) a partir das questões;

- unitarização das respostas correspondentes às questões para se tornarem unidades de registro menores, isto é, unidades de análise, que podem ser tanto as palavras, frases ou temas (MORAES, 1999);

- hierarquização das unidades de análise nos *tree nodes* (árvores de nós) correspondente às questões e categorias.

Tabela 4 - Codificação dos Questionários e Organização das Respostas

	Sujeitos Entrevistados	Questionários	WebQuest				
			Introdução	Tarefa	Processo	Recursos	Avaliação
Antecipação	Professor Conteudista	Q1AP	Q1AP2	Q1AP4	Q1AP3; Q1AP5; Q1AP6; Q1AP7; Q1AP8		
	Professor Executor	Q2AP		Q2AP1; Q2AP2; Q2AP3	Q2AP4; Q2AP5; Q2AP6; Q2AP7; Q2AP8	Q2AP9; Q2AP10	Q2AP11; Q2AP12; Q2AP13
	Estudantes	Q3AE		Q3AE1; Q3AE2	Q3AE3; Q3AE4; Q3AE5; Q3AE6; Q3AE7	Q3AE8; Q3AE9; Q3AE10	Q3AE11; Q3AE12
Colocação em Cena	Professor Executor	Q4CCP	Q4CCP1		Q4CCP2; Q4CCP3; Q4CCP4		Q4CCP5; Q4CCP6
	Tutor	Q5CCT	Q5CCT1		Q5CCT2; Q5CCT3; Q5CCT4		Q5CCT5; Q5CCT6
	Estudantes	Q6CCE	Q6CCE5	Q6CCE3		Q6CCE4; Q6CCE2	Q6CCE6

4.4.3 Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação

Moraes (1999) considera que o relatório de pesquisa em que se apresentam as descrições dos resultados da análise é uma das partes mais importantes desta. Nesta etapa, buscamos transcrever as unidades de análise geradas pelas respostas dos entrevistados. As unidades de análise iam surgindo à medida que fazíamos uma leitura exaustiva e cuidadosa de cada resposta. Com a ajuda do *NVivo®*, manuseamos as respostas de diferentes perspectivas, ora procurando as frequências de palavras em *tags*, ora gerando mapas conceituais, ora gerando relatórios diversos. As unidades de análise que surgiam eram agrupadas dentro do *tree nodes*, que gerava a quantidade de referências no documento, isolada do contexto, sem no entanto perder seu vínculo, que poderia ser retomado a qualquer momento.

Ainda nesta etapa de descrição geramos modelos, que são mapas, que ajudaram a compreender a complexidade das relações entre as categorias e as unidades de análise.

4.5 Experiência com o NVivo® 8

4.5.1 Análise de Conteúdo com ajuda de software desenvolvido para pesquisa qualitativa

No atual contexto tecnológico das pesquisas científicas podemos identificar, pelo menos, três grupos de pesquisadores: os que preferem técnicas artesanais de trabalho, sem apoio de computador, com lápis de cor, tesoura, fichas e etc.; os que trabalham com programas de computador não desenhados para esse fim, como os processadores de textos, planilhas de cálculo e etc.; e aqueles que utilizam pacotes de programas desenvolvidos especificamente para esse tipo de análise (PUEBLA, 2003). Cada um tem a sua justificativa para usar este ou aquele modo. Há os que vêm no trabalho artesanal a verdadeira razão da pesquisa; há os que, satisfeitos com os processadores de textos, desconfiam da necessidade de aprender programas especializados para tal; e, há ainda os que depois de usarem os programas específicos para pesquisa prometem nunca mais voltarem aos demais métodos.

Na experiência dessa pesquisa, pelo menos na etapa de preparação dos dados, percorremos estes três procedimentos, embora já tivéssemos decidido por usar o software. Os papéis coloridos e tesoura foram importantes para que pudéssemos visualizar, tocar e manipular o material coletado. Programas de texto, como *Docs®*, *Word®*, *Excel®* foram importantes para a coleta dos dados e reestruturação dos questionários, bem como a preparação dos mesmos para armazenamento no *NVivo® 8*, software direcionado à pesquisa social.

4.5.2 Escolha do software

O programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica tem como uma das suas linhas de pesquisa a Tecnologia Educacional e é nesta que está sendo desenvolvida esta pesquisa. Deste modo, consideramos muito importante a aplicação de programas computacionais à pesquisa qualitativa. Dessa forma, pensamos ser inapropriado fazer a análise de conteúdo de maneira artesanal, sem apoio de computador, apenas com lápis de cor, tesoura, fichas e etc. (PUEBLA, 2003).

Acreditávamos que a economia de tempo proporcionada ao pesquisador nesse processo de uso de um software seria muito significativa, permitindo que ele estivesse livre das tarefas mecânicas da pesquisa e concentrando-se nos aspectos mais conceituais. Uma vez arquivados os dados, o software facilitaria a tarefa de processamento dos depoimentos em todas as suas etapas da Análise de Conteúdo e, finalmente, ele emitiria vários relatórios com os resultados parciais e finais da pesquisa. Estas eram nossas hipóteses para aplicarmos um programa computacional em nossa pesquisa qualitativa.

Sendo assim, como sugestão da orientação, pensamos no *NUD*IST®* e no *NVivo®*. Então, fizemos uma busca em um site de pesquisa para ver qual dos dois softwares melhor atenderia a nossas proposições para a análise de dados. Na pesquisa feita na web, descobrimos e compreendemos que o *NVivo®* versão 8, além de unificar o *NUD*IST®* 6 e o *NVivo®* 2, trazia em si mesmo aprimoramentos e diversificação para as possibilidades de tratamento das informações.

O *NVivo®* 8 apresenta características para armazenamento, indexação e recuperação de dados. Isto facilita a aposição de códigos a conjuntos de dados e permite ao pesquisador recuperar todos os segmentos que compartilham um mesmo código, trazendo grande vantagem e facilidade na forma como os dados podem ser acessados, encontrados e visualizados. “Porém, a atribuição de códigos aos textos é uma tarefa que depende totalmente da intuição e do escrutínio do pesquisador”. (LAGE, 2008, p.85), e não do software em si, como alguns possam pensar. Isto significa que:

...é inútil esperar que um computador faça qualquer trabalho analítico, por mais simples que seja. Mas um programa de computador pode ser extremamente útil para criar uma ordem a partir de uma massa de notas de campo, de entrevistas, de códigos, de conceitos e de memorandos; para visualizar a rede de conceitos e relações na teoria emergente; e para manter um acompanhamento sistemático da teoria que se desenvolve, começando com os primeiros dados e sua codificação inicial, documentando todos os passos intermediários e terminando com o relatório final de pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 260).

Portanto, ciente do papel que o software desempenha na pesquisa, prosseguimos em sua compreensão.

4.5.3 Potencialidades e dificuldades com a utilização do software

O programa não está disponível em língua portuguesa. Embora houvesse a opção em espanhol, que é a língua de grande semelhança à língua portuguesa, preferimos a versão em inglês, idioma que possuímos domínio. Portanto, os termos mencionados nesta dissertação quando se referir ao *NVivo*® serão tal qual estão no software na versão inglesa. Durante o uso do mesmo pudemos elencar o que consideramos de potencialidades e dificuldades com sua utilização.

4.5.3.1 Potencialidades

- A aproximação do layout do *NVivo*® 8 aos programas da Microsoft já familiariza a nossa compreensão do software;
- Possibilidade de trabalhar com o som e imagens, com ou sem transcrição sincronizada ao material audiovisual;
- Saídas de resultados na forma de gráficos;
- Relatório em HTML para a visualização de resultados por usuários sem *NVivo*®;
- Registro histórico de todo o processo de investigação;

- Garante a portabilidade do material;
- Organiza a documentação;
- Permite pesquisas múltiplas sobre o mesmo material;
- Dá flexibilidade ao investigador;
- Promove a criatividade;
- Potencializa os resultados da pesquisa.

4.5.3.2 Dificuldades

- A introdução e codificação dos dados são trabalhosas e demoradas;
- A maioria do trabalho depende do pesquisador, e não no programa;
- Não apresenta soluções (não tem nenhuma fórmula mágica);
- Boa parte dos resultados do *NVivo*® são quantitativos;
- O programa não está disponível em língua portuguesa.

Apesar do manual encontrado ser bem esclarecedor acerca do *NVivo*®, faltava ainda fazer a relação entre o software e a análise do conteúdo. A respeito disso, a escassez de publicação é grande. Tivemos, portanto, que ler muito sobre a teoria considerando-a na perspectiva do software, e isto demandou bastante tempo. Tínhamos medo de disponibilizar os dados no programa e depois perceber que o tempo demandado tinha sido em vão. Isso aconteceu em algum momento e tivemos que refazer todo o processo de importação e reclassificação de dados, o que de alguma forma consideramos válido para o processo de aprendizagem.

4.5.4 Estudando o *NVivo*® 8

Antes de instalar a versão *free trial* do software, preferimos despende algum tempo lendo sobre o programa. TEIXEIRA (2010) de maneira simples faz uma

introdução panorâmica do software e muito nos ajudou neste primeiro momento de contato com o software. O texto explica desde o surgimento de diversos software para pesquisa qualitativa até chegar ao *NVivo*[®] 8. E, ademais, esclarece as etapas e características do *NVivo*[®] de forma introdutória, recomendável a todos que ainda não conhecem o *NVivo*[®] ou seja principiantes.

Ainda participamos de um curso online ministrado por uma pesquisadora em Boston no dia 29 de setembro de 2010 promovido pelo site do próprio software. Desenvolvemos também tutoriais em vídeo e os disponibilizamos na internet pelo portal do *YouTube*[®].

4.5.5 Curso do software

Partindo do pressuposto de que a melhor maneira de aprender é ensinar, nos propusemos, junto a outro colega do curso, estudar o programa e também oferecer uma oficina sobre o mesmo para os demais colegas do programa de pós-graduação. Tivemos três encontros por meio do *Skype*[®], para planejarmos o curso, e a oficina ocorreu em dois encontros.

4.5.6 Inserção dos questionários no *NVivo*[®] 8

Feita a primeira etapa da análise de conteúdo, a pré-análise, que consistiu em leitura geral de todos os dados disponíveis coletados, reconsiderações da hipótese e dos objetivos e, finalmente, seleção dos dados que realmente iriam ser submetidos à análise e que, em nosso caso, não sucedeu necessariamente nesta sequência cronológica, senão muito ligadas uma a outra.

Portanto, já definidos os dados – WebQuest e seis questionários - em função dos objetivos, passamos ao processo de armazenar estes dados no software *NVivo*[®] 8.

No processo de inserção dos dados, nos deparamos com algumas dificuldades. A primeira dificuldade surgiu ao importar os formulários *GDocs*, que são arquivos com a terminação *.xls*, pois o software *NVivo* não faz a importação dos

dados nesse formato. Isto foi frustrante. Três terços dos dados coletados estavam com a extensão .xls e o NVivo® não faz esta conversão automaticamente. Diante disso, exportamos as tabelas do Excel para o Word e o salvamos no formato .docx, formato este suportado pelo NVivo® 8. Todavia não demorou muito e percebemos que os dados não estavam fáceis de serem manipulados. Lendo e pesquisando, descobrimos que não é suficiente transpor a tabela para o formato .docx, sendo ainda necessário formatar todo o documento em mala direta e designar estilos para as perguntas e respostas, a fim de que o software do NVivo® 8 pudesse distinguir as perguntas das respostas, bem como permitir maior manuseio dos dados a ele importado.

A formatação de um formulário, para a adaptação ao software do NVivo® 8, consistiu em: 1) copiar e colar, no Word, o título de todas as perguntas; 2) converter estes títulos em texto, separando com marcas de parágrafo; 3) selecionar todos os títulos e aplicar-lhes estilos; 4) gerar mala direta de todas as perguntas e respostas, com o assistente do Word que guiou passo a passo e, 5) salvar o arquivo no formato .docx.

Com os documentos já formatados para o NVivo® 8, e já realizada a inserção no software, iniciamos a codificação dos dados.

Em nosso caso, seguindo as orientações de Moraes (1999), isolando as unidades de análise das respostas dadas pelos sujeitos entrevistados, professores, tutor e estudantes. Em seguida, estas unidades de análise foram reelaboradas, de modo que pudessem ser compreendidas fora de seu contexto original em que se encontravam.

Nesta etapa de exploração do material, que consistiu em redução da informação, ou seja, em isolar as unidades de análise nas respostas dos sujeitos entrevistados e agrupá-las, usamos o software NVivo®.

As unidades de análise foram arquivadas em um sistema denominado *nodes* (nós), que são recipientes que armazenam a codificação, ou seja, partes do texto significativo ao objetivo do projeto de pesquisa. Este processo consistiu em varrermos as repostas em busca de trechos que correspondiam à definição conceitual contida no nó com o que estava sendo trabalhado, em nosso caso, a

pergunta correspondente dos questionários propostos aos sujeitos entrevistados. E, em seguida, selecionamos a passagem eleita e a guardamos no nó correspondente.

A vantagem de se usar o *NVivo*® nesta etapa da pesquisa dá-se por sua flexibilidade de manusear os dados, retomando o contexto, recortar, ir e vir, sem perder o vínculo do mesmo.

A fim de corresponder ao princípio de transparência, que "consiste em o pesquisador divulgar tudo o que for necessário ser conhecido para que seu procedimento de pesquisa e seus resultados sejam julgados" (LAVILLE; DIONNE 1999, p. 337) criamos um memo (memorando), no *NVivo*® 8, para documentar cronologicamente a análise descritiva que fazíamos à medida que as unidades de análise iam surgindo das respostas.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Análise e Resultados do primeiro estudo

Para este primeiro estudo, levamos em consideração a antecipação de uma professora em seu planejamento da WQ, numa disciplina de Didática de um curso de licenciatura a distância ofertado por uma universidade pública do estado de Pernambuco. Nossa motivação para este primeiro estudo surgiu em querer compreender a relação entre a coreografia didática e educação online com a WQ, no que tange a ação do professor, em sua antecipação.

Assim, analisamos as estruturas de uma WQ a partir da antecipação da professora relacionando com o que a literatura traz sobre o que é necessário para que uma WQ possa contribuir para a construção do conhecimento dos alunos, identificando se este planejamento antecipava uma coreografia que permitia uma construção criativa, crítica e colaborativa.

Este primeiro estudo foi importante para entender as propostas metodológicas dos cursos dessa universidade, que utilizam as WQs. Além disso, esta primeira investigação serviu para a construção de um instrumento de análise da WebQuest.

5.1.1 Introdução

A introdução de uma WebQuest deve despertar o aluno para o assunto abordado bem como para os conhecimentos prévios dos sujeitos, incentivando-o para a abordagem que seguirá. É nessa etapa da WQ que se deve instigar os alunos e contextualizar o problema a ser investigado. Verificamos que em certo grau estes elementos estão presentes na introdução da WQ analisada. A introdução ainda foi elaborada em uma linguagem fácil, em segunda pessoa do singular, o que o que contribui na aproximação entre a atividade proposta e o aluno. A professora assim apresenta o estudo a ser realizado:

Quadro 1 - Descrição da Introdução da 1ª WQ analisada**Introdução**

Olá, Aluno!

Nossa primeira atividade busca aproximar você da realidade escolar encontrada em sua comunidade. A formação do professor na atualidade exige deste o conhecimento e a participação em todos os processos que envolvam o ensino e a aprendizagem desde as propostas nacionais, o projeto político-pedagógico, o planejamento curricular até a ação em sala de aula.

Nesse sentido, nossa atividade abordará as questões relativas ao planejamento curricular especificadas no item Tarefa.

Consideramos que, em uma introdução de WQ, o professor precisa também centrar seus objetivos em cativar o aluno, no sentido de criar um 'clima' que ele se encante com a cena a ser dançada e, por isso, percorra os passos com vontade e entusiasmo. A diferença da introdução em uma WQ da que estamos acostumados nos livros didáticos é que, nestes, a introdução centra-se no assunto, enquanto que no modelo de Bernie Dodge centra-se no aluno, desafiando-o e instigando-o, a ponto de mobilizar a ele e seu grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referenciais teórico/práticos. (BEHRENS, 2003).

Neste sentido, o professor é figura importante na antecipação da WQ, para promover atividades que “busquem ir além dos conteúdos previstos e desenvolvam comportamentos de interação, sociabilidade e comprometimento social, essenciais para a formação de bons cidadãos (KENSKI, 2006, p. 4)”.

5.1.2 Tarefa

A tarefa deve ser desenhada na perspectiva de que seja executável e interessante pelo aluno, envolvendo-o na aprendizagem. Embora a tarefa aqui

desenhada pela professora seja executável, ela aparenta ser pouco interessante, uma vez que requer pouca criatividade do aluno, já que o texto, como objetivo principal, consiste em identificar as correntes pedagógicas de um determinado plano de aula e resumí-lo.

Quadro 2 - Descrição da Tarefa da 1ª WQ analisada

<p>Tarefa</p> <p>Construção de um texto a partir de da análise de um plano de aula.</p>
--

Nesta etapa da WQ, a tarefa, não é suficiente apresentar a proposta de trabalho e seu objetivo como assim é feito nos livros didáticos e neste caso analisado, antes, é preferível que se proponha uma situação-problema e que a cooperação dos estudantes se faz necessária para se obter resultados positivos.

Além deste clima para envolver os estudantes, deve-se perseguir por desenvolver habilidades do domínio cognitivo de nível superior conforme a Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009). E é neste sentido que consideramos as coreografias ricas, pois tanto o professor como o estudante tem que percorrer um caminho cognitivo complexo e sincronizado, tanto de ensino como de aprendizagem. O professor, na antecipação e colocação em cena da WQ, e o estudante, no roteiro e no produto da aprendizagem da WQ.

E ainda, para Rocha (2007) toda WebQuest bem elaborada deveria ser capaz de explorar os níveis mais altos do domínio cognitivo do aluno, isto ele se refere à taxonomia de Bloom: avaliação, síntese, análise, aplicação, compreensão e conhecimento - postos em ordem do mais alto nível de aprendizagem ao menor.

Nesta 1ª WQ analisada, apesar de ser mencionada a palavra análise tanto na tarefa, como no processo e avaliação, o que se constata é o predomínio dos níveis cognitivo baixos da taxonomia: conhecimento e compreensão. Já que a construção

do texto proposto nesta tarefa era fazer um resumo de um plano de aula, identificando a corrente pedagógica que reveste o mesmo.

5.1.3 Processo

O processo deve indicar as diferentes etapas e caminhos a tomar para se realizar a tarefa. Aqui as etapas precisam ser bem detalhadas e claras, para que o aluno trabalhe de forma segura em seus grupos de trabalho. Segundo Bottentuit e Coutinho (2008), na resolução de uma WebQuest, o trabalho interativo e colaborativo é primordial, ou seja, colocar os alunos em integração e estimular a criação de grupos é um dos objetivos que uma WebQuest deve sempre perseguir.

No modelo de WQ analisada, a professora propõe a formação de grupos como uma opção, conforme a possibilidade dos alunos de cada pólo. Vejamos a orientação do processo da professora:

Quadro 3 - Descrição do Processo da 1ª WQ analisada

Processo
1. Estude os fascículos 1 e 2. Fascículo 1 referente às correntes ou concepções que explicam como o ser humano processa o conhecimento. Fascículo 2 - o item 3 referente ao Planejamento Pedagógico (Planos de Ensino).
2. Analise outras fontes apresentadas acerca do assunto no link RECURSOS.
3. Organize-se em grupos, duplas ou individualmente (conforme a possibilidade dos alunos de cada pólo).
4. Visite uma escola ou entreviste um professor e solicite o acesso a um Plano de Ensino na área das Ciências Biológicas de uma série do ensino fundamental (5º a 8º anos).
5. Realize a análise do Plano de Ensino, destacando a concepção pedagógica que o caracteriza.

6. Faça um resumo de uma página contendo a corrente pedagógica que reveste o plano de ensino da disciplina, analise os seus objetivos educacionais, sua justificativa e suas atividades didático-pedagógicas.
7. Socialize suas dúvidas com seus colegas e professores no fórum tira-dúvidas.
8. Realize esta atividade logo após o início do semestre. Não deixe para realizar no prazo máximo, ou seja, próximo à primeira avaliação presencial.
9. Entregue o resumo com a cópia do plano de ensino analisado à sua tutora.

Neste processo há apenas uma sugestão na formação de grupos, conforme a possibilidade dos alunos de cada pólo. A partir disto constatamos que: a) a formação de grupo não é tomada como necessária nesta 1ª WQ analisada; b) a interação e encontro dos estudantes ainda está vinculada cada pólo e não ao ambiente online.

Assim, consideramos que sugerir a formação de grupos, apenas, não garante colaboração e interatividade. É necessário haver investimento e esforço maiores na promoção de atividades coletivas que trabalhem na articulação de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais em um contexto dialógico e de co-autoria entre os aprendentes (SANTOS, 2008). Rocha (2007) ainda acrescenta:

O mais importante do processo é o cuidado que o professor deve ter ao propor um produto final para a WebQuest para que os alunos não somente interajam com a informação, mas também realizem um "desenvolvimento" da pesquisa que os conduza a formular novas hipóteses, elaborar novos argumentos, comparar situações e procurar explicações ou soluções criativas, construindo, com isso, um novo conhecimento (ROCHA, 2007, p. 72).

Compartilhando com Bottentuit e Coutinho (2008), afirmamos que na resolução de uma WebQuest o trabalho colaborativo é essencial, isto é, colocar os estudantes em integração e estimular a criação de grupos é um dos objetivos que uma WebQuest deve sempre buscar.

Portanto, o professor deve sim despende esforços para promover a aprendizagem colaborativa, levando em consideração não somente a possibilidade

presencial, mas levando em conta o grande potencial do ambiente online onde os estudantes podem interagir.

5.1.4 Recursos

Como a WQ foi concebida como uma metodologia para ajudar o professor a utilizar os recursos da internet, com criatividade e critério, a prioridade devem ser por recursos originados na web. Isto não implica que seja proibido fazer uso de fontes de outros suportes. Todavia, na antecipação da coreografia desta WQ analisada os recursos para a realização das atividades, exceto os dois fascículos propostos pela disciplina, não priorizam por fontes da Web, os recursos propostos são de livros, como se vê em seguida:

Quadro 4 - Descrição dos Recursos da 1ª WQ analisada

RECURSOS
<p>BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.</p> <ul style="list-style-type: none"> • DAVIS, Cláudia. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1990. • FASCÍCULO I e II da disciplina. • FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O construtivismo e a educação. Porto Alegre: Mediação, 1995. • FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981. • GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez Editora, 1995. • GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo. Petrópolis: Vozes, 1995. • GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Carrilho. Planejamento na sala de aula. Porto Alegre, 1995.

- VASCONCELOS, Celso. Planejamento, Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Pedagógico. São Paulo: Libertas, 1999.

Aqui, poderiam ser explorados os recursos didáticos-tecnológicos como: *blogs*, *Wikis*, editor de vídeos e outros que estão disponibilizados na internet, a fim de enriquecer as atividades e despertar a criatividade e motivação do aluno para produção de novos conhecimentos e posicionamento crítico dos alunos, como é sugerido na Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009).

Existe um vasto conjunto de ferramentas de colaboração: Wikis, blogs de aula, ferramentas colaborativas para documentos, redes sociais, sistemas de administração de aprendizagem, etc. Muitas destas sem custo algum. (...) Estas ferramentas possibilitam a colaboração e também o ensino e a aprendizagem no Século XXI (CHURCHES, 2009, p. 4)

5.1.5 Avaliação

Quanto à avaliação, Bottentuit Junior e Coutinho (2008) consideram que, além da explicação do que será avaliado, deve-se ter em atenção os indicadores quantitativos e qualitativos, ou seja, as variáveis a considerar e o peso relativo de cada tarefa cumprida. Consideremos os critérios avaliativos da professora:

Quadro 5 - Descrição da Avaliação da 1ª WQ analisada

Critérios de Avaliação

A Avaliação será feita a partir dos seguintes critérios:

Compreensão dos conceitos de Planejamento Educacional e Plano de Ensino;

Capacidade de compreender e evidenciar as concepções que caracterizam os objetivos e as atividades apresentadas no Plano de Ensino analisado.

Apresentação de elementos indicativos do seu domínio na análise crítica das propostas de situações pedagógicas propostas.

Neste caso, não são explicitados os indicadores quantitativos e qualitativos e muito menos se percebe alguma intenção em desenvolver a capacidade cognitiva de nível elevado do aluno, ou seja, a intencionalidade desta WQ não ultrapassa os níveis mais inferiores de domínio cognitivo, ou seja, compreender os conceitos e evidenciá-los.

5.1.6 Elementos de Linguagem

- Elementos de linguagem e compreensão: A linguagem de cada estrutura da WQ se apresentou clara e objetiva. Na introdução, o uso da segunda pessoa do singular aproxima o aluno ao texto. No entanto, nas demais estruturas, não há mais o estilo dialógico, e sim em tom impessoal e imperativo como está nas estruturas de tarefa e processo, respectivamente;
- Elementos estruturadores: Percebemos coesão e coerência nos elementos dos tópicos apresentados entre eles;
- Elementos motivadores e problematizadores: Estes elementos podem ser encontrados na introdução como incentivo e chamada para o aluno participar do processo da WQ. Entretanto, nas demais estruturas da WQ esses elementos são abandonados;
- Elementos de hipertextualidade e contextualização: Já na introdução encontramos a contextualização à realidade do aluno, onde é apresentada a realidade escolar da comunidade do aluno, a formação do professor na atualidade e as propostas nacionais quanto à educação formal;

- Elementos reforçadores da aprendizagem: Não há figura, vídeos, imagens e nem mesmo links da Web como índice reforçador da aprendizagem. E aqui, no caso da metodologia de WQ, consideramos este elemento de suma importância no que tange a esclarecer o tema estudado e reforçar a aprendizagem do aluno;
- Elementos geradores de autonomia e sociabilidade: Apesar de ser sugerida a organização de grupos para a execução da tarefa, não é possível identificar na antecipação desta WQ situações para a sociabilização do conhecimento, exceto para as dúvidas surgidas, que deveria ser expostas no fórum 'tira-dúvidas'. Se a metodologia da WQ é idealizada como uma atividade coletiva, é necessário propor mais que espaço para tira-dúvidas.

5.2 Análise e Resultados do Segundo Estudo

Para este estudo, realizamos a análise sobre apenas dois dos quatro componentes das coreografias didáticas propostas por Zabalza (2006): a antecipação e a colocação em cena, pelo professor. Para isso, estruturamos os resultados da seguinte forma:

- a) Para compreender a *antecipação* do professor no planejamento da WQ para um ambiente online, realizamos entrevistas semiestruturadas com o professor conteudista e o professor executor, com o objetivo de ver, com o primeiro, como ele 'pensou' todo o processo da WQ em relação às necessidades dos alunos, habilidades a serem construídas, ações a serem realizadas pelos mesmos para realização das suas aprendizagens; e, para o professor executor, buscamos compreender como ele viu a antecipação do conteudista e sua possibilidade de efetivação no ambiente online;
- b) Para investigar a *colocação em cena* do professor na execução da WQ para um ambiente online, realizamos outra entrevista com dois professores responsáveis pelo ambiente virtual (um professor executor e um tutor virtual), buscando compreender como eles viram a execução das atividades propostas pelo professor conteudista em

relação ao processo de aprendizagem de seus alunos e sua própria orientação das atividades da WQ;

c) Para compreender a visão dos alunos sobre a coreografia didática do professor com o uso da WQ para um ambiente online, realizamos um questionário, para 23 alunos, com questões abertas, buscando verificar como eles analisaram diversos aspectos da antecipação e da colocação em cena dos professores envolvidos nessas etapas.

A partir dos resultados investigados pelas etapas acima descritas, analisamos a possibilidade das coreografias desenvolvidas a partir das WQs proporcionarem aprendizagens baseadas na construção colaborativa do conhecimento.

É importante ressaltar que, das quatro etapas das coreografias didáticas descritas por Zabalza (2005, 2006) nós nos detivemos nas ações específicas do professor. A participação dos alunos neste estudo também se refere à coreografia do professor e suas ações neste sentido (antecipação, colocação em cena). Outro aspecto a se ressaltar é que o curso analisado se denomina 'semipresencial'. Entretanto, as ações analisadas neste estudo se detiveram nas ocorridas no ambiente online. Por esse motivo, ainda consideramos o aspecto online do curso.

O segundo estudo constará na análise dos componentes da WQ, considerados como as categorias da Análise de Conteúdo definidas *a priori*, a saber: Introdução, Tarefa, Processo, Recursos e Avaliação.

5.2.1 Introdução

Para agruparmos as respostas dos sujeitos entrevistados à categoria introdução, nosso critério foi de que as perguntas deveriam ter relação com a apresentação da WQ e com a reação dos estudantes em face da mesma. Justificamos nosso critério com o que Dodge (1995) propõe sobre a introdução, de que a apresentação do assunto ou do cenário é imprescindível no início da WQ como elemento de sedução. E que também a "introdução é um texto curto que prepara o palco para a ação que se espera dos aprendizes. O conceito orientador desse componente é motivação" (BARATO, 2004, p. 3).

Pensando nisto, selecionamos para este tema quatro questões que foram agrupadas respectivamente em uma questão sobre a Antecipação do professor e três questões sobre a Colocação em Cena do mesmo.

Neste sentido, a introdução de uma WebQuest deve despertar os conhecimentos prévios dos estudantes, incentivando-os para a abordagem que se seguirá e que ainda deve procurar seduzir os alunos, contextualizando o problema a ser investigado, de preferência por meio de uma situação-problema temática (DODGE, 1995). A apresentação do assunto ou do cenário em uma linguagem dialógica também é imprescindível no início da WQ, como elemento de sedução.

Portanto a introdução deve: a) despertar o conhecimento prévio dos estudantes; b) contextualizar o problema a ser investigado por meio de uma situação-problema temática; c) apresentar o assunto em uma linguagem dialógica.

É baseado nestes indicadores que iremos fundamentar nossa interpretação final (BARDIN, 1977). Sendo assim, passamos a analisar a introdução da WebQuest da disciplina de Latim e suas literaturas, abaixo disponibilizada para análise.

Quadro 6 - Descrição da introdução da 2ª WQ analisada

Introdução
<p>Prezados alunos e alunas</p> <p>A diversidade de gêneros textuais é um fato que deve ser reconhecido na Língua Portuguesa. E na Língua Latina? Quais eram os gêneros textuais que faziam parte da vida cotidiana do povo romano e de suas colônias? Que textos eram produzidos como arte literária ou simplesmente como comunicação familiar ou entre amigos? E nos negócios, na política, na vida militar, quais eram os gêneros necessários para que a comunicação e a interação acontecessem?</p> <p>Nesta segunda atividade, vocês deverão pesquisar e assim descobrir quais eram os diferentes gêneros textuais que faziam parte da vida dos antigos romanos. Através dessa pesquisa, vocês perceberão que, desde a Antiguidade, a interação humana sempre se deu por meio de variados gêneros de texto, usados para praticar as mais diferentes ações no contexto social.</p>

a) Despertar o conhecimento prévio dos estudantes

Neste primeiro momento de contato com os estudantes por meio da introdução, que é a porta de entrada para o palco, os passos da coreografia didática precisam ser bem marcados e antecipados para que possam criar o elo entre o estudante, o conteúdo e o professor.

No processo de antecipação da introdução, o cenário deve ser considerado (ZABALZA, 2005). Isto implica considerar os estudantes e seus conhecimentos prévios como parte da coreografia didática a fim de que quando seja colocado em cena a WQ o aluno se sinta incentivado a participar da cena. Neste espaço, deve-se criar certo vínculo com a vida cotidiana dos estudantes, sem se preocupar tanto com a formalidade e superficialidade dos livros didáticos. A intenção aqui é cativar o estudante a entrar nesta dança.

Na introdução da WQ analisada, não percebemos o aproveitamento desta porta de entrada para começar o diálogo a partir do conhecimento prévio do estudante.

b) Contextualizar o problema a ser investigado por meio de uma situação-problema temática

Como podemos ver no quadro abaixo, em que apresentamos um trecho da introdução da segunda WQ analisada, reconhecemos que há uma tentativa de contextualização na introdução desta WQ, por meio dos questionamentos, como uma técnica para despertar a curiosidade dos estudantes e que, de alguma forma, surtiu efeito, como é possível ver na fala de um estudante em seguida.

Quadro 7 - Trecho da introdução da segunda WQ analisada

(...) Quais eram os gêneros textuais que faziam parte da vida cotidiana do povo romano e de suas colônias? Que textos eram produzidos como arte literária ou simplesmente como comunicação familiar ou entre amigos? E nos negócios, na política, na vida militar, quais

eram os gêneros necessários para que a comunicação e a interação acontecessem?

(...)

O professor nos questionou acerca de quais seriam os textos utilizados na Roma Antiga, levando-nos a ficar curiosos (Estudante 21).

Todavia, percebemos a ausência da proposição de uma situação-problema temática que despertasse ou envolvesse o estudante como parte importante e necessária na resolução da mesma. Para Frade (2007), induzir os alunos a incorporar personagens ou ter como plano de fundo situações reais e relevantes para eles, deve sempre estar presentes nas seções da WQ como elementos de sedução e motivação.

Querendo entender como o professor conteudista fez sua antecipação para apresentar a WQ, ele nos respondeu que:

(...) uma vez que estou fazendo uma apresentação geral do latim nessa disciplina (...) então assim, os gêneros textuais foi um conteúdo que perpassou toda formulação do módulo e dos fascículos. E esta atividade foi uma maneira de focar e, ou, de fazer os alunos, levar os alunos a olharem a diversidade de gêneros em latim. Coletar isso e fazer um catálogo. (Professor conteudista).

A contextualização aqui proposta pelo professor conteudista está mais para desenvolver o conteúdo do que envolver o estudante como parte integrante da WQ, e que isto poderia ser feito se o professor propusesse uma situação-problema temática em que o estudante representasse ou tentasse resolver, instigando-os a serem sujeitos ativos do processo de construção do próprio conhecimento.

É importante que se reconheça que a metodologia da WebQuest assenta-se em uma postura problematizadora, conforme Coelho e Silva (2008), e não se limita a orientar os alunos na pesquisa, solicitando apenas uma mera reprodução da informação encontrada nos sites (MARCH, 2003; DODGE, 2006). Em se tratando da

problematização, ou seja, da situação-problema temática como critério de elaboração da WQ, Coelho e Silva (2008) acrescentam:

É necessário que haja um problema explícito e unívoco a ser resolvido. Ademais, torna-se imperioso que o conteúdo represente expediente capaz de estimular a criatividade do estudante e que a aprendizagem seja o único mecanismo de solução para a problemática enunciada, não apenas um produto ou mera aplicação de dados e fatos repetitivos, mas um processo significativo, constituído e desenvolvido ao longo de todo o trabalho, possibilitando, assim, a transferência, adaptabilidade da competência desenvolvida a outras situações-problema concretas e cotidianas (COELHO; SILVA, 2008, p. 1541).

c) Apresentar o assunto em uma linguagem dialógica.

Padilha et al. (2009b), considerando a mediação da aprendizagem dos alunos de educação a distância, diz que o texto didático deve ter um estilo dialógico, dirigindo-se diretamente aos alunos e deixando claros os objetivos das aprendizagens a serem construídas por estes. Para a autora (2009b), isto se configura como um dos seis elementos que precisam ser considerados no processo de elaboração do texto didático. Em nosso caso, consideramos este elemento importante na elaboração do discurso de toda a WQ como uma forma de diminuir a distância transacional (MOORE, 1993) entre os estudantes-conteúdo-professores.

Analisando a introdução desta WQ identificamos que a linguagem é fácil de ser compreendida, todavia ela está na terceira pessoa. Isto torna o discurso da WQ impessoal, e não dialógico, confirmado pelo pouco uso do pronome na segunda pessoa do singular, que aparece apenas três vezes em toda a redação da WQ analisada.

Outro fator encontrado na introdução desta WQ é o verbo empregado para que os alunos tomem parte na atividade da WQ:

Quadro 8 - Trecho da introdução da segunda WQ analisada

(...) vocês deverão pesquisar (...)

Este verbo empregado tem conotação de dever, de certa obrigatoriedade que o estudante tem de executar. Isto poderia ser suavizado se, em vez de uma ordem, fosse sugerido ao estudante um convite para tomar parte nesta atividade.

Ainda tratando da linguagem dialógica, convém considerá-la sob a perspectiva visual. Pela formatação em que a WQ foi colocada no ambiente de aprendizagem, falta-lhe elementos reforçadores da aprendizagem, como vídeos e imagens, conforme se segue.

Figura 9 - Introdução da 2ª WebQuest analisada.

The screenshot displays a web interface for a WebQuest activity. At the top, there are logos for MEC and CAPES, and the date 'Terça-feira 13 Julho 2010'. A navigation menu includes 'Início', 'Disciplinas', 'Coordenação Acadêmica', 'Tutoriais', and 'Períodos Anteriores'. The main content area is titled 'Diversidade de gêneros textuais em latim' and includes a sub-menu with options like 'Navegação', 'Editar', 'Metadado', 'Exportar', 'Atividade (WebQuest-SCORM)', and 'Enviar Tarefa'. Below this, there is a section titled 'Introdução' with the following text:

Introdução

Prezados alunos e alunas

A diversidade de gêneros textuais é um fato que deve ser reconhecido na Língua Portuguesa. E na Língua Latina? Quais eram os gêneros textuais que faziam parte da vida cotidiana do povo romano e de suas colônias? Que textos eram produzidos como arte literária ou simplesmente como comunicação familiar ou entre amigos? E nos negócios, na política, na vida militar, quais eram os gêneros necessários para que a comunicação e a interação acontecessem?

Nesta segunda atividade, vocês deverão pesquisar e assim descobrir quais eram os diferentes gêneros textuais que faziam parte da vida dos antigos romanos. Através dessa pesquisa, vocês perceberão que, desde a Antiguidade, a interação humana sempre se deu por meio de variados gêneros de texto, usados para praticar as mais diferentes ações no contexto social.

At the bottom of the page, there is a footer with the text: 'Based on the ... design by Dan Schellenberg using valid XHTML. ©NEAD-UPE 2009 - Design by Equipe EAD-UPE'.

d) Estudantes motivados?

Apesar de considerarmos que nos três indicadores discutidos acima a antecipação do professor executor não foi satisfatória a fim de incentivar, motivar, seduzir e envolver os estudantes na WQ, muitos dos estudantes, contrariando nossas perspectivas, disseram que estavam motivados durante a realização da mesma.

Em um grupo de 23 estudantes questionados, 16 se consideraram motivados durante a realização da WQ; 2 disseram que às vezes eram motivados; 1 estudante afirmou não ter sido muito motivado; e 4 não se consideraram motivados durante a realização da WQ .

Todavia, quando observamos a razão de suas motivações, percebemos que dos 16 estudantes que se consideravam motivados, suas justificativas se relacionavam a conhecer um novo assunto.

(...) pois tinha a enorme curiosidade em saber como era a diversidade textual e isso foi o que me fez sentir motivada.

(Estudante 13);

(...) porque tive curiosidade em conhecer os gêneros em latim.

(Estudante 17);

(...) o desejo de conhecer melhor esses gêneros literários.

(Estudante 19);

A vontade de adquirir novos conhecimentos.

(Estudante 23).

Isto significa dizer que a motivação dos estudantes corresponde ao conteúdo em si, e não poderia ser diferente haja vista a motivação oferecida:

Quadro 9 - Trecho da Introdução da 2ª WQ analisada

... vocês deverão pesquisar e assim descobrir quais eram os diferentes gêneros textuais que faziam parte da vida dos antigos romanos.

Tal constatação corrobora em dizer que a coreografia do professor condiciona a aprendizagem do estudante, no sentido de lhes dar condições ou não. Como o professor não apresenta outra motivação que não seja cumprir o objetivo de conhecer os gêneros textuais romanos e visualizá-los, os estudantes também consideram esta a razão motivadora da aprendizagem.

A proposta metodológica da WebQuest difere significativamente das práticas de pesquisa de conteúdos. Em realidade a WQ surge como proposta em que a pesquisa é vista como educativo de contextualização entre conhecimento científico e a realidade do aprendente (SANTOS, 2008).

E ainda, segundo Barato (2004)

A Introdução é um texto curto que prepara o palco para a ação que se espera dos aprendizes. O conceito orientador desse componente é motivação. Por essa razão, o texto introdutório deve ser uma peça de comunicação que busque relacionar prováveis interesses dos aprendizes com o tema de estudo. Em minha experiência como orientador de criação de WQs, observo com frequência tendências de produção de introduções marcadas por um academicismo que centra o texto no assunto, não no leitor. Quando isso ocorre, creio que os novos autores de WebQuests ainda não superaram certo didatismo que caracteriza textos educacionais (BARATO, 2004, p. 3)

5.2.2 Tarefa

O critério para agrupamento das questões a esta categoria, a tarefa, fundamentou-se na concepção funcional da tarefa que seu mentor, Dodge (2002), propõe, ou seja, a tarefa é o coração da WQ, que cuida do objetivo e intenções curriculares do professor. Pensando nisto, selecionamos as questões que tratassem do conteúdo, no sentido de sua objetividade e clareza. E para este tema, sete

questões dos formulários aplicados a professores, tutores e estudantes foram selecionadas e agrupadas em Antecipação ou Colocação em Cena, de acordo com as respostas dos sujeitos investigados .

Como a tarefa, segundo Dodge (2002), é a parte mais importante de uma WebQuest, ela deve fornecer o objetivo e a direção, para que os alunos concentrem suas energias, como também deve tornar concretas as intenções curriculares do professor. Quanto à tarefa, esta ainda deve conduzir ao pensar mais complexo dos alunos, isto é, deve desenvolver as habilidades do pensamento de alto nível, conforme a escala da Taxonomia Digital de Bloom propõe (CHURCHES, 2009). E, neste sentido, Dodge afirma:

A Tarefa é a parte mais importante de uma WebQuest. É nesta etapa da WQ que se fornece o objetivo e a direção, para que os alunos concentrem suas energias, como também, torna concretas as intenções curriculares do professor. Uma tarefa bem concebida é atraente, e conduz ao pensar mais complexo dos alunos que vai além da compreensão do objeto proposto (DODGE, 2002, tradução nossa).

Portanto, a Tarefa deve: a) fornecer o objetivo e a direção; b) ser atraente, interessante e envolvente; c) desenvolver o pensar mais complexo, conforme a Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009).

É baseado nestes indicadores que iremos fundamentar nossa interpretação final (BARDIN, 1977). Sendo assim, passamos a analisar a Tarefa da WebQuest da disciplina de Latim e suas literaturas, abaixo disponibilizada para análise.

Quadro 10 - Descrição da Tarefa da 2ª WQ analisada

A Tarefa

Elaborar um catálogo em que conste um repertório dos gêneros textuais produzidos pelos antigos romanos, contendo uma breve descrição e um exemplar de cada item.

a) Fornecer o objetivo e a direção

A fim de que o aluno saiba onde se vai chegar, a tarefa deve ser clara e objetiva tanto para os professores quanto para os alunos. A tarefa desta WebQuest em um primeiro momento aparenta ser objetiva, talvez por sua redação curta e por possuir direção, ou talvez por já dizer o que se deseja que o estudante produza, um catálogo. Para Padilha et al. (2009a), no sentido de favorecer a mediação da aprendizagem dos alunos de educação a distância, no processo de elaboração, o texto deve ter um estilo dialógico, dirigindo-se diretamente aos alunos, deixando claros os objetivos das aprendizagens a serem construídas por estes, o que não encontramos no enunciado da tarefa, contendo um discurso impessoal.

Todavia, a partir dos questionamentos feitos ao professor conteudista, ao professor executor e aos 23 estudantes acerca do objetivo, clareza, pertinência, motivação e habilidades desenvolvidas na tarefa, as respostas foram por demais variadas.

Para o professor conteudista:

O grande objetivo seria que o aluno seja capaz de perceber que sempre, em qualquer tempo, inclusive no tempo da civilização romana, uma sociedade funciona pela troca, produção, recepção de texto diversos, que são gêneros textuais diversos. Perceber isso e concretamente ser capaz de visualizar quais eram esses gêneros no caso do contexto dos romanos (Professor conteudista).

Assim, o grande objetivo era que o estudante fosse capaz de perceber e visualizar quais eram os gêneros textuais romanos. Já para a professora executora, embora os conteúdos estejam pertinentes ao currículo, os objetivos não estão tão claros para os alunos. Isto ela justifica pelas muitas dúvidas e perguntas postadas no fórum e na videoconferência, conforme a própria professora diz, quando questionada se os objetivos estavam claros:

Creio que não. Houve bastantes dúvidas dos alunos a respeito do que "eu queria" com a WebQuest, bem como muitas perguntas na videoconferência e no fórum tira-dúvidas. A web solicita que eles realizem um catálogo dos gêneros textuais do período do apogeu romano. Porém, os alunos não compreenderam bem, achando que deveriam traduzir textos latinos para o português ou mesmo traduzir gêneros do português para o latim (Professora executora).

Em outra situação ela ainda acrescenta:

(...) porém falta orientação mais específica quanto à construção e o propósito do gênero catálogo. Também é pouco claro o que deve estar contemplado no texto de apresentação do trabalho (Professora executora).

A falta de orientação mais específica foi discutida por Padilha (2006), que afirma que, comumente, os professores incentivam a pesquisa na Web, esperando que seus alunos encontrem o que foi proposto, sem, no entanto, dar-lhes alguma orientação pedagógica.

Percebemos que, na tarefa que deveria ser esclarecedora e objetiva, houve um certo ruído entre o professor e os alunos, na compreensão do objetivo da WebQuest. Para Moore (1993), este ruído é causado pela distância psicológica ou comunicacional gerada pela separação física. “Esta separação física conduz a lacunas de ordem psicológica e comunicacional originando frequentemente um espaço potencial para a existência de situações de ruído na comunicação professor-aluno (MOORE *apud* GROF, 2008)

Neste sentido, os ruídos e mal-entendidos são comuns de acontecerem no processo de ensinagem online, podendo aumentar ou diminuir em função do papel que o professor e aluno assumem nesta relação (MOORE, 1993). Mas, do ponto de

vista tecnológico atual, muitos são os recursos para se minimizar estes ruídos causados pela separação física, desde chat à conferência online face a face disponíveis na internet.

Diferentemente da perspectiva da professora executora, de que os estudantes não compreenderam qual o objetivo da WQ e que haviam se confundido pensando que era para traduzir os gêneros textuais romanos, os estudantes em sua maioria disseram que os objetivos estavam claros.

Dos 23 alunos questionados acerca deste tema, 15 consideraram os objetivos claros, 1 estudante disse que às vezes sim os objetivos estão claros, 2 disseram que mais ou menos, 1 outro estudante disse que nem todos os objetivos estão claros para ele, e 4 estudantes disseram que os objetivos de aprendizagem não estão claros para eles.

Acreditamos que este saldo positivo de 66% de respostas afirmando que a WQ estava clara, deu-se pelo papel que professor e aluno desempenharam (MOORE, 1993): por um lado, os alunos aproximaram-se do professor por meio dos fóruns e videoconferência, como cita a professora executora:

(...) muitas perguntas na videoconferência e no fórum tira-dúvidas (professora executora).

E, por outro lado, o papel que o professor executor assumiu nesta relação, a fim de diminuir o ruído gerado pela falta de clareza da tarefa.

O estudante 20 diz que:

(...) e quando temos dúvidas, as tutoras nos ajudam (Estudante 20).

E o estudante 16 ainda sugere que:

(...) para um melhor êxito necessita-se de uma aproximação maior entre conteúdo, aluno e professor pela WebQuest (Estudante 16).

No discurso deste estudante 20, encontramos a tendência que a EAD concentra seu foco, isto é, a busca do processo de construção do conhecimento, onde o foco se concentra no desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e colaborativa, entre professor, estudante e conteúdo. Sobre isso, Kenski (2006) comenta dizendo que nessa aproximação de professor, aluno e conteúdo no ambiente online, busca-se desenvolver comportamentos de interação, sociabilidade e comprometimento social, essenciais para a formação de bons cidadãos.

b) Ser atraente, interessante, envolvente

Depois de uma introdução, contextualizando os gêneros textuais do povo romano e suas colônias, a descrição da tarefa apresentada se resumia a apenas duas linhas dispostas na WebQuest, configurando um simples comando a ser executado diante da ordem do professor. O professor que planejou esta WQ pecou em não envolver os alunos em uma situação-problema que lhe servisse de motivação. Apenas contextualizar como relatou o assunto desejado não é suficiente.

A tarefa deve ser desenhada na perspectiva de ser não apenas executável, mas também interessante para aluno, envolvendo-o na aprendizagem. Embora a tarefa desta WebQuest seja executável, aparenta ser pouco interessante, uma vez que requer pouca criatividade do aluno no percurso e finalização do produto, um catálogo. O professor não cria uma situação-problema como Frade (2007) sugere dizendo que nas WQ devem sempre estar presentes elementos de sedução e motivação que, para o autor, consiste em fazer os estudantes incorporarem personagens, propor tarefas ricas, utilizar ótimas fontes ou ter como plano de fundo situações reais e relevantes para os estudantes.

Esta ausência de situação-problema (DODGE, 2002) pode ocasionar desmotivação e desinteresse aos estudantes em realizar a WQ.

Todavia, contrariando nossa inferência de que a tarefa desta WQ não foi elaborada com critérios propostos por Dodge (2002) e March (2005) quanto a ser atraente, interessante e envolvente para aliciar os estudantes a participarem desta metodologia de pesquisa. Dos 23 estudantes questionados, 11 estudantes opinaram⁷ acerca do que acharam da WQ, 9 estudantes deram adjetivos positivos, como: bem elaborada; boa; muito boa; ótima; diferente, interessante, motivadora; empolgante; gostei; e apenas 2 estudantes deram adjetivos negativos, como: não gostou e achou a WQ chata.

O estudante 21 diz:

Achei interessante e motivadora através da curiosidade dos alunos em ter contato com uma cultura diferente da nossa (Estudante, 21).

De acordo com as respostas dos estudantes, a opinião desfavorável quanto à WQ é mínima.

A dificuldade dos estudantes não é com a metodologia da WQ, que foi bem elogiada por eles, mas com o objetivo do conteúdo em si, que pareceu complexo e confuso.

c) Desenvolver o pensar mais complexo, conforme a Taxonomia Digital de Bloom

⁷ Como para este questionamento havia duas perguntas - O que você achou da WQ? Entendeu o que era para fazer? – os 23 estudantes, por opção própria, ou respondiam a primeira questão ou então a segunda, raramente as duas perguntas ao mesmo tempo. Por isso, dos alunos que responderam a primeira parte do questionamento *O que você achou da WQ?* foram apenas 11.

Pelo discurso do professor identificamos que o grande objetivo desta WebQuest consiste em:

(...) o aluno seja capaz de perceber que (...) Perceber isso e concretamente ser capaz de visualizar quais (...) (Professor conteudista).

Os níveis cognitivos de aprendizagens que o professor conteudista espera que seus alunos alcancem com esta WQ são: perceber e visualizar. Se comparado na Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009) estes dois verbos se encontram nos níveis mais simples de habilidades cognitivas. Três estudantes confirmam este discurso do professor quando mencionaram o que eles mesmos entendiam como objetivo da WebQuest.

(...) pois é muito difícil compreender todos (gêneros textuais) e ainda mais, quando temos que estudar sozinhos (Estudante 13).

(...) acredito que seria nos mostrar que independente de qual seja a língua todas tem suas diversidades de gêneros (Estudante 15).

(...) conhecer os gêneros textuais que circulavam na Roma antiga e saber, dentre eles, quais continuam em circulação até os dias de hoje (Estudante 21).

Os níveis cognitivos de aprendizagens mencionados pelos alunos foram: compreender, mostrar e conhecer. E, assim como os níveis cognitivos de aprendizagens explorados pelo professor conteudista, aqueles se aplicam aos níveis mais elementares da Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009).

Portanto, concluímos que o nível cognitivo desses verbos explorados encontra-se nos níveis mais simples na escala da Taxonomia Digital de Bloom

(CHURCHES, 2009), ou seja, em recordar e compreender. Isto leva-nos a inferir que esta WQ, segundo o que já foi discutido em capítulos anteriores, tem uma coreografia mais para uma WebExercise do que uma WQ interativa, pois não explora os níveis cognitivos mais complexos, como: analisar, avaliar e criar (ROCHA, 2007). Na antecipação da WQ o professor envolvido em sua elaboração deve considerar sim a Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009) como parâmetro para que se obtenha uma WebQuest que proporcione aos estudantes aprendizagens motivadoras e contextualizadas em relação à Web 2.0, principalmente se considerarmos que é uma WQ para um curso online.

Ainda é na tarefa que identificamos o que o professor planeja para que seus alunos produzam e apresentem como produto final da WebQuest. E é pelo produto final que o professor identifica se o aluno compreendeu e alcançou o nível de aprendizagem planejado em sua antecipação.

Podemos ainda identificar a qualidade da WQ através de sua tarefa e também do produto final. Como produto final desta WQ, os alunos deveriam criar um catálogo dos gêneros textuais do período do apogeu romano, contendo uma breve descrição e um exemplar de cada item. Um catálogo, segundo a Wikipédia⁸, é a relação ordenada de coisas ou pessoas com descrições curtas a respeito de cada uma.

Para se elaborar um catálogo, o roteiro de aprendizagem planejado pelo professor conteudista e tomado pelos alunos foi: a) identificar - *repertório dos gêneros textuais*; b) elaborar - *elaborar um catálogo*; c) listar - *de cada item*; d) descrever - *contendo uma breve descrição*; e) representar - *um exemplar*.

Estas habilidades cognitivas propostas nesta antecipação do professor são consideradas, na Taxonomia Revisada de Bloom (CHURCHES, 2009), como habilidades de nível mais simples, ou seja, em lembrar e entender.

Como já discutido em capítulos anteriores desta dissertação, o produto final de uma WQ que se caracterize como uma metodologia que corresponda ao contexto da Web 2.0, deve favorecer aos níveis de pensamentos mais complexos, conforme é apresentado na Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009). E não se limitar em orientar os alunos na pesquisa, solicitando apenas uma mera reprodução da

⁸ Wikipédia, 2010, disponível em <http://pt.wiktionary.org/wiki/cat%C3%A1logo> acessado em 07 jan 2010.

informação encontrada nos sites, parecendo muito mais uma busca por respostas pré-definidas do que um propósito de estimular a aprendizagem por investigação e trabalho coletivo, que deveria ser o objetivo de uma WQ (BOTTENTUIT; COUTINHO, 2008).

Quanto à aplicabilidade da WebQuest ao contexto online no qual o curso está inserido, percebemos discrepância no sentido de que se deveria promover o uso dos meios mediáticos para a execução da tarefa bem como para o produto final, conforme a Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009) esclarece nas figuras 3 e 4 apresentadas no capítulo 2 (p. 41; p. 43). O produto final desta WQ ainda está engessado ao modelo tradicional de apresentação de trabalho. Ou seja, o aluno depois de sua pesquisa apresenta o produto em forma de relatório, bem visível, quando na tarefa apenas se pede para "elaborar um catálogo" e não se sugere um processo criativo para essa elaboração.

Nesta tarefa, o produto final poderia ter sido mediado por uma das mídias da Web 2.0 vista pela Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009), através da qual se poderia explorar as ações: filmar, bloguear, animar e outras que se enquadram nos níveis mais complexos e que exigem mais criticidade, criatividade e interatividade entre os alunos. No entanto, também reconhecemos que, como a Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009) é muito recente e pouco difundida, não é de conhecimento da maioria dos professores que tentam se apropriar da metodologia da WebQuest.

5.2.3 Processo

O processo deve indicar os caminhos para se obter um bom resultado ao executar a tarefa. Estes caminhos precisam ser bem claros e detalhados para que os estudantes “ultrapassem seus próprios limites cognitivos e elaborem um saber capaz de resolver o problema proposto pela tarefa” (BARATO, 2003, p. 4). Além de propor instruções detalhadas e claras para construção de novos conhecimentos, segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2008), no processo de uma WebQuest, o trabalho interativo e colaborativo é primordial, ou seja, colocar os alunos em

integração e estimular a criação de grupos é um dos objetivos que uma WebQuest deve sempre perseguir. E Rocha (2007) acrescenta:

O mais importante do processo é o cuidado que o professor deve ter ao propor um produto final para a WebQuest para que os alunos não somente interajam com a informação, mas também realizem um 'desenvolvimento' da pesquisa que os conduza a formular novas hipóteses, elaborar novos argumentos, comparar situações e procurar explicações ou soluções criativas, construindo, com isso, um novo conhecimento (ROCHA, 2007, p. 72).

Portanto, o Processo deve: a) indicar instruções detalhadas e claras; b) propor construção de novos conhecimentos; c) propor formação de grupos e interação.

É baseado nestes indicadores que iremos fundamentar nossa interpretação final (BARDIN, 1977). Sendo assim, passamos a analisar o Processo da WebQuest da disciplina de Latim e suas literaturas, abaixo disponibilizada para análise.

Quadro 11 - Descrição do Processo da 2ª WQ analisada

O PROCESSO

Para a realização da tarefa, deve-se observar o seguinte:

O exemplar de que trata o item "tarefa" pode ser o texto integral ou apenas um fragmento, junto com a indicação de título e autor; no caso de gêneros muito extensos, como as epopéias ou os livros de história, por exemplo.

No caso de um poema breve ou de uma carta, o texto completo poderá ser exibido juntamente com os dados necessários para sua identificação.

Dependendo do exemplo em questão, o catálogo poderá ser ilustrado com gravuras do gênero (livro ou obra) em questão.

Esta tarefa, como a primeira, deverá ser executada em grupos de 05 pessoas, cada uma com atividades específicas que contribuirão para que o grupo alcance o objetivo; o trabalho final, no entanto, é responsabilidade de todos, e algumas atividades devem ser partilhadas por todo o grupo.

O primeiro passo é o de buscar os dados que farão parte do documento final (catálogo). Para isso, os componentes do grupo se dividirão como segue:

Componente 1:

Pesquisar gêneros textuais usados pelos romanos em conexão com a vida particular, privada, como cartas pessoais ou receitas culinárias.

Componente 2:

Coletar exemplos de gêneros textuais ligados à política, tais como discursos proferidos no senado, e à história de Roma, tais como os anais.

Componente 3:

Pesquisar gêneros textuais relacionados com a vida militar e com a versão épica da origem de Roma.

Componente 4:

Coletar exemplos de gêneros da poesia lírica, como as odes.

Componente 5:

Coletar exemplos de gêneros dramáticos, tais como as tragédias.

Para cada área, coletar, pelo menos, 02 exemplos de cada gênero, respeitando a diversidade de autores e de gêneros em cada categoria.

De posse das informações, organizar tudo de acordo com as várias categorias em que se insere o material, cuidando para que a quantidade de exemplos seja equilibrada em todos os tópicos.

Em seguida, vamos entender o que é o gênero textual catálogo. Para isso, algumas leituras são indicadas nas referências. Todos devem ler e entender a natureza do gênero para poder produzi-lo.

Chegou a hora de redigir o texto. Vocês podem dividir, seguindo a mesma ordem do item 4, a redação das diversas partes, que depois devem ser discutidas e aprovadas por todo o grupo.

O conteúdo do trabalho deverá ser precedido de uma breve apresentação, de, no máximo, uma página. Para sua redação, sugiro que cada componente do grupo elabore sua própria proposta de apresentação. A partir dessa proposta individual, o grupo decidirá pelo texto final que fará parte do trabalho.

Os trabalhos devem ser digitados em lauda tamanho A4, fonte Times New Roman 12 e espaço entrelinhas 1,5.

Obs.: Os alunos que não conseguirem formar grupos com 5 pessoas podem formar com menos ou realizar a tarefa individualmente.

a) Indicar instruções detalhadas e claras

O professor conteudista descreveu as atividades da WQ assim:

*(...) a atividade principal (...) seria construir o repertório de gêneros já que este era o objetivo principal, então as outras atividades dentro disto era em função de alcançar esse objetivo principal, então ai, pesquisar, fazer um levantamento dos gêneros de modo geral, relacionados com os diversos domínios da vida dos romanos no caso a coletar exemplares desses gêneros e depois finalmente construir por áreas, por algumas áreas: como vida particular, política, vida militar (...)
(Professor conteudista).*

O professor conteudista descreve as atividades desta WQ com o objetivo principal de construção de um repertório de gêneros, seguida das etapas de: pesquisar, fazer levantamento dos tipos diversos de gêneros, coletar exemplares e, por fim, construir um catálogo.

E para que os alunos executassem estas atividades, o professor conteudista ainda detalha, na entrevista, dizendo que:

*(...) estrategicamente falando (...) a ideia que eles comporiam um pequeno grupo que se dividiriam em (...) o trabalho para cada um, de modo que ninguém faz tudo e todo mundo faz uma parte e depois reúne de alguma forma. Então a atividade já pressupõe uma divisão de tarefa com uma posterior síntese pelo grupo, uma reunião pelo grupo em uma etapa posterior.
(Professor conteudista).*

E o detalhamento da divisão das atividades está descrito no enunciado do processo da WQ, como se segue:

Quadro 12 - Trecho do Processo da 2ª WQ analisada

O primeiro passo é o de buscar os dados que farão parte do documento final (catálogo). Para isso, os componentes do grupo se dividirão como segue:

Componente 1:

Pesquisar gêneros textuais usados pelos romanos em conexão com a vida particular, privada, como cartas pessoais ou receitas culinárias.

Componente 2:

Coletar exemplos de gêneros textuais ligados à política, tais como discursos proferidos no senado, e à história de Roma, tais como os anais.

Componente 3:

Pesquisar gêneros textuais relacionados com a vida militar e com a versão épica da origem de Roma.

Componente 4: Coletar exemplos de gêneros da poesia lírica, como as odes.

Componente 5: Coletar exemplos de gêneros dramáticos, tais como as tragédias

Portanto, os caminhos que os estudantes devem percorrer são bem claros e detalhados. Para a professora executora, não há problema quanto à elaboração dos enunciados ou os caminhos que os estudantes devam percorrer. A dificuldade consiste em:

Faltam, contudo, maiores explicações a respeito do produto final, pois apenas se indicam referências com exemplares de catálogos, sem se explicitar as estratégias de construção desse gênero (Professora executora).

(...) os alunos têm dificuldades em realizar as atividades. Eles não compreenderam, por exemplo, que os gêneros deveriam ser exemplares de textos da Roma antiga. Outro aspecto que

gerou problemas de compreensão foi se a atividade deveria ser de tradução, quando foi solicitado que eles reconhecessem o gênero e fizessem breve descrição do mesmo. Creio que tais problemas não se devem à elaboração dos enunciados, mas sim à falta de conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero catálogo (produto final da WebQuest) e sobre a teoria dos gêneros textuais (Professora executora).

Na perspectiva da professora executora, as atividades estão, sim, claras para os alunos, todavia foram mal interpretadas por eles haja vista: a) falta de maiores esclarecimentos sobre o produto final (gênero catálogo), na antecipação; b) os estudantes não possuem conhecimento prévio sobre o gênero catálogo (produto final) e nem sobre a teoria dos gêneros textuais.

Do ponto de vista dos estudantes acerca da clareza das atividades, e se eles sabem exatamente o que devem fazer para aprender o conteúdo, concluímos que:

No grupo de 23 estudantes, 11 dizem saber exatamente que atividades deveriam fazer para aprender o conteúdo, enquanto 6 não sabiam exatamente que atividades deveriam fazer. Para 1 estudante as atividades estavam mais ou menos claras e para 2 estudantes nem sempre estiveram claras e 3 outros não deram respostas correspondentes ao questionamento.

Curioso foi a resposta do estudante 15 que disse haver compreendido as atividades e, no entanto, sua explicação contraria sua afirmação de que realmente compreendera.

Ler bastante, traduzir os textos além de observar todas as regras (Estudante 15).

Percebemos então que, mesmo o número de estudantes que dizem compreender o que devem fazer, necessariamente, isto pode não ser verdadeiro. A professora executora já havia mencionado que, embora os caminhos a serem percorridos pelos alunos estivessem claros e bem definidos, os alunos ainda assim

se confundiam pensando que era para fazer tradução. E o estudante 15 confirma esta ideia.

A fim de minimizar estes ruídos de compreensão, o professor executor e o tutor virtual interviram. Os canais usados pelo professor executor foram a videoconferência e o portal tirando dúvida para indicar sites de pesquisa, conforme a professora executora descreve:

Orientei durante a própria videoconferência, explicitando os passos das atividades, e também através do portal retirando dúvidas e indicando locais de pesquisa na internet (Professora executora).

Por outro lado, o tutor virtual, por meio de mensagens pessoais que o ambiente dispõe, enviava sínteses para esclarecimento dos estudantes.

Inicialmente a orientação se dá através do material apresentado pelo professor conteudista. Apesar dele ser bastante esclarecedor, sempre ocorre de alguns alunos apresentarem dificuldade em entender o que está sendo solicitado. Assim, de acordo com a pertinência e ocorrência da dúvida, elaboro síntese e mando para todos através de mensagem pessoal para todos eles (Tutor virtual).

Para a professora executora e para o tutor virtual não houve necessidade de propor atividades além das já propostas pelo professor conteudista, por já haver atividades suficientes para os estudantes.

Acredito que o número de atividades já é demasiado para alunos com dificuldades de acesso à internet (Professora executora).

Embora as atividades sejam claras e detalhadas, e haja esforço por parte da professora executora e do tutor virtual em orientar os estudantes, o modelo de pesquisa aqui utilizado é tradicional, cujo paradigma é empreender esforço na busca do que se deseja, e não na construção do saber. Neste modelo, o estudante depois de despender esforços em pesquisar determinado tema, seleciona o que se pede, copia, cola e apresenta ao professor o material coletado, alcançando com isso o objetivo da WQ, sem necessariamente requerer esforço cognitivo por parte dele. Isto difere de fazer pesquisa para encontrar diferentes perspectivas de um mesmo objeto a fim de confrontá-las, ou formular novos conceitos que possam explorar habilidades cognitivas mais complexas.

Behrens (2003) acredita que a pesquisa escolar deve ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, movendo o estudante e o grupo envolvido a encontrar soluções para serem discutidas e concretizadas no seu dia a dia.

Discutindo sobre a pesquisa escolar no ensino superior Padilha (2006), diz que esta não tem alcançado seu objetivo de produzir aprendizagem significativa. O que realmente se constata é que os estudantes acabam copiando e colando as informações da Web, ao invés de utilizar a pesquisa como estratégia de ensino e aprendizagem para a construção de seus conhecimentos (PADILHA, 2006).

Como os processos de aprendizagem estão vinculados e condicionados aos processos de ensino, ou seja, a maneira de atuar dos professores condiciona a forma de aprendizagem dos estudantes e seus resultados (ZABALZA, 2005), reconhecemos que o problema da pesquisa não é apenas do aluno, como responsável absoluto, mas que, nesta coreografia, o professor exerce uma função muito importante, por meio de sua antecipação e colocação em cena e que este pode estimular o estudante a desenvolver pesquisa na internet por meio da WQ em um processo de

“pesquisa, leitura, interação, colaboração e criação de um novo produto a partir do material e idéias obtidas. (...) O problema da pesquisa não está na Internet, mas na maior importância que a escola dá ao conteúdo programático do que à pesquisa como eixo fundamental da aprendizagem (MORAN, 2007a, p. 110).

b) Propor construção de novos conhecimentos

Como discutido no capítulo 3 desta dissertação, o grande desafio do professor durante sua antecipação e colocação em cena no ambiente online é prever e compreender o estilo e o processo cognitivo que o aluno trilhará no processo da construção da aprendizagem. É preciso levar em consideração a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos e evitar aplicar atividades de aprendizagem em massa. Na educação a distância e especificamente no caso da WQ, não se pode dispor de uma única estratégia de aprendizagem e acreditar que todos os estudantes irão aprender da mesma forma.

Quando questionado sobre esse desafio, o professor conteudista disse que não buscou estabelecer estratégias diferenciadas para atender as diversidades cognitivas dos alunos e os alunos foram considerados como que homogêneos.

(...) na hora de elaborar esta atividade (...) era como se os alunos fossem homogêneos (Professor conteudista).

E em outro momento o professor conteudista acrescenta:

Geralmente (...) é levado em conta o que a gente calcula como requisito, ou como necessário, ou como possível de fazer dentro daquele nível de graduação do semestre que a pessoa está (Professor conteudista).

Assim como acontece no ensino presencial, o ensino a distância também pode refletir o modelo de ensino de massa. Historicamente, a educação a distância tem seu significado construído em modelo de comunicação de massa e de transmissão de informações (BONILLA, 2005). Mas, nos últimos anos, com as potencialidades da Web, a educação a distância vem tomando novos caminhos e se configurando como educação online, cuja proposta favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e colaborativa, ao

contrário de uma mera reprodução em massa das informações apresentadas pelo professor.

Rocha (2007) diz que pela WebQuest

“O aluno pode transformar ativamente informações, em vez de apenas reproduzi-las: nos paradigmas tradicionais da educação, a preocupação central é com a transmissão e o armazenamento da “matéria, já na perspectiva de uma WebQuest, o foco deve ser direcionado para a interação, compreensão e transformação das informações existentes, tendo em vista uma necessidade, um problema ou meta significativa” (ROCHA, 2007, p. 76)

c) Propor formação de grupos e interação

Quanto aos estudantes realizarem as tarefas em grupo ou individualmente, o professor conteudista diz que:

No processo de orientação que eu tive como professor pra fazer esta atividade, a partir da universidade passou-se a idéia de que a atividade da WQ fosse na medida do possível, uma atividade colaborativa. Então a gente, levando em consideração a separação física dos alunos, a dificuldade eventual de se reunirem, mas também, considerando que eles se encontrem, podem se encontrar semanalmente, periodicamente nos pólos, então, a atividade em grupo, foi considerado preferível. (...) a tarefa, me parecia, um pouco complexa para uma pessoa só fazer (Professor conteudista).

O professor conteudista prefere que a atividade seja desenvolvida colaborativamente, na medida do possível, por alguns fatores que ele mesmo explicita: orientação pedagógica da instituição e complexidade da tarefa em si para que cada indivíduo a execute. Em sua antecipação, o professor conteudista ainda

levou em conta a distância física dos alunos, suas dificuldades de se reunir, mas também lembrou dos encontros periódicos nos pólos, que favorecem os encontros presenciais. O professor conteudista também está ciente da proposta da WQ em promover as atividades colaborativas.

A atividade colaborativa é planejada da seguinte forma pelo professor conteudista:

A atividade prevê, já sugere uma divisão de atividades por grupo, por exemplo. Cada um pesquisando os gêneros de uma área específica da vida dos romanos. Então desta forma já tem uma divisão já implícita na idealização do trabalho, cada parte separada, mas que deveria ser unidas depois (Professor conteudista).

E confirmada pela professora executora:

A atividade deve ser feita em equipe (...) é solicitada a coleta e catalogação de gêneros de diferentes domínios, sendo indicado que cada um se responsabilize por um domínio e depois todos se reúnam para construir o catálogo (Professora executora).

Neste sentido, as atividades colaborativas foram promovidas por meio de cada estudante, sendo este responsável em pesquisar uma parte do assunto e depois fazer a junção das partes.

Querendo compreender a interação na perspectiva dos estudantes, e se eles interagiram por meio desta WQ, dos 23 estudantes questionados, 15 disseram ter havido interação, 5 disseram haver pouca interação; 1 disse não haver interação alguma e 2 deram respostas fora do contexto da pergunta.

Os estudantes que disseram ter havido interação entre eles justificaram suas respostas dizendo que, embora houvesse dificuldades em se reunir, eles se organizaram por meio de encontros frequentes. Os encontros aconteceram de diversos modos: presencial, na biblioteca da universidade ou virtual, por emails e internet. A maneira de executarem as tarefas foi se organizando em grupo, com divisão de tarefas, e depois se reuniram para socialização e sistematização dos dados encontrados de cada um.

Os 5 estudantes que disseram haver pouca interação, elencaram alguns elementos que dificultaram a interação, a saber: a) dificuldade de cooperação mútua entre eles mesmos; b) dificuldade de distância física, moram em cidades diferentes; c) dificuldade de não entender o solicitado; d) dificuldade de tempo, pois muitos trabalham o dia todo.

Ainda que o número de estudantes que assumiu ter havido interação seja consideravelmente positivo, 65% deles, a própria professora executora duvida da real interatividade na divisão destes grupos, e justifica sua resposta:

(...) solicita-se que eles construam um texto de apresentação do catálogo em grupo, o que dificilmente será concretizado na modalidade virtual. Pede-se que cada um faça uma versão e que depois eles decidam a melhor, porém é mais provável que a maioria das equipes designem um colega do grupo para fazê-lo, já que não são indicados de forma clara os procedimentos de construção desse texto. Quanto à divisão dos componentes para pesquisa e catalogação dos gêneros de diferentes domínios, a metodologia é adequada (Professora executora).

E o estudante 03 confirma esta suposição da professora executora:

Cada um ficou responsável em pesquisar um item e no final e depois repassamos para a pessoa que ficaria com a parte final. Quando sentíamos dificuldade, pedíamos ajuda ao colega,

portanto houve sim uma interação (Estudante 03).

Vemos que não é suficiente propor formação de grupo e divisão de tarefas, sem um planejamento que engaje os estudantes em “atividades sócio-cognitivas atraentes” (BARATO, 2003, p.5) e que valorize o diálogo e a participação dos envolvidos, pois reunir-se não significa necessariamente que haverá aprendizagem colaborativa. O ambiente educativo exige invenções e criatividade em seu planejamento.

Barato (2003) ainda contribui dizendo:

O processo da WQ supõe uma trama que envolva um grupo de alunos em atividades que emulam os papéis de especialistas cooperando para resolver um problema de interesse comum. Isso exige alguma dose de criatividade, pois a sugestão de papéis a serem desempenhados pelos aprendizes precisa ter um mínimo de plausibilidade. Não basta dizer que a tarefa será um trabalho de grupo e que os membros de cada equipe deverão assumir diversas responsabilidades no trabalho. (BARATO, 2003, p. 5)

5.2.4 Recursos

Em 1995, quando Dodge definia a WQ como uma metodologia de pesquisa orientada, ele tratou de dizer que os recursos e as fontes com que os alunos interagem para execução das atividades são provenientes da internet, ou pelo menos devem ser em sua maioria.

Neste sentido, como a WQ foi concebida como uma metodologia para ajudar o professor a utilizar os recursos da internet com criatividade e critério, a prioridade no planejamento da mesma deve ser por disponibilizar aos estudantes recursos cujas fontes estejam na web. Isto não implica que seja proibido fazer uso de fontes de outros suportes. E estas fontes de informações indicadas para estudo não podem ser apenas uma lista de referências, sem alguma vinculação explícita com as etapas do processo.

Os recursos que são selecionados, testados e disponibilizados pelo professor conteudista, visam economizar tempo dos estudantes para que estes invistam seus esforços em comparar as diferentes perspectivas da pesquisa e construir colaborativamente junto com outros o seu próprio saber. Por isso, estes recursos sugeridos devem ser fontes seguras e confiáveis.

Portanto, os recursos devem ser: a) recursos originados na web; b) recursos da internet, com criatividade e critério; c) recursos didáticos tecnológicos.

É baseado nestes indicadores que iremos fundamentar nossa interpretação final (BARDIN, 1977). Sendo assim, passamos a analisar os Recursos da WebQuest da disciplina de Latim e suas literaturas, abaixo disponibilizada para análise.

Quadro 13 - Descrição dos Recursos da 2ª WQ analisada

RECURSOS⁹
Referências
<i>Definições de catálogo</i>
http://www.bussolaescolar.com.br/dicionarios.htm
<i>Pesquisa com o gênero catálogo</i>
http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/O%20g%EAnero%20cat%E1logo.pdf
<i>Exemplos de catálogo</i>
Catálogos de livros
http://www.parabolaeditorial.com.br/
http://www.autenticaeditora.com.br/catalogo/index
<i>Onde buscar os exemplos de gêneros textuais latinos</i>
Sites da Internet em geral
Bibliografia indicada nos fascículos de Língua Latina
Outros

⁹ Alguns autores preferem fazer relação direta dos recursos com o processo, isso implica que na etapa do processo enquanto ele vai detalhando os caminhos que cada estudante irá tomar o professor vai vinculando também os recursos que os estudantes farão uso. Neste modelo de WQ que estamos analisando o professor intitulou Processos & Recursos como uma etapa única, e nisto não há problema, é até preferível que haja este vínculo. Todavia não encontramos nenhum recurso nesta etapa. Em etapas posteriores o professor executor colocou uma etapa denominada Créditos & Referências. Portanto assumimos esta etapa Créditos & Referências como Recursos, haja vista exercer a função da mesma.

a) Recursos originados na web

Como o objetivo da WebQuest analisada foi proposto em duas etapas: pesquisar os gêneros textuais romano e, depois, fazer um catálogo, os recursos para a execução também assim o foram. Para a execução do catálogo, o professor disponibilizou quatro links de sites organizados em: definição de catálogo; pesquisa com o gênero catálogo; exemplos de catálogo. E, para a pesquisa dos gêneros textuais romanos, o professor tão somente colocou a direção ou onde encontrar “sites da internet em geral”.

Primeiro, passemos a considerar os links referentes ao catálogo e, então, consideraremos a segunda etapa. Os quatro links a respeito do catálogo disponibilizados pelo professor ou não funcionavam ou não eram claros.

- 1) <http://www.bussolaescolar.com.br/dicionarios.htm> - O link funcionava, mas se tratava de uma página de tradução e dicionário. Isto confundiu os estudantes, que pensavam que o objetivo da atividade era traduzir os gêneros textuais romanos.
- 2) http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%202502-3078/O%20g%EAnero%20cat%E1logo.pdf – trata-se de um artigo que discute o gênero catálogo digital de livros didáticos e a construção de imagens discursivas de professor de espanhol como língua estrangeira. Este artigo não concebe o que realmente o professor conteudista deseja para a realização da atividade pelos alunos;
- 3) <http://www.parabolaeditorial.com.br/> - site de uma editora de livros e que possui diversos catálogos de livros vendidos por esta mesma editora;
- 4) <http://www.autenticaeditora.com.br/catalogo/index> - o link não foi encontrado.

Sobre estas referências, a professora executora as considera pouco reveladoras: “apenas se indicam referências com exemplares de catálogos, sem se

explicitar as estratégias de construção desse gênero”. E isto causou dúvidas para os alunos, em como produzir um catálogo.

Quanto à busca dos gêneros textuais latinos, que consistia em cada indivíduo do grupo fazer a pesquisa, o professor conteudista nada antecipou. Apenas deixou uma nota nos recursos dizendo onde encontrar os materiais: 1) sites da Internet em geral; 2) bibliografia indicada nos fascículos de Língua Latina; 3) outros.

Um dos critérios dos recursos da WebQuest é que seus recursos, ou seja, as fontes que os estudantes devem fazer suas buscas, em sua maioria, devem ser proveniente da web.

Para a professora executora, embora os recursos fossem adequados para a modalidade semipresencial,

(...) falta orientação mais específica quanto à construção e o propósito do gênero catálogo. Também é pouco claro o que deve estar contemplado no texto de apresentação do trabalho (isto é o catálogo) (Professora executora).

Pelos links propostos pelo professor conteudista, isto se confirma. Não se sabe ao certo o que realmente ele quer, se é apenas uma relação de tipos diferentes de gêneros textuais romanos ou um texto redigido ou um catálogo.

E a professora executora ainda acrescenta:

As fontes de pesquisa indicada - sites de internet, bibliografia do fascículo e outras - não é clara nem acessível aos alunos residentes em cidades do interior de Pernambuco. Primeiro, há dificuldade da maioria de ter acesso a boas bibliotecas, pois textos arcaicos, como os solicitados, raramente são encontrados nessas instituições educacionais ou similares dessas cidades. Segundo, há poucos sites com exemplares de textos latinos, tanto que tive de realizar parte dessa pesquisa, indicando aos alunos referências na internet para facilitar a

realização da tarefa (Professora executora).

Neste sentido a tutora virtual diz que

*(...) a maior dificuldade apresentada pelos alunos foi justamente a falta de material para realizar a pesquisa (...)
(Tutora virtual).*

Além de haver pouca indicação de recursos na WQ o próprio tema era difícil de encontrar,

*(...) na maioria dos resultados não encontrava o que procurava, porque eram muito escassos os temas em relação à atividade
(Estudante 16).*

Isto porque se tratava de o material pesquisado estar em língua latina, uma língua em desuso e com material escasso na internet.

Nesta etapa da WQ, o recurso, é “a oportunidade do educador pré-estabelecer onde seu aluno irá buscar as informações necessárias, estabelecer uma rota” (SILVA, 2008, p.62) que o professor não pode desperdiçar e deixar o aluno achar seu próprio caminho nesta imensa floresta que é a internet. Mas, ao contrário, o professor deve disponibilizar uma lista concisa de sites relevantes e claros do que se deseja de seus estudantes. A proposição da pesquisa na WQ é orientar os estudantes para que eles se concentrem no que é importante, naquilo que está sendo ensinado. Quanto melhor definidos os recursos, mais tempo e esforço haverá na produção do produto final da WQ.

b) Recursos da internet com criatividade e critério

Passemos a considerar a criatividade e critérios destes recursos sugeridos pelo professor conteudista. Os três links que funcionaram eram respectivamente: tradutor, artigo e site de editora. O professor poderia ter explorado outras propostas da Web, como vídeos, imagens e áudios que aguçassem outros sentidos dos estudantes. Embora os sites sugeridos pelo professor fossem confiáveis, ou seja, fontes verdadeiras, deve-se ter o cuidado de averiguar a funcionalidade do link para não desapontar o estudante que não mais encontra a página sugerida pelo professor.

Quanto a isso Coelho e Silva dizem:

“Por ser uma atividade que se desenvolve na internet, a qualidade da WebQuest depende da atualização, da validade e do rigor das informações selecionadas pelo professor. Mesmo que as propostas sejam boas, se for desconsiderado um desses critérios, corre-se o risco de se ofertar informações ultrapassadas, incorretas e fragmentadas aos estudantes. As conseqüências são óbvias.” (COELHO; SILVA, 2008, p. 1543)

c) Recursos didático-tecnológicos

Como a proposta da WebQuest sugere ter suas fontes de pesquisa na internet (DODGE, 1995), não nos foi surpreendente averiguar que, dos 23 estudantes questionados, 18 responderam que usaram a internet como fonte de recursos para se encontrar o que desejavam (Tabela 5). Todavia os alunos não esclarecem que tipos de recursos didático-tecnológicos eles fizeram uso na internet. Como nos recursos o professor limitou-se a sugerir sites, fascículos e outros, os estudantes desenvolveram suas atividades em Internet, livros/fascículos e dicionários.

Tabela 5 - Recursos utilizados pelos estudantes para concluir a WebQuest.

	Internet	livros	Fascículos	dicionários	Resposta generalizada	Não entendeu a pergunta
	18	5	2	1	3	1
Estudante 01						1
Estudante 02					1	
Estudante 03					1	
Estudante 04	1					
Estudante 05	1					
Estudante 06	1					
Estudante 07	1					
Estudante 08	1	1				
Estudante 09	1	1				
Estudante 10			1			
Estudante 11	1					
Estudante 12	1	1	1	1		
Estudante 13	1					
Estudante 14	1					
Estudante 15	1					
Estudante 16	1					
Estudante 17	1	1				
Estudante 18					1	
Estudante 19	1					
Estudante 20	1					
Estudante 21	1					
Estudante 22	1	1				
Estudante 23	1					

5.2.5 Avaliação

A avaliação situa o estudante nos critérios e instrumentos que serão utilizados e considerados para avaliar seu produto final. Neste sentido, o estudante deverá também saber previamente como será avaliado. Bottentuit Junior e Coutinho (2008) consideram que, além da explicação do que será avaliado, devem estar explicitados os indicadores quantitativos e qualitativos, ou seja, as variáveis a considerar e o peso relativo de cada tarefa cumprida, nesta etapa da WQ.

Neste sentido, a Avaliação deveria considerar: a) conter clareza nos critérios avaliativos; e b) explicitar as variáveis e peso relativo de cada tarefa cumprida.

Portanto, é baseado nestes indicadores acima descritos que iremos fundamentar nossa interpretação final (BARDIN, 1977). Sendo assim, passamos a analisar a Avaliação da WebQuest da disciplina de Latim e suas literaturas, abaixo disponibilizada para análise.

Quadro 14 - Descrição da Avaliação da 2ª WQ analisada

Critérios de Avaliação

Avaliação

Pertinência da pesquisa no que diz respeito aos exemplos de gêneros textuais dentro de cada categoria proposta.

Abrangência e diversidade do repertório de gêneros apresentado.

Qualidade e criatividade na apresentação das informações.

Conformidade do trabalho final com o gênero requerido (catálogo).

a) Conter clareza nos critérios avaliativos

Quando questionada se os critérios de avaliação estavam claros para os estudantes e para a professora, a professora executora disse que não estava claro para ambos (professores e estudantes), pois os critérios eram vagos e generalizados e ainda faltavam critérios importantes, como adequação à norma culta da língua portuguesa e descrição e caracterização do gênero, bem fundamentados. A professora executora ainda acrescenta:

Possivelmente, tais critérios estão contemplados no item "qualidade e criatividade das informações", porém considero-o bastante vago e abrangente, principalmente pelo fato de o catálogo ser um gênero padronizado e não permitir tanto uso de subjetividade (Professora executora).

Em contrapartida, a perspectiva dos estudantes é que a proposta de avaliação estava clara. Dos 23 estudantes entrevistados, 17 disseram que os instrumentos e os critérios de avaliação estavam claros para ambos; 1 disse que estava pouco claro; e 5 afirmaram que os instrumentos e os critérios de avaliação não estavam claros para ambos, isto é, professor executor e estudantes e outros dois responderam genericamente à questão. Embora as respostas tenham sido positivas, em sua maioria, faltou justificativa.

Quando questionados se o professor conseguiu saber o que eles haviam aprendido, dos 23 estudantes, 17 acreditam que o professor conseguiu saber o que

eles aprenderam; 4 estudantes disseram que não; e 2 estudantes afirmaram que poucas vezes o professor consegue saber o que eles aprenderam. Dos 17 alunos que afirmaram que o professor conseguiu saber o que eles aprenderam, 15 justificaram suas respostas dizendo que isto acontece por meio de: a) fóruns, webs e provas realizadas; b) conteúdo apresentado no trabalho; c) pela a avaliação; d) pelos critérios de avaliação pré-estabelecidos; e) notas e comentários.

O professor responsável pela avaliação desta WQ foi o tutor virtual e, quando questionado como ele mesmo avaliou seus estudantes a partir dos resultados apresentados na WQ, ele disse que usou a chave de correção elaborada pelo professor conteudista como critério de avaliação da WQ. Não tivemos acesso à chave de correção. Este instrumento é construído pelo professor executor e encaminhado ao tutor, que é responsável pela correção dos trabalhos dos estudantes. Ele consta dos critérios e informações relevantes que devem conter nas produções dos alunos e consideradas pelos tutores para definição dos conceitos ou notas. No entanto, como a proposta da WQ é a interação, construção em grupo e horizontalidade entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, o estudante precisa também fazer parte do processo avaliativo, no que se refere a ter conhecimentos dos critérios utilizados na avaliação. Por isso, o instrumento – chave de correção -, construído pelo professor executor, deveria também ser do conhecimento dos estudantes.

Ainda sobre este conceito de horizontalidade, explorado por Moore (1993), como diálogo, ele diz que esta relação entre professor e estudante é valorizada por cada parte. Cada um é um ouvinte respeitoso e ativo e cada um contribui e se baseia na contribuição do outro sujeito envolvido neste processo educacional.

b) Explicitar as variáveis e peso relativo de cada tarefa cumprida

Nesta WQ, as variáveis e o peso para cada tarefa alcançada não estão explícitas para os estudantes. Para a avaliação das WQ, em coerência com seus propósitos de uma abordagem que julgasse as variáveis e o peso para cada tarefa, Dodge (1997) escolheu como ferramenta de avaliação a forma de rubricas, que é uma tentativa de antecipar e delinear critérios de avaliação claros para professor e

aluno. Do ponto de vista do aluno, isto é muito bom, pois ele saberá exatamente em que parâmetros ele e seu trabalho serão avaliados. Por outro lado, isto requer esforço por parte do professor conteudista em elaborar uma rubrica que contenha tais valores quantitativos e qualitativos.

Para nós, não ficou claro se a chave de correção citada pela tutora virtual continha estas variáveis e pesos para cada tarefa cumprida, como uma forma de rubrica. De qualquer modo, mesmo se houvesse, a chave de correção deveria ser disponibilizadas pelos mesmos motivos que mencionamos e justificamos no item anterior.

Assim sendo, constatamos que nesta *avaliação* da WQ investigada os critérios avaliativos são pouco claros e as variáveis com os pesos quantitativos e qualitativos para cada tarefa cumprida não foram explicitados. E isto nos parece como falha na antecipação e planejamento da WQ por parte do professor conteudista.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos dizendo que o surgimento dos questionamentos: a) como o professor desenvolve a sua coreografia didática com o uso da WQ em um curso online?; e b) como é a antecipação e a colocação em cena do professor no planejamento da WQ para um ambiente online? foi o que configurou os caminhos desta pesquisa.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi investigar a coreografia didática de professores no uso de WebQuest em um ambiente online, compreendendo: a) a antecipação do professor no planejamento da WQ para um ambiente online; b) a colocação em cena do professor na execução da WQ para um ambiente online; c) a visão dos alunos sobre a coreografia didática do professor com o uso da WQ para um ambiente online.

Nossa hipótese é que a WebQuest só poderia se constituir uma rica coreografia didática se fossem considerados os componentes visíveis e invisíveis dos modelos base de ensino e aprendizagem, porque a partir desse reconhecimento é possível compreender as ações de cada um dos sujeitos do processo de ensinagem.

Averiguamos que, embora, ao professor estivesse, de modo geral, claro o que consistia a metodologia WQ e qual o assunto que ele iria desenvolver, ele mesmo não antecipou o roteiro e o produto de aprendizagem que os estudantes iriam percorrer (componentes da coreografia didática específicas dos estudantes). E isto é muito comum acontecer também no ensino online. O professor quando arquiteta seu ensino não leva em consideração a aprendizagem do estudante. Geralmente ao professor lhe importa o conteúdo a ser ensinado. Isto não é muito diferente, mesmo no modelo de WQ cuja proposta é antecipar todo o processo e roteiro de aprendizagem até se obter o produto final da pesquisa. Ainda assim, na colocação em cena, constatamos o esforço da professora executora juntamente com a tutora virtual a fim de remediar e minimizar as lacunas e ruídos produzidos por esta falta da antecipação.

Também constatamos que ademais desta relação da coreografia didática que precisa haver por parte do professor - na antecipação e colocação em cena - para com o estudante - no roteiro e produto da aprendizagem - ainda é necessário levar em consideração o nível cognitivo que sua WQ irá atingir, a fim de ter uma rica

coreografia didática; para isto consideramos a Taxonomia Digital de Bloom importante (CHURCHES, 2009).

Considerávamos inicialmente que a WebQuest só poderia se constituir uma rica coreografia didática se fossem considerados os componentes visíveis e invisíveis dos modelos base de ensino e aprendizagem, todavia no transcorrer da investigação sentimos a necessidade de parâmetros que pudessem guiar o professor em sua coreografia didática a explorar níveis cognitivos mais complexos no contexto atual da Web 2.0.

Deste modo, reconhecemos que a WebQuest só poderá se constituir uma rica coreografia didática se forem considerados os componentes visíveis e invisíveis dos modelos base de ensino e aprendizagem e também a Taxonomia Digital de Bloom, porque a partir desse reconhecimento é possível compreender as ações de cada um dos sujeitos do processo de ensinagem e também promover produção de conhecimento de nível complexo superior.

Quanto às respostas dos professores e estudantes, os significados que emergiram destas nos faz julgar que planejar uma WebQuest não é tarefa fácil, principalmente para profissionais que não tiveram o devido preparo didático e pedagógico para realizar esse tipo de atividade - realidade que muitos docentes do ensino online enfrentam com frequência.

No que tange à coreografia didática do professor, a falta de uma antecipação adequada e bem planejada, que explicita com clareza o conteúdo e as tarefas, pode levar os professores diretamente envolvidos no processo de execução da WebQuest, ou seja, na colocação em cena da mesma, a enfrentar, de alguma forma, um certo grau de ansiedade ao perceber que seus estudantes não estão alcançando o nível de desenvolvimento esperado; e os estudantes, por sua vez, podem acabar desmotivados por não conseguirem perceber ou por não alcançarem uma compreensão adequada do objetivo pretendido, da importância do conteúdo abordado e das técnicas que devem ser por eles utilizadas para resolver o problema que uma WQ propõe.

Considerando que a metodologia da WebQuest é usada em processos colaborativos de aprendizagem, e que deve valorizar o diálogo e a participação dos envolvidos, como um roteiro metodológico criativo de pesquisa de conteúdos na

construção e produção do conhecimento, entendemos que ela pode ser uma excelente estratégia de ensino e aprendizagem colaborativa, entretanto, precisa ser mais explorada na modalidade de educação online, no contexto da Web 2.0.

No entanto, a antecipação da WQ analisada não consegue mobilizar habilidades cognitivas superiores no tocante à estrutura de uma WQ, bem como aos aspectos relacionados à linguagem textual.

Quanto aos elementos das estruturas, concluiu-se que: a) na introdução evidenciou-se que a antecipação do professor executor não foi satisfatória a fim de incentivar, motivar, seduzir e envolver os estudantes na WQ; b) na Tarefa, os níveis cognitivos de aprendizagens explorados em ambas WQs analisadas limitam-se ao âmbito cognitivo simples da Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009), o que nos levar a considerá-las como WebExercise; c) no Processo, embora haja certa pretensão na formação de grupos isto está mais relacionado à divisão de tarefas do que, propriamente, a construção colaborativa do saber; d) em Recursos, se verifica a ausência de links de pesquisa na Web, ou quando há, confunde o estudante mais do que o esclarece, como no caso do catálogo da segunda WQ analisada; e) na Avaliação, os instrumentos e critérios não contemplam as características a serem avaliadas nem o valor atribuído quantitativo e qualitativo de cada tarefa executada.

Quanto aos elementos de elaboração do texto didático (PADILHA et al., 2009b) para com as WQs analisadas: a) poderia ter sido explorado bem mais o elemento de linguagem textual, no sentido da linguagem dialógica de ambas WQs na mediação entre professor-estudante-atividade, para que diminuísse a distância transacional (MOORE, 1993); b); também poderiam ter sido explorados os elementos reforçadores de aprendizagem, como imagens, vídeos e áudios, a fim de possibilitar uma maior compreensão do aluno acerca do tema estudado.

Para que estas dificuldades, acima citadas, sejam minimizadas, é essencial que a antecipação, isto é, o planejamento, seja estruturado de forma coerente, em torno de objetivos bem definidos (gerais e específicos), da delimitação dos conteúdos, da escolha das estratégias de situações-problema e dos instrumentos de avaliação.

Também consideramos que, na colocação em cena, deve-se:

manter o interesse do aluno no que está sendo ensinado, motivar o aluno a aprender, aperfeiçoar e manter o interesse do aluno, incluindo sua automotivação. Isto é obtido por meio de diversas técnicas de incentivo, com filmes, gravações e texto, *feedback* dos tutores e diálogo professor-aluno pessoal, individual, não-estruturado (MOORE, 2003, p. 27)

A utilização de técnicas e instrumentos que facilitem essa atividade é fundamental e, nesse contexto, a Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009) pode colaborar significativamente, pois é um instrumento de classificação de objetivos de aprendizagem, de forma hierárquica (do mais simples para o mais complexo), que pode ser utilizado para estruturar, organizar e planejar as WebQuests. A contextualização da Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009) provê um novo direcionamento para que as WQ possam ser planejadas, melhorando seus objetivos instrucionais e direcionando, de forma coerente, clara e concisa, seu processo de execução e de aprendizagem.

Nesse sentido, consideramos que os professores precisam conhecer mais a metodologia da WQ e desenhá-la levando em conta: melhorar a aprendizagem colaborativa dos alunos; melhorar as relações sociais do grupo de estudantes; melhorar e incrementar o uso de recursos didáticos tecnológicos que a Web 2.0 disponibiliza como uma forma a mais na aquisição do conhecimento; melhorar o espaço para a coautoria de sentidos e significados entre os estudantes, bem como fazer uso da linguagem em tom dialógico em que possa aproximar o aluno dos passos do professor nessa coreografia didática.

Reconhecemos que esta pesquisa tem suas limitações e não termina por aqui. Há ainda muito que se estudar e fazer. Por exemplo, torna-se necessário ainda compreender o outro aspecto das coreografias didáticas (OSER; BAERISWYL, 2001), na perspectiva dos estudantes, seu roteiro de aprendizagem e seu produto de aprendizagem, que, pela extensão desta pesquisa, não pudemos discorrer com detalhes.

Concluimos dizendo que o surgimento de outros questionamentos, não respondidos por esta pesquisa, é o novo caminho que se configura e se inicia ao final desse estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes e tecendo a rede. In MORAES, M.C. (Org.). **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002, p.71 – 90.

ALVES, João Roberto. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES Leonir Pessate. Estratégias de Ensino. In: _____. **Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6. Ed. Joinville, SC: Univille, 2006. (Cap. 3) p.67-100

AUGÉ, Marc. Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã. In: MORAES, Dênis de. **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, pp. 99-117

BARATO, Jarbas Novelino. A Alma das *WebQuest*: a construção. **Revista Valencia**, v. 34. São Paulo, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BEHRENS, Marilda Aparecida . Projetos de aprendizagem colaborativa com tecnologia interativa. IN: MORAN, José Manoel. et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. **Tecnologia Interativa a Serviço da Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente**. 2001, Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2001/tec/tectxt3.htm>> Acesso em 15 outubro 2009.

_____. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BONILLA, Maria Helena. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet. 2005

BOTTENTUIT JUNIOR, J.B. & COUTINHO, C. P. Análise dos Componentes e a Usabilidade das *WebQuests* em Língua Portuguesa Disponíveis na Web: um estudo exploratório. **Revista de Gestão de Tecnologia e Sistemas de Informação**. v. 5. n. 3, São Paulo, 2008. p. 453-468.

BRASIL. MEC/UAB. **Programa Universidade Aberta do Brasil – Cursos a distância**. 2009. Disponível em <

<http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/organizacao/atores> > Acessado em 17 janeiro 2011.

CAMPELLO, Bernadete S. et al. **A Internet na Pesquisa Escolar**: um panorama do uso da web por alunos do ensino fundamental. 1999. Disponível em < <http://dici.ibict.br/archive/00000832/01/T029.pdf>> acesso em 12 outubro 2008.

CARVALHO, A. A. *WebQuests*: Oportunidades para Alunos e Professores. In: CARVALHO, A. A. (Org). **Actas do encontro sobre WebQuest**. Braga: Universidade do Minho-PT, 2006.

CASTELLS, M. Fluxos, Redes e Identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, M. et al. **Novas Perspectivas Críticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CID-SABUCEDO, Alfonso; et al. Las Prácticas de Enseñanza Declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. **RELIEVE**, v. 15, n. 2, Valência: Universidade de Valência-ES, 2009.p. 1-29. Disponível em http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.pdf acessado em maio de 2010

CHURCHES, Andrew. **Bloom's Digital Taxonomy**. 2009. Disponível em <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom's+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>, acessado em 05 de fevereiro de 2010.

COELHO, Luiz Claudio Araújo; SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. Análise de *WebQuests*: a problematização como critério de elaboração. **Atas do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

DODGE, B. *WebQuests*: A Technique for Internet – Based Learning. **The Distance Educator**, v.1, n. 2, San Diego, 1995. p. 10-13.

_____. **Some Thoughts About WebQuests**. 1997. Disponível em: < http://WebQuest.sdsu.edu/about_WebQuests.html > Acesso em 17 janeiro 2011.

_____. **WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks**. 2002. Disponível em < <http://WebQuest.sdsu.edu/taskonomy.html> > acesso em 17 dezembro 2010.

_____. *WebQuests*: past, present and future. In: CARVALHO, A. A. (org). **Actas do encontro sobre WebQuest**. Braga: Universidade do Minho – PT, 2006.

_____. **What is WebQuest?** 2007. Disponível em < <http://WebQuest.org/index.php> > Acesso 22 dezembro 2010.

FISHER, Mike. **Visual Bloom's**. 2009. Disponível em <http://visualblooms.wikispaces.com/page/diff/home/168742529> acessado em 10 jan. 2011.

FRADE, Rodrigo Itaboray. **Análises e Construções de Características Fundamentais da Atividade Pedagógica Mediada pela Ferramenta WebQuest**. 2007. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2007.

GROF, Luciana et al. **A Teoria da distancia transactional – Michael Moore**. Universidade Aberta, Portugal. 2008.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of Distance Education**. 3. ed. London: Routledge, 1993.

KENSKI, V. M. Gestão e Uso das Mídias em Projetos de Educação a Distância. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, São Paulo, dez/jul, 2005-2006. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/ecurriculum> > Acessado em 10 maio 2010.

_____. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo da Informação**. v. 1; 1. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p. 141.

LAGE M. C, GODOY A. S. O uso do computador na análise de dados qualitativos: questões emergentes. **Revista de Administração Mackenzie**. v.9; n.4; São Paulo. p. 75-98. 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LITTO, Fredric Michael. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância. O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 14-20.

MACEDO, E. F. Novas Tecnologias e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: questões atuais**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

MAIA, C. S. R. ; MATTAR, Joao. **ABC da EAD**. v. 1; 1. ed. Sao Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 123.

MARCH, Thomas. **The Learning Power of WebQuests**. Educational Leadership, 61 (4), 2003. p. 42-47.

_____. **What Webquests Are (Really)**. 2005. Disponível em: <http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp>. Acesso em: 20 jun. 2009.

_____. Revisiting WebQuests in a Web 2 World. How developments in technology and pedagogy combine to scaffold personal learning. **Interactive Educational Multimedia**, n. 15, University of Barcelona, October, 2007. p. 1-17.

MASETTO, M. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Mackenzie, 2003. p. 79-108.

MERCADO, L.P.L.e VIANA, M.A.P. **Projetos Utilizando Internet: A. Metodologia WebQuest na Prática**. Maceió-AL: Q Gráfica/Marista. 2004.

MOORE, G. Michael. Theory of transactional distance. in Keegan, Desmond, **Theoretical Principles of Distance Education**. Routledge, London. 1993. Disponível em: <<http://www.aged.tamu.edu/research/readings/Distance/1997MooreTransDistance.pdf>> Acessado em 21 janeiro 2011.

_____. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem aberta e a Distância**, São Paulo, Agosto 2002. Publicado em Keegan, D. (1993) *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevedo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José anuel da Silva. Traduzido por Wilson Azevedo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, José Manuel. Contribuição para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco (org). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Desafios da Internet para o professor**. 2006. Disponível em < http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf_int.htm > Acessado em 05 fevereiro 2010.

_____. **As Possibilidades das Redes de Aprendizagem**. 2007a. Disponível em < http://www.eca.usp.br/prof/moran/redes_aprendizagem.htm > Acessado em 05 fevereiro 2010.

_____. **Os Modelos Educacionais na Aprendizagem On-Line**. 2007b. Disponível em < <http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm> > Acessado em 04 fevereiro 2010.

MURPHY, E.; RODRÍGUES-MANZANARES, A. Revisiting transactional distance theory in a contexto for Web-based High-school distance education. **Journal of Distance Education/Revue del l'education à Distance**. 22(2), 2008, p. 1-14.

NEVES, José L. Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. **Cadernos de pesquisas em administração**. São Paulo. v. 1, n. 3, 2º SEM/1996.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9. Curitiba, 2003. p. 11-27. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/ac2003.pdf>>. Acessado em: 29 dez. 2010.

OSER, F. K.; BAERISWYL, F. J. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching”, in V. RICHARDSON (org): **Handbook of research on teaching**. 4. ed. Washington: AREA, 2001. p. 1031-1065.

PADILHA, Maria A. S. **Pesquisa de conteúdos na Web: copiar e colar ou estratégia para construção do conhecimento?** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

PADILHA et al. Ensino na docência online: Análise das estratégias docentes à luz das coreografias didáticas. In: **7º Encontro de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação - VII ETIC**, Rio de Janeiro, 2009a.

_____. Elaboração de material didático para Educação a Distância: contribuindo para o debate no contexto da prática docente. In: **XV Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, Fortaleza, 2009b.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. O docente do ensino superior. In: PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.175-220.

PUEBLA, C. A. C. **Análisis cualitativo asistido por computadora**. Sociologias, n. 9, p. 288-313, ene./ jun. 2003.

RANGEL, M. V. M. Sé. **Fluxo interativo em curso de espanhol a distância online: Análise da Distância Transacional**. 2008. Dissertação (mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

ROCHA, L. R. **A Concepção de Pesquisa no Cotidiano Escolar: Possibilidades de Utilização da Metodologia WebQuest na Educação pela Pesquisa**. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Curitiba: Universidade do Paraná. 2007.

SANTOS, Edméa Oliveira. Educação online como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, Edméa e ALVES, Lynn. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

_____. A metodologia da WebQuest interativa na educação online. In: Freire, Wendel. (Org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. v. 1, Rio de Janeiro: WAK Editora, 2008, p. 107-128.

_____. **Educação on-line: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

_____. SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 49, jan/abr, 2009, p. 267-287.

SILVA, Karine Xavier Soares. **WEBQUEST** - Uma metodologia para pesquisa escolar por meio da Internet. São Paulo: Avercamp, 2008.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, A. Niche. **Análise qualitativa com o programa NVivo 8: fundamentos**. Julho, 2010. Disponível em http://nvivo.vilabol.uol.com.br/download/nvivo8_fundamentos.pdf acessado em 27/11/2010

ZABALZA, M. A. **La universidad y la docencia en el mundo de hoy**. Bogotá: Publicación de la Pontificia Universidad Javeriana. 2006

_____. **La didacta universitaria**. Conferência pronunciada na Pontificia Universidad Javeriana de Cali, em 9 de fevereiro de 2005. Disponible em < <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Didactica/DIDACTICAUNIVERSITARIA.pdf> > Acessado em 27 outubro 2010.

_____. **Ser profesor universitario hoy**. in La Cuestión Universitaria. v. 5, Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. 2009, p 69-81 Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria Universidad Politécnica de Madrid. 2009.



APÊNDICES

APÊNDICE 1 - CRITÉRIOS DE AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O
PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DA COREOGRAFIA DIDÁTICA
COM A WEBQUEST

CRITÉRIOS DE AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O
PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DA COREOGRAFIA DIDÁTICA
COM A WEBQUEST

Rogério Antônio de Paiva
Maria Auxiliadora Soares Padilha

- 1) Em relação aos procedimentos dos alunos
 - a) Por que a escolha da metodologia da WebQuest na sua disciplina?
 - b) Como foi que você planejou apresentar o conteúdo por meio desta WQ?
 - c) Você poderia descrever as atividades desta WQ e como você chegou até elas?

- 2) Em relação ao conhecimento a ser construído pelo aluno
 - a) Que tipos de habilidades e conteúdos você espera que o aluno atinja com o objetivo dessa WebQuest?
 - b) Como você idealizou as ações e caminhos que os alunos fariam em relação às atividades que você propõe?
 - c) Você prefere que os alunos realizem as tarefas em grupo ou individualmente? Por que?
 - d) De que forma você promove essas atividades nesta WQ?
 - e) Você procurou estabelecer estratégias diferenciadas para atender a diversidade de estilos cognitivos diferentes dos alunos? como?
 - f) Critérios de avaliação do professor executor em relação a se antecipação realizada pelo professor conteudista dá conta da colocação em cena:

WEBQUEST

EM RELAÇÃO À ANTECIPAÇÃO:

- 3) Objetivos:
 - a) Os objetivos de aprendizagem estão claros para os alunos?

- 4) Conteúdos:
 - a) Os conteúdos são pertinentes à aprendizagem que os alunos, desse curso, desta disciplina, precisam aprender?
 - b) Os conteúdos definidos pela antecipação são adequados aos objetivos?

5) Metodologia:

- a) As atividades que os alunos devem realizar estão claras para os alunos?
- b) A metodologia é adequada ao tipo de habilidade e conteúdos que se deseja que o aluno aprenda?
- c) A organização das atividades proporcionam interatividade entre os participantes em grupo?
- d) A antecipação prevê a sistematização individual dos alunos, para a sistematização da aprendizagem?
- e) A metodologia definida é adequada à modalidade semi-presencial?

6) Recursos:

- a) Os recursos são adequados ao tipo de habilidade e conteúdos que se deseja que o aluno aprenda?
- b) São adequados à modalidade semi-presencial?
- c) Você levou em consideração que os alunos tenham habilidade para usar o recurso escolhido?

7) Avaliação:

- a) Os instrumentos e critérios de avaliação estão claros para os alunos e para a professora executora?
- b) A avaliação (instrumentos e critérios) dá conta de que o professor executor acompanhe o PROCESSO de aprendizagem dos alunos?
- c) A avaliação (instrumentos e critérios) dá conta de que o professor executor acompanhe o RESULTADO (PRODUTO) de aprendizagem dos alunos?

8) EM RELAÇÃO À COLOCAÇÃO EM CENA

- a) Qual a sua estratégia de exposição da proposta de WQ para os alunos?
- b) Como você orientou o processo de realização das atividades da WQ pelos alunos?
- c) Você elaborou ou propôs alguma outra atividade além das propostas pelo professor conteudista? Quais e para quê?
- d) Você sentiu dificuldades em relação ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos em relação à WQ? Quais? Explícite.
- e) Como você avaliou seus alunos a partir dos resultados apresentados na WQ (os critérios que o professor utilizou para avaliar os alunos)
- f) Qual foi, na sua opinião, os resultados das aprendizagens dos alunos (em relação ao aluno). Justifique...

APÊNDICE 2 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PELO ESTUDANTE
SOBRE O PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DA COREOGRAFIA
DIDÁTICA COM A WEBQUEST

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PELO ESTUDANTE SOBRE O
PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DA COREOGRAFIA DIDÁTICA
COM A WEBQUEST

Rogério Antônio de Paiva
Maria Auxiliadora Soares Padilha

- 1) EM RELAÇÃO AO ROTEIRO DE APRENDIZAGEM - Isto é um momento invisível.

Para elucidar esse momento invisível será realizado uma entrevista semi-estruturada para a partir daí se compreender como o aluno reflete seus passos para executar sua WQ.

1a parte

Em relação à antecipação:

- 2) Objetivos:

a) Os objetivos de aprendizagem estão claros para você?

- 3) Conteúdos:

a) Os conteúdos são pertinentes à aprendizagem que os alunos, desse curso, desta disciplina, precisam aprender?

- 4) Metodologia:

a) As atividades que vocês devem realizar estão claras para vocês mesmos? Ou seja, você sabe exatamente o que deve fazer para aprender este conteúdo?

b) A organização das atividades proporcionam interatividade entre os participantes em grupo? Como se deu essa atividade em grupo? Como se organizaram...

c) A antecipação prevê a sistematização individual de sua aprendizagem? Como foi essa sistematização individual?

d) Se a antecipação não deu essa oportunidade, você sentiu necessidade de fazer isso? Por que?

e) A metodologia definida é adequada à modalidade semi-presencial?

- 5) Recursos:

a) Os recursos propostos para as atividades lhe ajudaram a realizá-la? Ou dificultaram?

- b) São adequados à modalidade semi-presencial?
 - c) Você possui habilidade para utilizar os recursos propostos?
- 6) Avaliação:
- a) Os instrumentos e critérios de avaliação estão claros para os alunos e para a professora executora?
 - b) Você acredita que o professor conseguiu saber o que você aprendeu? Como? Por que?

APÊNDICE 3 - FORMULÁRIO PARA ANÁLISE DE ELEMENTOS MOTIVADORES E
DE LINGUAGEM DAS WQS

FORMULÁRIO PARA ANÁLISE DE ELEMENTOS MOTIVADORES E DE LINGUAGEM DAS WQS

Título	Curso	
--------	-------	--

ELEMENTOS MOTIVADORES

	Constatação e observações
• Ótimas fontes:	
• Tarefas reais e relevantes para os alunos:	
• Baixa taxa de erros:	
• Uso de cores:	
• Uso de imagens:	
• Organização do espaço:	
• Linguagem clara e adequada:	
• complexidade desafiadora:	

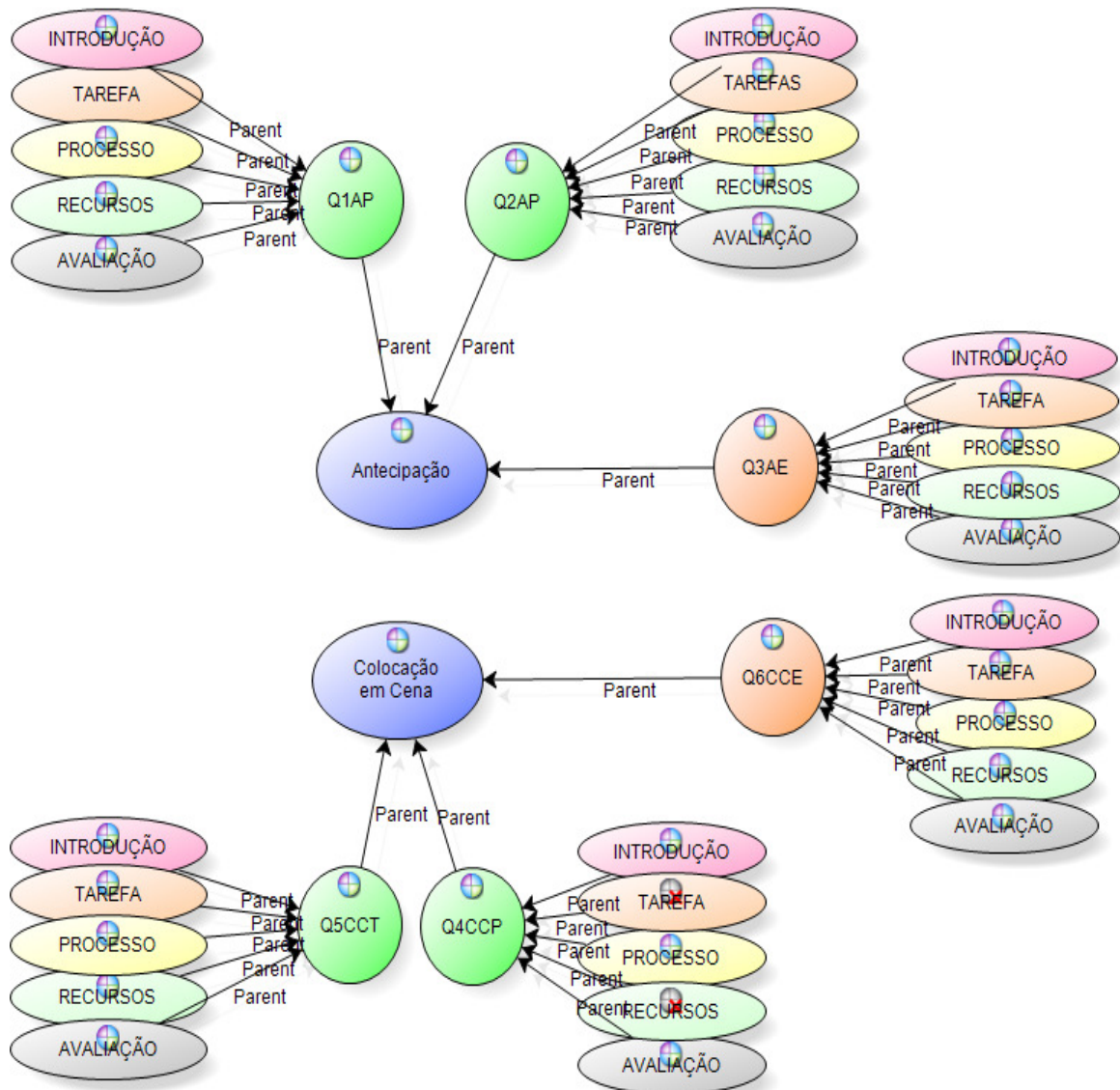
ELEMENTOS DE LINGUAGEM¹⁰

	Constatação e observações
Elementos de linguagem e compreensão: indica que o texto deve ter um estilo dialógico, dirigindo-se diretamente aos alunos, deixando claros os objetivos das aprendizagens a serem construídas por estes;	
Elementos estruturadores: refere-se à coesão e coerência entre as diversas estruturas e os conteúdos destas;	
Elementos motivadores e problematizadores: trata-se de promover um processo metacognitivo no aluno, questionando-o e incentivando-o à pensar, questionar e refletir;	
Elementos de hipertextualidade e contextualização: refere-se à contextualização dos conteúdos em relação à realidade do aluno e outros contextos mais amplos;	
Elementos reforçadores da aprendizagem: trata-se da indicação de links, figuras, vídeos, imagens, etc., que possibilitem uma melhor compreensão do aluno acerca do tema estudado;	
Elementos geradores de autonomia e sociabilidade: refere-se ao incentivo à autonomia, solidariedade e colaboração entre os alunos.	

¹⁰ Conforme Padilha et al. (2009b)

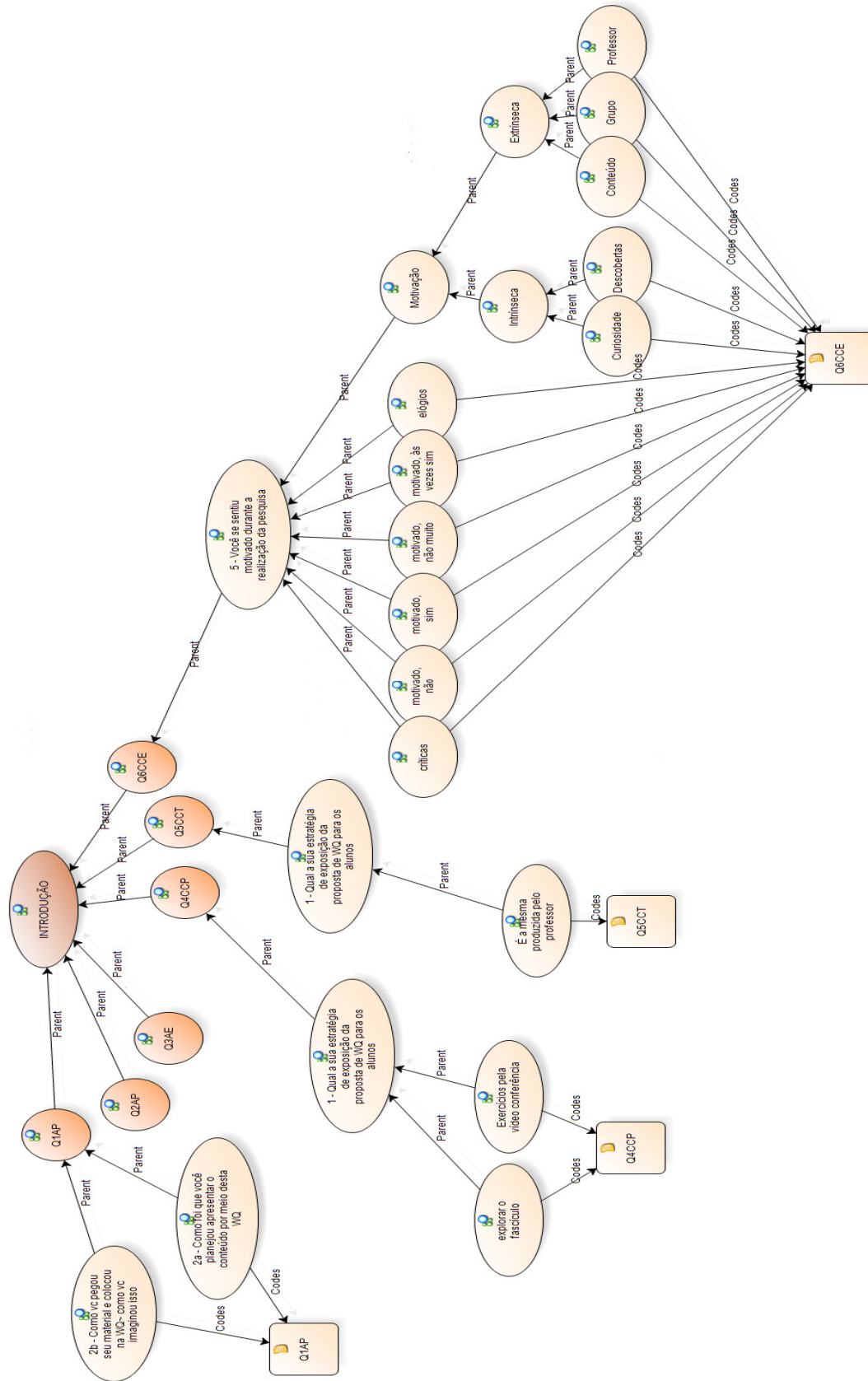
APÊNDICE 4 – A RELAÇÃO DA COREOGRAFIA DIDÁTICA COM OS
QUESTIONARIOS E AS COTEGORIAS GERADAS NO *NIVIVO@8*

A RELAÇÃO DA COREOGRAFIA DIDÁTICA COM OS QUESTIONARIOS E AS COTEGORIAS GERADAS NO NIVIVO@ 8



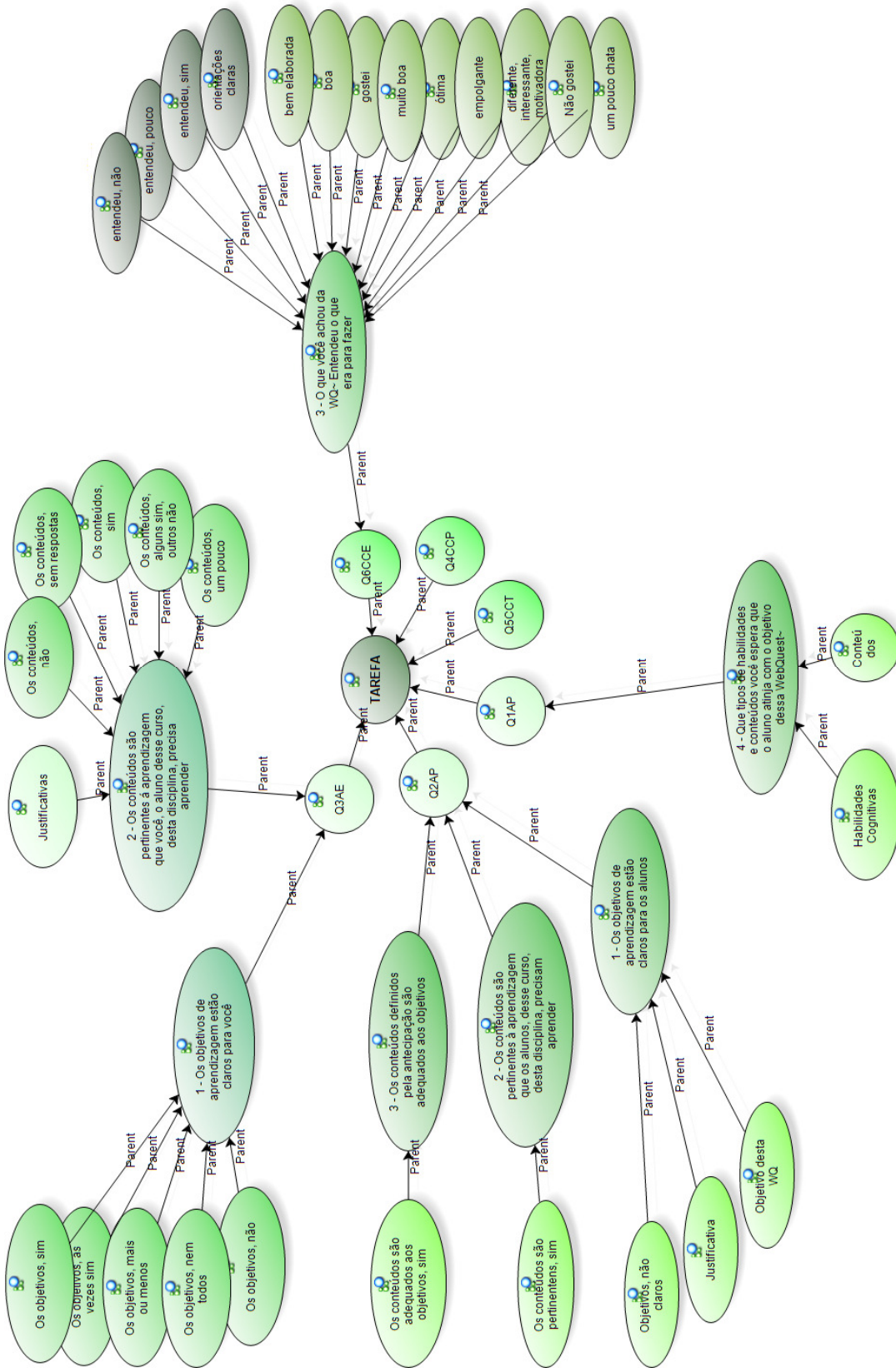
APÊNDICE 5 – UNIDADES DE ANÁLISE DA INTRODUÇÃO GERADA PELO
SOFTWARE NVIVO® 8

UNIDADES DE ANÁLISE DA INTRODUÇÃO GERADA PELO SOFTWARE NVIVO® 8



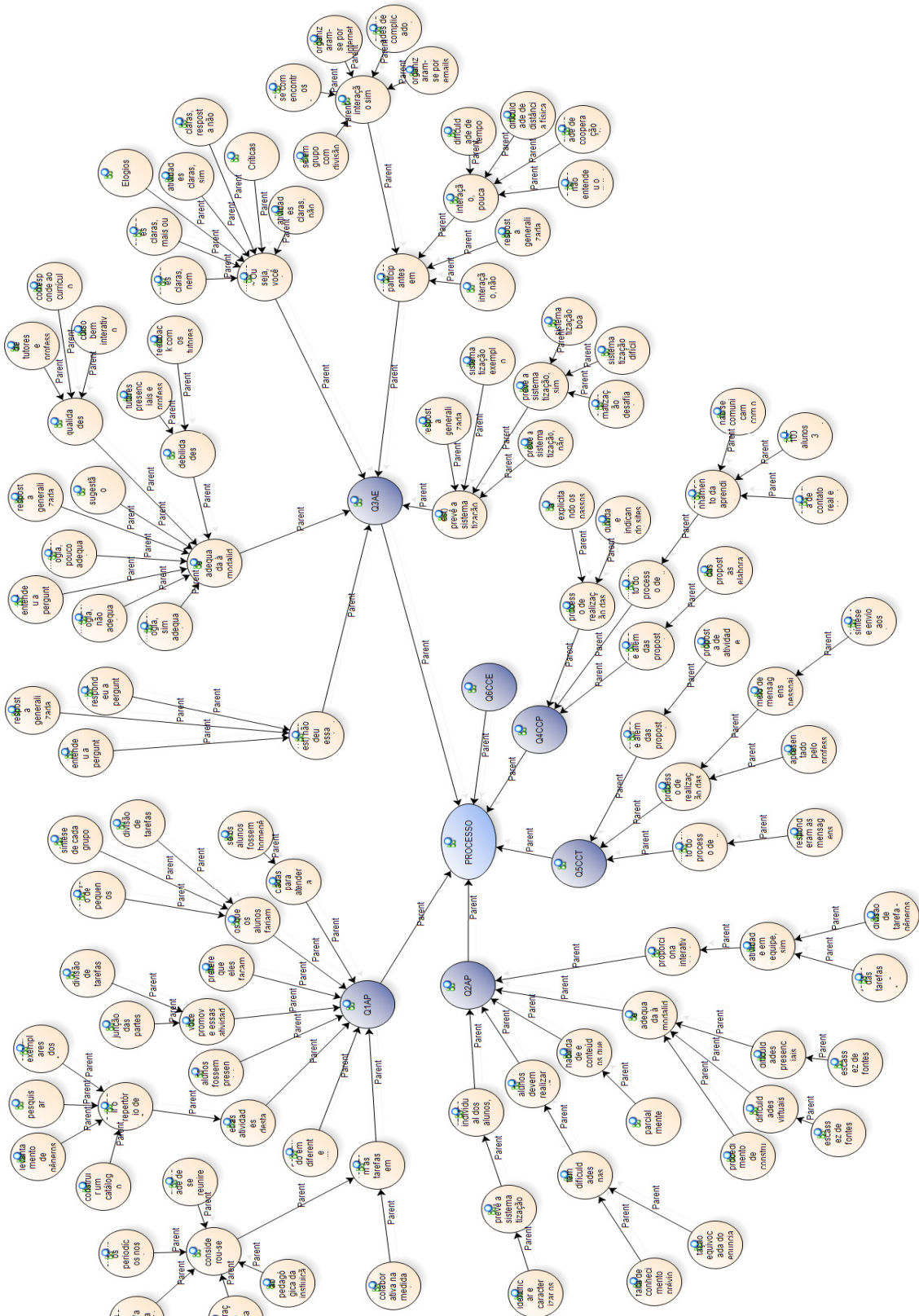
APÊNDICE 6 - UNIDADES DE ANÁLISE DA TAREFA GERADA PELO SOFTWARE
NVIVO® 8

UNIDADES DE ANÁLISE DA TAREFA GERADA PELO SOFTWARE NVIVO® 8



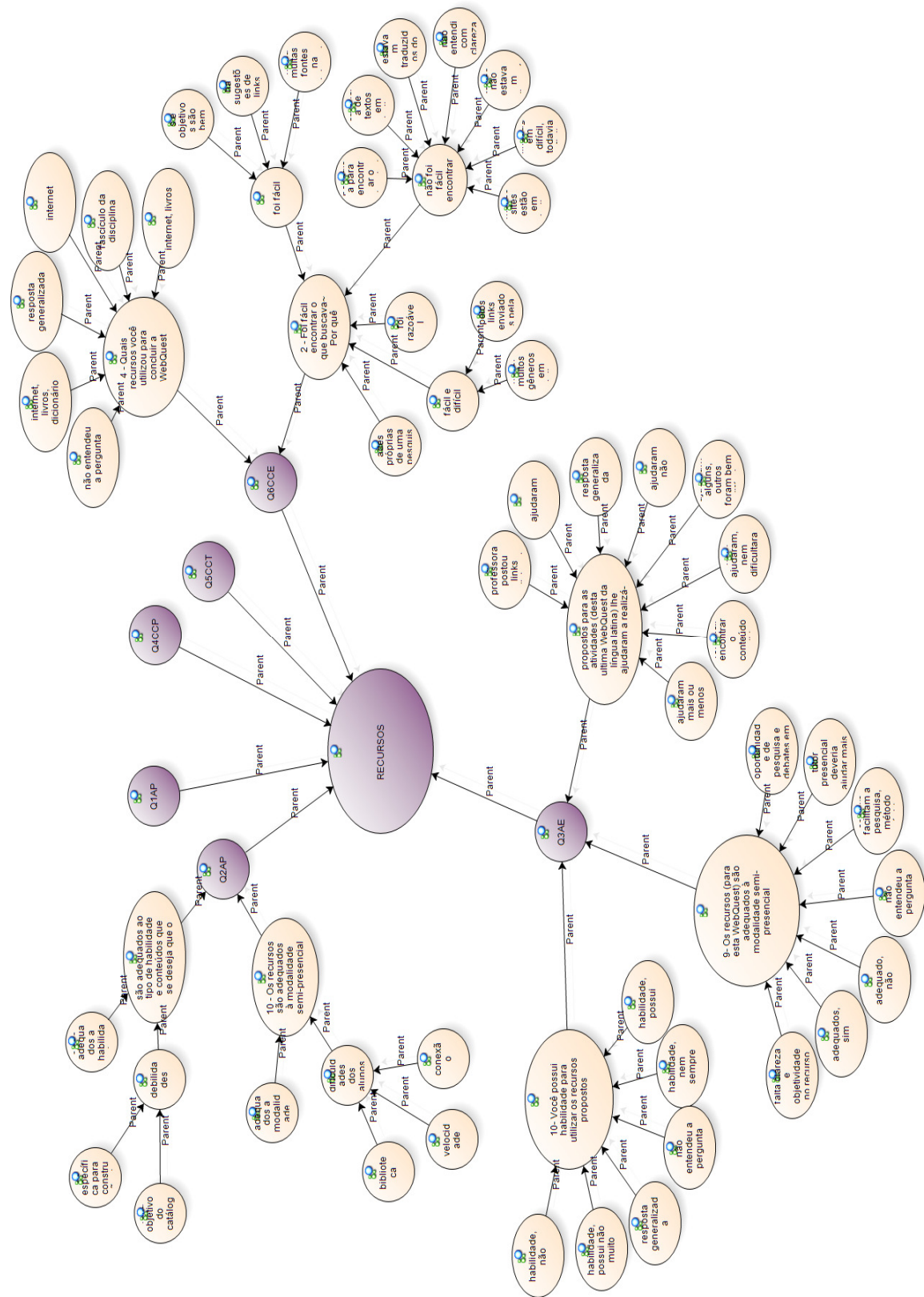
APÊNDICE 7 – UNIDADES DE ANÁLISE DO PROCESSO GERADA PELO
SOFTWARE NVIVO® 8

UNIDADES DE ANÁLISE DO PROCESSO GERADA PELO SOFTWARE NVIVO® 8



APÊNDICE 8 – UNIDADES DE ANÁLISE DO RECURSOS GERADA PELO
SOFTWARE NVIVO® 8

UNIDADES DE ANÁLISE DOS RECURSOS GERADA PELO SOFTWARE NVIVO@ 8



APÊNDICE 9 – UNIDADES DE ANÁLISE DO AVALIAÇÃO GERADA PELO
SOFTWARE NVIVO® 8

UNIDADES DE ANÁLISE DO AVALIAÇÃO GERADA PELO SOFTWARE NVIVO® 8

