



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA

CECÍLIA DE MORAIS DANTAS

**A PESQUISA ESCOLAR REALIZADA NA WEB POR
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

RECIFE

2018



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

CECÍLIA DE MORAIS DANTAS

**A PESQUISA ESCOLAR REALIZADA NA WEB POR
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre na linha de pesquisa Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado.

RECIFE

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

CECÍLIA DE MORAIS DANTAS

TEMA:

**A PESQUISA ESCOLAR REALIZADA NA WEB POR
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado – Orientadora - UNICAP

Prof.^a Dr.^a Maria Otília Guimarães Ninin – Avaliadora externa – PUC/SP

Prof.^a Dr.^a Renata Fonseca Lima da Fonte – Avaliadora interna - UNICAP

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Gladys Silva de Morais, pela coragem de me pôr no mundo, ensinar-me com seu próprio exemplo a simplicidade e a persistência na honestidade.

AGRADECIMENTOS

À admirável professora Roberta Caiado por ser o próprio exemplo aos alunos de simplicidade intelectual, de estímulo e de dedicação à pesquisa como atitude cotidiana. Roberta é aquela orientadora que está com as varinhas em mãos, não para pescar pelos alunos, mas para emprestar as varinhas e junto com eles desvendar os segredos da pesca.

À professora Otília Ninin por preciosas contribuições já mesmo no projeto de pesquisa e por sua competência nos estudos sobre pesquisa.

À professora Renata da Fonte por suas observações agudas, sempre pertinentes.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, as alunas GRAT e GRSA, pela aceitação em deixarem-se ser pesquisadas.

À minha família que torce por mim e aos anjos da guarda que sempre me acompanham.

Aos colegas e aos professores que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

EPÍGRAFE

[...] Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-la.

A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar [...].

(Paulo Freire, 1985)

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CD – *Compact Disc* (disco ótico digital de armazenamento de dados)

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DVD – *Digital Versatile Disc* (disco ótico digital de armazenamento de dados superior a do CD)

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EREM – Escola Referência em Ensino Médio

ETE – Escolas Técnicas Estaduais

HTML – *Hypertext Markup Language* (Linguagem de Marcação de Hipertexto – para produzir páginas na Web)

HTTP – *Hypertext Transfer Protocol* (Protocolo de Transferência de Hipertexto)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC – Ministério da Educação

MSN – *Microsoft Service Network* (Redes de Serviços da Microsoft), também pode usado com o sentido de *Messenger*, de mensagem instantânea no portal MSN.com

NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDF – *Portable Document Format* (Formato Portátil de Documento)

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RMR - Região Metropolitana do Recife

TIC –Tecnologia da Informação e Comunicação

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

URL – *Universal Resource Locator* (Localizador Universal/Padrão de Recursos). É o endereço disponível em uma rede de computadores.

WI-FI - *Wireless Fidelity* (Fidelidade sem fio)

WQ – *WebQuest* (Jornada na *Web*)

WWW ou *Web* - *World Wide Web* (Rede Mundial de Computadores)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Momentos do educar pela pesquisa.....	32
Figura 2: Exemplo com a palavra <i>Internet</i>	50
Figura 3: Página de busca refinada ou avançada do <i>Google Acadêmico</i>	57
Figura 4: Modelo de lista de busca.....	60
Figura 5: Página de uma <i>WebQuest</i>	63
Figura 6: Sujeitos da pesquisa: GRAT (à esquerda) e RGSA (à direita).....	80
Figura 7: Lista de opções de página sobre discurso direto e indireto.....	89
Figura 8: Página sobre tipos de discurso.....	92
Figura 9: Produção escrita sobre discurso direto e indireto.....	93
Figura 10: Página de reprodução na produção escrita.....	94
Figura 11: Produção escrita sobre conotação e denotação.....	97
Figura 12: Página sobre conotação e denotação.....	98
Figura 13: Exemplos de <i>links</i> destacados na cor azul.....	102
Figura 14: Modelo de redação na página e reprodução escrita da redação.....	104
Figura 15: Produção escrita sobre mobilidade urbana.....	107
Figura 16: Página “SóPortuguês” com ícones para avanço de página.....	111
Figura 17: Anotações com base na leitura da página.....	112
Figura 18: Lista de opções de páginas de exercícios sobre regência verbal e nominal com uma opção sobre concordância verbal e nominal.....	114
Figura 19: Modelo de exercício tipo simulado.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: BNCC - Campo das práticas de estudo e pesquisa em Língua Portuguesa (6º ao 9º ano).....	42
Quadro 2: Exemplos de operadores de busca.....	58
Quadro 3: Organização dos encontros.....	83
Quadro 4: Comparação do encontro preliminar.....	117
Quadro 5: Comparação do encontro I.....	118
Quadro 6: Comparação do encontro II.....	119

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 A pesquisa.....	19
2.1 Pesquisa escolar: concepções no contexto educacional.....	19
2.2 Pesquisa: especificações e preceitos.....	28
2.2.1 O currículo, o conhecimento escolar e a disciplina de Língua Portuguesa.....	36
3 Pesquisa na Web.....	49
3.1 Breve contextualização das novas tecnologias da informação e comunicação....	49
3.2 Caracterizando a pesquisa na Web.....	53
3.2.1 A leitura <i>on-line</i> e a navegação.....	65
4 Aprendizagem no processo de pesquisa.....	73
5 Percurso metodológico.....	78
5.1 Os sujeitos da pesquisa.....	79
5.1.1 Perfil do sujeito GRAT.....	80
5.1.2 Perfil do sujeito RGSA.....	81
5.2 O <i>corpus</i> e a coleta.....	82
6 Descrição e análise dos dados.....	85
6.1 Sujeito participante – GRAT.....	85
6.2 Sujeito participante – RGSA.....	98
6.3 Comparação sinóptica dos dados.....	116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
Referências	124
APÊNDICE.....	133
Apêndice A – Modelo de Termo de Consentimento livre e esclarecido – TCLE	133

ANEXOS.....	137
Anexo A – Página < https://www.todamateria.com.br/discurso-direto-indireto-e-indireto-livre/ >.....	137
Anexo B – Página < http://portugues.uol.com.br/redacao/denotacao-conotacao.html >.....	141
Anexo C – Redação Enem 2016 nota 1000 - Candidata: Marcela Sousa Araújo....	143
Anexo D – Redação Enem 2015 nota 1000 – Candidata: Isadora Peter Furtado..	144
Anexo E – Redação Enem 2015 nota 1000 – Candidata: Mariana Moura Goes....	145
Anexo F – Página < https://blogdoenem.com.br/redacao_enem_nota_1000/ >.....	146
Anexo G – Página < http://www.soportugues.com.br/secoes/sint/sint61.php >.....	150
Anexo H – Página < http://portugues.uol.com.br/gramatica/nocoes-conceituais-regencia-regencia-nominal-.html >.....	151
Anexo I – Página < https://www.normaculta.com.br/regencia-nominal/ >.....	154
Anexo J – Página < http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/regencia-nominal.htm >.....	157
Anexo K – Página < http://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br/exercicios-gramatica/exercicios-sobre-regencia-verbal-nominal.htm >.....	159
Anexo L – Página < http://portuguesvestibular.blogspot.com.br/2012/12/regencia-verbal-e-nominal-questoes.html >	162
Anexo M – Página < https://www.infoescola.com/portugues/regencia-verbal/exercicios/ >.....	167
Anexo N – Página < http://www.gabarite.com.br/simulado-concurso/2506-exercicio-de-regencia-verbal-e-nominal-com-gabarito-portugues >.....	169

RESUMO

O interesse pelo presente trabalho “pesquisa escolar realizada na *Web* por estudantes do Ensino Fundamental e Médio” foi impulsionado por várias inquietações: Que questionamentos, propósitos e orientações eles possuem ao usar a *Web* para pesquisar? Que caminhos eles percorrem na *Web*? Esses caminhos visam à construção ou à reprodução do conhecimento? O objetivo geral foi investigar como estudantes de escolas públicas pesquisam na *Web*, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa. A pesquisa foi um estudo comparativo de casos para que pudessem ser observadas as ações intencionais realizadas pelos sujeitos, ao fazer uma pesquisa de conteúdos na *Web*, e as elaborações cognitivas deles em momentos diferentes de sua escolaridade. Para coleta de dados, utilizou-se da observação direta e da entrevista semiestruturada ou despadronizada, onde a pesquisadora se guiou pelas ações observadas. O local da pesquisa foi *in loco*, onde os sujeitos fizessem mais uso da *Internet* para pesquisas escolares. Na fundamentação teórica, foram usados preceitos sobre a pesquisa escolar como processo e atitude cotidiana com Demo (1994, 1996, 2000, 2001) e com Padilha (2006); os propósitos da leitura com Solé (1998); a leitura *on-line* e a navegação com Coscarelli (2014, 2016) e outros. Através da observação e análise dos dois encontros com a participante GRAT, do 9º ano do ensino fundamental, foi possível refletir sobre quão frágeis e lacunosos estavam as ações e o entendimento do ato de pesquisar em que a participante estava inserida, uma vez que, não houve, de fato, a realização de uma pesquisa escolar visando à construção do conhecimento, mas houve uma consulta com reprodução literal do que havia na *Web*. Diferentemente de GRAT, a participante RGSA, do 3º do ensino médio, estabeleceu questionamentos iniciais, perseguiu propósitos da pesquisa e possuiu autonomia para atitude cotidiana da pesquisa. Este trabalho foi de extrema importância, pois seus resultados colaborarão significativamente na sistematização de práticas de ensino para a pesquisa escolar.

Palavras-chaves: Pesquisa escolar, *Web*, Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The interest in the present work "school research conducted on the Web by primary and secondary school students" was driven by several concerns: What questions, purposes and guidelines do they have when using the Web for research? What paths do they travel on the Web? Do these paths aim at the construction or reproduction of knowledge? The general objective was to investigate how public school students research on the web, specifically, in the Portuguese Language subject. The research was a comparative study of cases to compare the intentional actions carried out by the subjects when they do content research on the web and their cognitive elaborations at different times of school years. For data collection, we used direct observation and semi-structured or unadjusted interview, when the researcher was guided by the observed actions. The research was on-site, where subjects made more use of the internet for school research. In the theoretical basis, precepts were used on school research as a process and everyday attitude with Demo (1994, 1996, 2000, 2001) and Padilha (2006); the purposes of reading with Solé (1998); reading on-line and browsing with Coscarelli (2014, 2016), and others. Through the observation and analysis of the two meetings with the GRAT participant, from the 9th year of elementary school, it was possible to reflect on how fragile and incomplete the understanding of the act of "researching" in the participant was inserted and the participant did not carry out a school search, but a query with literal reproduction. And, the RGSA participant, from the 3rd year of high school, showed a certain maturity and development, since it established initial questions, pursued research purposes and had autonomy for the daily attitude of the research. However, both GRAT and RGSA were not involved in school research as an ongoing, critical and constructive process to be mediated by the school in fulfillment of its role. This work is extremely important because its results will contribute significantly in the systematization of teaching practices for school research.

Keywords: School research, Web, Portuguese Language.

RESUMEN

El interés por el presente trabajo "investigación escolar realizada en la Web por estudiantes de la enseñanza fundamental y mediana" fue impulsado por varias inquietudes: ¿Qué cuestionamientos, propósitos y orientaciones ellos poseen al usar la Web para investigar? ¿A Qué caminos recorren en la Web? ¿Estos caminos apuntan a la construcción o a la reproducción del conocimiento? El objetivo general fue investigar cómo los estudiantes de escuela pública buscar en la Web, específicamente en la disciplina de la Lengua Portuguesa. La investigación fue un estudio comparativo de casos para que pudieran ser comparadas las acciones intencionales realizadas por los sujetos, al hacer una investigación de contenidos en la Web, y las elaboraciones cognitivas de los sujetos en momentos distintos de años escolares. Para la recolección de datos, se utilizó la observación directa y la entrevista semiestructurada o despadronizada, donde la investigadora se guió por las acciones observadas. El lugar de la investigación fue *in loco*, donde los sujetos hicieran más uso de Internet para encuestas escolares. En la fundamentación teórica, se utilizaron preceptos sobre la investigación escolar como proceso y actitud cotidiana con Demo (1994, 1996, 2000, 2001) y con Padilha (2006); los propósitos de la lectura con Solé (1998); la lectura en línea y la navegación con Coscarelli (2014, 2016) y otros. A través de la observación y análisis de los dos encuentros con la participante GRAT, del 9º año de la enseñanza fundamental, fue posible reflexionar sobre cuán frágiles y lacunosas estaban las acciones y el entendimiento del acto de investigar en que la participante estaba inserta, una vez que, no y en el caso de que se trate de una investigación escolar destinada a la construcción del conocimiento, pero hubo una consulta con reproducción literal de lo que había en la Web. La diferencia de GRAT, la participante RGSA, del 3º de la enseñanza mediana, estableció cuestionamientos iniciales, persiguió propósitos de la investigación y poseía autonomía para la actitud cotidiana de la investigación. Este trabajo fue de extrema importancia, pues sus resultados colaborarán significativamente en la sistematización de prácticas de enseñanza para la investigación escolar.

Palabras- llaves: Pesquisa escolar, *Web*, Lengua Portuguesa

1 INTRODUÇÃO

É oportuno iniciar esta introdução reiterando um trecho da epígrafe deste trabalho com as palavras do educador Paulo Freire: “A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar”. Com efeito, o interesse em deslindar sobre a pesquisa escolar advém de muitas percepções, perguntas, indagações em situações reais da docência e da discência desde a educação infantil perpassando o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a graduação e a pós-graduação.

Não raro, observamos os professores queixarem-se de que seus alunos lhes entregam pesquisas reproduzidas de livros ou de páginas da *Internet* e até mesmo dos próprios colegas, assim como, não sabem organizar metodologicamente os trabalhos. Isso impulsiona-nos a refletir sobre o que leva os alunos a agirem dessa forma, e se essa forma dos alunos agirem está ou não em consonância com a concepção de educação, de ensino, de aprendizagem e de pesquisa em que eles estão envolvidos, e se realmente o que os alunos realizam pode ser concebido, de fato, como pesquisa escolar. Nesse contínuo, acreditamos que professores e alunos precisam ter clareza sobre a complexidade da pesquisa e não uma compreensão simplista do que seja pesquisar, que vai muito além de uma breve consulta ou de leituras para fazer resumos e/ou ter uma nota avaliativa.

A preocupação sobre a pesquisa na escola vem ocupando espaço legítimo no meio acadêmico em ensaios, artigos, dissertações, teses. Observamos que os trabalhos, em sua maioria, evidenciam o ensino da pesquisa escolar acompanhado de propostas didáticas. Os autores D’Ávila e Fernandes (2004) no ensaio “*A pesquisa escolar como instrumento pedagógico: um dos caminhos para ampliar as situações da Educação Física escolar no ensino fundamental*” discutem uma prática pedagógica que tenha como objeto a pesquisa considerada como instrumento para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física; a autora Ninin (2008) em seu artigo “*Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?*” aborda procedimentos para o trabalho com a pesquisa em sala de aula numa perspectiva da pedagogia crítica; as autoras Fernandes e Osório (2012) no seu artigo “*A pesquisa escolar como instrumento pedagógico: um dos caminhos para a*

aprendizagem do aluno dos anos finais do ensino fundamental” apresentam algumas considerações e conceitos sobre pesquisa a fim de despertarem os docentes para a importância da pesquisa escolar para aprendizagem dos alunos. O autor Dias (2017) em sua tese “Há espaço para a construção autoral nos trabalhos de pesquisa escolar” busca conhecer como a pesquisa escolar é compreendida, proposta, direcionada e executada, visando perceber se os alunos encontram espaço para serem autores de seus trabalhos de pesquisa.

No que concerne a trabalhos sobre a pesquisa na *Web*, temos as contribuições de Bernardes e Fernandes (2005) com “A pesquisa escolar em tempos de Internet”; de Padilha (2006) com “*Pesquisa de conteúdos na web: copiar e colar ou estratégias para construção do conhecimento?*”; de Santos (2009) com “*Pesquisa na internet: copia/cola???*”; de Vieira (2009) com “A busca de informação na web: dos problemas do leitor às práticas de ensino”; de Teixeira (2011) com “Fazendo pesquisa na Internet”; de Santos (2011) com “A metodologia da *WebQuest* interativa na educação *online*”. Certamente, muitos outros trabalhos somam-se à lista de contribuições sobre a pesquisa na *Web* ou na *Internet*, no entanto, não encontramos trabalhos acadêmicos mais recentes, nem, precisamente, trabalhos sobre a pesquisa na *Web* com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa.

Salientamos que o interesse pela nossa temática “pesquisa escolar realizada na *Web* por estudantes do Ensino Fundamental e Médio” nasce de várias inquietações: Qual é a concepção de pesquisa dos alunos? Que questionamentos, propósitos e mediações eles possuem ao usar a *Web* para pesquisar? O que os leva a usar a *Web* e/ou outros meios? Que caminhos eles percorrem na *Web*? Esses caminhos visam à construção ou à reprodução do conhecimento? Estão os comportamentos e os procedimentos dos estudantes em consonância com a concepção de educação adotada pela escola em que estão inseridos? Partimos da hipótese de que o meio digital vem se tornando um desafio à construção do conhecimento, e é preciso entender como está se confirmando esse fenômeno.

Nesse íterim, como objetivo geral, investigaremos como estudantes de escolas públicas pesquisam na *Web*, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa. Para os objetivos específicos, intencionamos:

- a) identificar a concepção de pesquisa dos estudantes pesquisados;

- b) descrever e analisar as ações empreendidas para a realização da pesquisa na *Web*;
- c) analisar se as ações realizadas pelos estudantes na *Web* favorecem a construção ou a reprodução dos saberes.

Este trabalho está organizado em cinco seções. Na primeira, abordaremos as concepções de pesquisa no contexto educacional e situaremos a pesquisa no cenário educacional e, para melhor discussão, decompomos a seção em três subseções: “Pesquisa escolar: concepções no contexto educacional”; “Pesquisa: especificações e preceitos” e “O currículo, o conhecimento escolar e a disciplina de Língua Portuguesa”. A segunda seção versará sobre a pesquisa na *Web*, sendo constituído por quatro subseções: “Breve contextualização das novas tecnologias da informação e comunicação”; “Caracterizando a pesquisa na *Web*” e “A leitura *on-line* e a navegação”. Completando o corpo teórico do trabalho, a terceira seção abordará uma discussão pertinente sobre aprendizagem no processo de pesquisa. A quarta seção elucidará todo percurso metodológico desta pesquisa apresentando os sujeitos da pesquisa, o *corpus* e a coleta. E, por fim, a quinta e última seção trará a descrição e análise dos dados em três seções.

As seções serão subsidiadas com as contribuições teóricas sobre a pesquisa escolar como processo em Demo (1994, 1996, 2000, 2001) e Padilha (2006); a leitura *on-line* e a navegação em Coscarelli (2014, 2016); os propósitos da leitura em Solé (1998) e outros.

Com esta pesquisa pretendemos aprofundar a nossa consciência sobre o referido tema e contribuir para o debate sobre a valorização da pesquisa como princípio educativo e não como uma simples atividade de consulta ou mero instrumento pedagógico. Com efeito, os resultados deste trabalho colaborarão significativamente na sistematização de práticas de ensino para a pesquisa escolar. E, acreditamos que a *Web* deva ser um dos ambientes e meios propícios para aprendizagem escolar, assim como deva ser a biblioteca física, a sala de aula, os laboratórios, os museus e tantos outros.

2 A PESQUISA

É imprescindível introduzir esta seção revelando que o ato de pesquisar não é algo simples, não é uma singela busca por um determinado tema ou conteúdo. A pesquisa é um processo complexo exigindo diferentes movimentos e ações em busca da construção do conhecimento, assim, nesse processo não cabe a transmissão ou a recepção dos saberes prontos pelos sujeitos envolvidos, professores e alunos.

Para melhor entendimento e discussão sobre a pesquisa escolar, desmembramos esta seção em subseções. Ressaltamos que abordaremos, inicialmente, as concepções de pesquisa no contexto educacional, dada a importância de situar a pesquisa no cenário educacional.

2.1 PESQUISA ESCOLAR: CONCEPÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nesta subseção, abordaremos concepções e conceitos sobre a pesquisa, sobre o ato de pesquisar com imersão no contexto educacional-escolar, visando à pesquisa escolar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No decorrer da seção, sob fundamentações, argumentações e contra-argumentações, assumiremos a pesquisa como princípio formativo e educativo em busca da construção do conhecimento que de acordo com Demo (1996, p. 9-16),

[...] é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória.

[...] É possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa, o que permitiria introduzir a pesquisa já na escola básica, a partir do pré-escolar e considerar atividade humana processual pela vida afora.

É oportuno elucidar a intrigante etimologia da palavra “pesquisa”, conforme Bagno (2014, p. 17):

pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo *perquiro*, que significava “procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. O particípio passado desse verbo latino era *perquisitum*. Por alguma lei da fonética histórica, o primeiro *r* se transformou em *s* na passagem do latim para o espanhol, dando o verbo *pesquisar* que conhecemos hoje. Perceba que os significados desse verbo em latim insistem na ideia de uma busca feita com cuidado e profundidade. Nada a ver, portanto, com trabalhos superficiais, feitos só para “dar nota”.

E, nesse contínuo, para que possamos refletir sobre a pesquisa na escola faz-se mister introduzi-la no contexto histórico, até mesmo, para compararmos, relacionarmos diferentes situações em que vem acontecendo a pesquisa na escola, como ela é concebida e realizada, principalmente, em tempos de novas tecnologias digitais, de rede mundial de computadores interligados, a *Internet*.

Padilha (2006, p. 55) nos esclarece que por muito tempo a pesquisa escolar tem sido uma metodologia de estudo indicada por professores aos seus alunos e que esse procedimento foi introduzido na prática escolar a partir dos anos sessenta, pautado nas concepções da Escola Nova, em refutação a uma concepção de ensino centrada no professor e na transmissão de conhecimento, e na defesa do entendimento de que o aluno é o real produtor do seu conhecimento.

Continua a autora que a Escola Nova foi apontada por se limitar à atividade sem que houvesse, por parte do aluno, uma reflexão sobre a ação realizada, e que mesmo com a crítica ao ativismo e à substituição dessa escola pelo construtivismo, a pesquisa de conteúdos perdurou nos planejamentos e nas situações didáticas propostas pelos docentes como uma mera atividade reprodutora, porém revestida do discurso da construção do conhecimento.

Milanesi (1983, p. 39) ratifica que

a Reforma do Ensino de 1971 decretou, oficialmente, a prática de pesquisa na escola. E como pesquisar supõe livros, a biblioteca passou a ser procurada pelos estudantes do primeiro e do segundo graus¹.

Talvez, a instituição do ato de pesquisar como uma obrigatoriedade tenha sido determinada a partir da constatação de que o professor tem

¹ Atualmente, o ensino de primeiro grau é denominado de Ensino Fundamental e o ensino do segundo grau é designado de Ensino Médio.

funções mais importantes do que discursar sobre os temas dos programas de ensino. A escola brasileira, com algumas variações, funcionou e ainda funciona dentro de um esquema que leva o aluno à reprodução de discursos.

Dialogando com as colocações acima dos autores Padilha e Milanesi, percebemos que à época existia uma preocupação na relação professor-aluno e na prática pedagógica, e a pesquisa de conteúdos pelos alunos seria uma alternativa, paralelamente às aulas do professor, que só transmitia conhecimentos aos seus alunos, esses absorvedores e reprodutores de conhecimentos. Contudo, mesmo com a inserção da pesquisa na escola, a remota concepção de ensino e de aprendizagem permanecia presente e os alunos pesquisavam informações prontas sem passar pelo crivo do processo próprio de construção do conhecimento; o que estava nos livros, nas enciclopédias não precisava ser questionado, reelaborado e fazer sentido para o aluno.

De fato, a questão em torno da pesquisa na escola é inerente à concepção que se tem de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem em qualquer que seja o tempo histórico-educacional. No entendimento de que o aluno não é o construtor do seu conhecimento, a pesquisa realizada pelos alunos será de caráter reprodutivo com um fim meramente avaliativo e o professor será somente avaliador dessa pesquisa.

Contrário à pesquisa reprodutiva e convicto de que a educação pela pesquisa constitui a singularidade mais própria da educação escolar e acadêmica e que o espírito da pesquisa é o mesmo em todo o percurso da educação, da educação infantil até a pós-graduação, Demo (2000, p. 1-12) elucida que a educação é o processo de formação da competência humana histórica e que a base da educação escolar é a pesquisa e não a aula. Segundo o autor,

questão absolutamente fundamental é *tornar a pesquisa o ambiente didático cotidiano*, no professor e no aluno, desde logo para desfazer a expectativa arcaica de que pesquisa é coisa especial, de gente especial, por conta desta crença frívola, o professor também não se entende por pesquisador. Acha que pesquisador é um ser complicado, que faz coisas complicadas, que ele mesmo não estaria à altura de fazer. Foi treinado dentro do método da aula copiada, e só sabe dar aula copiada. Quanto ao aluno, a ideia de o fazer pesquisar pareceria um espanto, uma fantasia, uma megalomania, uma extravagância. (p.12). (Grifo do autor).

Na relação pesquisa, professor e aluno, entendemos a pesquisa como formação e como processo que demanda diferentes movimentos e momentos: alunos e professores devem ser parceiros, sujeitos capazes de buscar, de comparar, de argumentar, de fundamentar, de questionar, de propor e de contrapor. Dessa forma, corroboramos com Ninin (2008, p. 21) ao afirmar que

pesquisar, na concepção educacional que se preocupa com o desenvolvimento da autonomia do educando, não se esgota ou termina quando este encontra dados relevantes sobre um tema proposto. Ao contrário, está aí o ponto inicial do processo: dado um tema e os materiais que dizem respeito a ele, como transformar tudo isso em estudos mais aprofundados, capazes de propiciar aos alunos contextos em que ocorram debates de ideias, em que a criatividade seja aguçada, em que o espaço para perguntar e discutir seja garantido aos alunos?

Decerto, a pesquisa escolar vai além do ato isolado, fragmentado, pontual e simplista e meramente estratégico, como se existisse um manual da pesquisa com passo a passo definido; mesmo que o professor não solicite trabalho (extraclasse, por exemplo) algum, o aluno tem que ser educado para a curiosidade, o questionamento constante, a investigação, pois a pesquisa deve ser concebida com ou como estudo, formativa e processual. E, cabe, primordialmente, à escola e à universidade garantir os espaços de investigação e de questionamentos que podem ser múltiplos, desde espaços físicos a espaços digitais, virtuais. Nesse sentido, ilustramos com o próprio livro didático dos alunos, material pedagógico presente (e muitas vezes o único) na maioria das salas de aulas brasileiras, que pode ser um espaço de questionamento, de investigação dentro do processo de pesquisa. E sob esse viés, o processo de desenvolvimento da pesquisa possibilita destacar o papel do aluno no contexto cultural e histórico, que terá como objetivo aprender a produzir textos com qualidade científica, com rigor e argumentação própria e autônoma, proporcionando seu progresso. (STEFANO, 2005, p. 11).

D'Avila e Fernandes (2014, p. 331), em seu trabalho sobre Educação Física, concebem a pesquisa escolar como instrumento auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem e esclarecem que se o instrumento for bem orientado, dará concretude e expressará a totalidade do corpo teórico e prático da disciplina em questão, contribuindo para que crianças e jovens aprendam os conteúdos de forma participativa, compreendendo a realidade e produzindo conhecimentos.

A expressão “auxiliar” em referência à caracterização da pesquisa escolar é bastante redutiva relegando a pesquisa escolar à modesta importância no processo de ensino e de aprendizagem. A pesquisa na escola não deve ser pontual e esporádica, mas processual caracterizada pela constante reflexão, curiosidade, buscas e construção do conhecimento pelo discente.

Assim como D’avila e Fernandes, Martins também concebe a pesquisa como um instrumento pedagógico que é

destinado a melhorar a qualidade da aprendizagem de certo conteúdo escolar, a romper a monotonia do enfadonho blábláblá diário e a tornar a sala de aula um espaço dinâmico, no qual os alunos sejam participantes ativos da sua própria formação. (MARTINS, 2001 p. 75).

No que concerne a instrumento pedagógico, acreditamos que a pesquisa escolar precisa ser alicerçada como princípio educativo. Ou seja, como um instrumento pedagógico de mediação maior, a pesquisa escolar, numa espécie de guarda-chuva, abriga outros instrumentos de mediação como estratégias, recursos materiais e imateriais, espaços físicos e/ou virtuais, conhecimentos, informações, produções.

Nesse contínuo, Padilha (2006, p. 61), embora conceba a pesquisa como princípio educativo, revela que a importância da pesquisa, seja como estratégia de ensino ou como princípio educativo no ensino, é o resultado que dela advém, isto é, a construção do conhecimento. E, continua a autora afirmando: “entretanto, há falta de conhecimento dos professores de como orientar seus alunos para a realização de uma pesquisa de conteúdo. Isto fica ainda mais visível se tomarmos a pesquisa no contexto da *Web*”. Com efeito, ressaltamos que também faz parte do desconhecimento docente. Assim, não é possível entendê-la apenas como estratégia em si de ensino, nem como instrumento em si, nem mesmo avaliativo. E, acreditamos que a própria avaliação na pesquisa também é processual, contextual. A avaliação é parte da construção do conhecimento no processo da pesquisa.

Não raro, vemos a pesquisa ser usada como mero instrumento avaliativo da aprendizagem do aluno em quase todos os níveis escolares ou como complementação de conteúdo curricular que não foi abordado em sala de aula.

Padilha (Id. p. 55) acredita que

a pesquisa escolar não tem atingido os objetivos de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa, visto que as táticas dos mesmos para realizarem tal empreendimento têm sido, na maioria das vezes, cópias de livros e enciclopédias nas bibliotecas das escolas e de textos na Internet, a construção do conhecimento desejada fica apenas na intenção do professor, que não entende porque [sic] não consegue fazer com que seus alunos ultrapassem o limite de reprodução do saber.

Prossegue a autora acreditando que os alunos não sabem fazer pesquisa por causa do tipo de orientação que eles recebem (ou não) de seus professores. (PADILHA, 2006, p. 56). Nesse tocante, não corroboramos na íntegra com a ideia de que a realização da pesquisa, pelos alunos, está em concordância apenas com a orientação ou não dos seus professores, pois pode haver caso de alunos que, mesmo intuitivamente, entendem a pesquisa como estudo criativo, prática cotidiana de buscas, de leituras, de reelaborações visando à construção do conhecimento mesmo sem ter tido orientação para tal prática. Da mesma forma, pode ocorrer do professor entender na sua prática a pesquisa como um processo investigativo para a construção do conhecimento pelo aluno (e por ele mesmo) e não ter um respaldo expressivo ou significativo do seu trabalho junto ao aluno.

No que tange à orientação docente e ao entendimento de pesquisa escolar, Santos (2009, p. 277) expõe que

a pesquisa escolar é um gênero textual utilizado em sala de aula à exaustão. O professor solicita a atividade, mas oferece caminhos aos alunos? Ensina como pesquisar? Determina o que realmente deseja que se busque? Desperta no grupo o interesse pelo que se vai pesquisar? Encaminha os alunos no processo ou interessa-lhe apenas o produto?

Acreditamos que a pesquisa é um processo que demanda várias ações, estratégias, meios, produções. Certamente, no processo de pesquisa, o aluno pode se deparar com diversos gêneros discursivos orais e escritos: entrevistas, artigos, resumos, contos, crônicas, publicidades, notícias, letra de música etc. E, no que se refere aos questionamentos da autora, de fato, a pesquisa escolar precisa ser mediada e acompanhada; aluno e professor devem fazer parte do processo de pesquisa de forma crítica, produtiva e construtiva.

Com efeito, acreditamos que atribuir as concepções e atitudes lacunosas sobre a pesquisa somente ao professor é algo inflexível, daí a importância de situar a

pesquisa escolar no contexto educacional-escolar vigente, pois é preciso compreender a pesquisa como parte de uma engrenagem maior. Ou seja, a pesquisa está para a escola, essa possui suas concepções e projetos pedagógicos e, por sua vez, faz parte de um sistema educacional maior.

É indispensável ressaltarmos a realidade de muitas escolas públicas brasileiras ser deficitária no que se refere aos seus aspectos físico-estruturais, como salas de aula inadequadas e superlotadas, ausência e escassez de materiais e de espaços pedagógicos, tais como: biblioteca, sala multimídia, quadra, laboratórios, falta de acesso à rede mundial de computadores, a *Internet*, e há escolas que sequer possuem uma infraestrutura básica como saneamento, água, energia. Paralelamente a esses aspectos, temos professores mal remunerados e sobrecarregados, falta de investimento em formação continuada para reflexão da prática pedagógica, alunos envolvidos na marginalidade, reprovação, evasão escolar.

Nesse contexto, Martins e Vieira (2016)² reportaram que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos alunos brasileiros do ensino médio está parado desde 2011 e abaixo da média estipulada pelo Ministério da Educação (MEC) e que, apenas, os Estados de Pernambuco e do Amazonas cumpriram a meta do Ideb, que é o principal índice de desempenho da educação básica brasileira. Ele é formado por dois componentes: a aprendizagem em Matemática e em Língua Portuguesa e a taxa de fluxo (aprovação, reprovação e abandono escolar), e avalia alunos do ensino fundamental e do médio, públicos e privados, sendo o resultado divulgado a cada dois anos.

No tocante ao cenário educacional-escolar do Estado de Pernambuco, verificamos que vêm ocorrendo algumas políticas públicas na educação profissional e na educação integral como a implementação do ensino integral³ e semi-integral em algumas escolas conhecidas por EREM⁴ – Escola de Referência no Ensino Médio – e em algumas Escolas Técnicas Estaduais (ETE). E, para essas escolas são firmadas parcerias com instituições públicas e privadas como a Universidade Federal de

² Reportagem *on-line* disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,desempenho-do-ensino-medio-esta-estagnado-ha-quatros-anos,10000074747>>. Acesso em 08 de set. de 2017.

³ Ressaltamos que Demo (2000, p. 32) defende a escola de tempo integral para um aprofundamento do educar pela pesquisa.

⁴ Salientamos que a aluna RGSA, sujeito investigado nesta pesquisa, é matriculada na EREM.

Pernambuco (UFPE), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Espaço Ciência, a Oi Futuro/Instituto Telemar e outras.

É importante destacar que algumas dessas parcerias promovem programas, projetos, feiras, exposições ou amostras de incentivo à pesquisa, a Ciência Jovem, por exemplo, é uma feira internacional na qual os alunos podem inscrever seus projetos de pesquisa e socializá-los no Espaço Ciência. Diante desse contexto, ressaltamos que além das EREM, algumas escolas das redes privadas, municipais, federais e estaduais destacam-se por participar de projetos de incentivo à pesquisa ou por realizar a pedagogia dos projetos temáticos. A fim de evidenciarmos essa prática, a Escola Municipal João Bento de Paiva, que fica em Itapissuma, Região Metropolitana do Recife (RMR), participou do projeto Aluno Presente na Robótica (parceria com a empresa Dulino⁵) no qual dois alunos do ensino fundamental final foram provocados, a partir de uma problemática real da cidade a criar um *drone*, objeto aéreo sem tripulação e controlado remotamente. Logo, os alunos construíram um *drone* relacionado à segurança da cidade, haja vista os índices de violência. Conforme Markman⁶ (2017),

se história era a disciplina preferida dos estudantes, agora robótica está no topo da lista. **“Eu achava que esse tipo de aula tinha muita matemática, peças, fios, mas é muito legal, melhor que ficar na sala só copiando o que o professor diz. Aqui a gente tem desafio, monta, trabalha em grupo”**, comentou Gabriel, que já escolheu sua futura profissão: programador. (grifo nosso).

No que concerne à fala do aluno, percebemos a analogia que ele faz com as aulas da escola regular e com as atividades de pesquisa do projeto com robótica educacional, como se a escola em que estuda e o projeto do qual participa fossem instâncias distintas. Decerto, reconhecemos duas realidades diferentes: de um lado a

⁵ A empresa privada Dulino visa à robótica educacional, faz parceria com instituições educacionais privadas e públicas, possui concepções pedagógicas baseadas em problematização e projetos com respaldos teóricos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na pedagogia da autonomia freireana, nas habilidades e competências de Perrenoud, no aprender fazendo e nas metodologias ativas.

⁶ Reportagem disponível em: <<http://www.folhape.com.br/noticias/noticias/educacao/2017/06/21/NWS,31818,70,614,NOTICIAS,2190-ALUNOS-IDEALIZAM-DRONE-PARA-PEGAR-LADROES-ITAPISSUMA.aspx>>. Acesso em 14 de set. de 2017.

escola que transmite e ensina a reprodução do conhecimento e do outro lado o projeto que visa à construção do conhecimento, faz provocações, investigações, reelaboraões, une teoria e prática.

Com efeito, acreditamos que a participação das escolas nesses projetos parceiros de incentivo à pesquisa⁷ é significativa, no entanto, o educar pela pesquisa não deve ficar apenas à incumbência desses projetos como algo à parte da escola, envolvendo alguns alunos participantes e em alguns momentos, pois a pesquisa como atitude cotidiana deve ser uma concepção da escola envolvendo e integrando todos os alunos e os professores de todas as disciplinas.

Salientamos, que no tocante a projetos, há escolas que realizam projetos pedagógicos temáticos interdisciplinares e que comumente são socializados em chamadas “feiras de conhecimentos”. Por vezes, há professores que realizam a pedagogia dos projetos com uma determinada turma e de forma isolada do restante da escola.

Reconhecemos na pedagogia dos projetos a educação pela pesquisa, uma vez que se inicia com uma problematização, um questionamento em busca processual da construção do conhecimento. Leite⁸ (1996), esclarecendo que em um projeto há momentos e não etapas estanques, afirma que

os projetos são processos contínuos que não podem ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas. Refletem uma concepção de conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando significado às aprendizagens construídas. Por sua vez, estas são utilizadas em outras situações, mostrando, assim, que os educandos são capazes de estabelecer relações e utilizar o conhecimento apreendido, quando necessário.

⁷ No que se refere ao incentivo à pesquisa, evidenciamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para graduandos como um notável exemplo de educar pela pesquisa com princípios formativos, porém restrito a alguns alunos.

⁸ Disponível em: <<https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf>>. Acesso em 14 de set. de 2017.

É importante ressaltar que durante esta subseção estabelecemos a relação de conceitos e de concepções de pesquisa no cenário educacional-escolar e na seção seguinte daremos continuidade à pesquisa, refletindo sobre o que caracteriza a pesquisa escolar, seus parâmetros e pressupostos.

2.2 PESQUISA: ESPECIFICAÇÕES E PRECEITOS

Ao longo desta subseção, abordaremos a pesquisa em sua caracterização e parâmetros. Reforçamos a necessidade de sempre lembrarmos a relação de concepções de educação e de pesquisa.

Com efeito, defendemos o educar pela pesquisa que se opõe às práticas de transmissão, de recepção e de reprodução do conhecimento por sujeitos passivos concebidos como objetos. A proposta de educar pela pesquisa possui pelo menos quatro fundamentos essenciais:

- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica,
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa,
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno,
- e a definição de educação com processo de formação da competência histórica humana⁹. (DEMO, 2000, p. 5).

Conforme Demo (Id., p. 11), o questionamento refere-se à formação do sujeito competente que através da consciência crítica é capaz de formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico, e a reconstrução está relacionada ao conhecimento inovador e sempre renovado. Explica o autor que esse conhecimento não precisa ser totalmente novo, contudo deve ser reconstruído, o que compreende interpretação própria, elaboração trabalhada, formulação pessoal, saber pensar, saber aprender.

⁹ De acordo com Demo (2000, p. 13), a competência humana histórica refere-se ao fazer oportunidade e ao fazer-se oportunidade.

O questionamento reconstrutivo começa, pois, com o saber procurar e questionar (pesquisa). O aluno será motivado a tomar a iniciativa, apreciar leitura e biblioteca, buscar dados e encontrar fontes, manejar conhecimento disponível e mesmo o senso comum. Exercita sobre todo este material o questionamento sistemático, cultivando sempre o mais vivo espírito crítico. Aprende a duvidar, a perguntar, a querer saber sempre mais e melhor. A partir daí, surge o desafio da elaboração própria, através da qual o sujeito que desperta começa a ganhar forma expressão, contorno, perfil. Deixa-se para trás a condição de objeto.

A elaboração própria implica processo complexo e evolutivo de desenvolvimento da competência, que, como sempre, também começa do começo. Este começo normalmente é cópia. No início da criatividade há treinamento, que depois se há de jogar fora. A maneira mais simples de aprender, é imitar (sic). Todavia, este aprender que apenas imita, não é aprender a aprender. Por isso, pode-se também dizer que a maneira mais simples de aprender a aprender, é não imitar (sic) (Ibid, p. 28-29).

Acreditamos que o questionamento é movimento que não se esgota nem se limita apenas ao início do processo de pesquisa, pois perpassa continuamente todo o processo e em diferentes níveis escolares, gêneros e tipos de pesquisa. Para Moraes, Galiuzzi e Ramos (2004, p. 10) “a pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, propiciando a partir disso a construção de argumentos que levem a novas verdades”.

No tocante à tipologia da pesquisa, Padilha (2006, p. 60) identifica três tipos de pesquisa:

(1) a pesquisa escolar, que também está sendo chamada de pesquisa de conteúdos. Ela pode ser feita através de várias fontes (bibliográficas, visuais, orais e outras) e nos vários níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação, com o objetivo de subsidiar a aprendizagem sobre um determinado conteúdo [...]; (2) a pesquisa científica, que se refere ao estudo aprofundado sobre algum tema, realizada geralmente por pesquisadores no ensino superior e pós-graduação, numa perspectiva de descobertas científicas inovadoras, e (3) a pesquisa sobre a própria prática docente, realizada pelo professor para desenvolver uma ação reflexiva sobre o seu fazer pedagógico [...].

É importante salientar que, neste trabalho, focamos a pesquisa escolar ou de conteúdo no ensino fundamental e médio numa concepção de pesquisa como processo, como princípio educativo, buscando a construção do conhecimento por sujeitos autônomos, aluno e professor. Com efeito, acreditamos que a pesquisa sobre

a própria prática docente de que fala Padilha pode dar-se conjuntamente nas intervenções e mediações do professor junto ao aluno. Nesse cenário, o professor também faz parte da busca pela construção do conhecimento, do processo de pesquisa. Sob esse viés, citamos Freire (1996, p.16)¹⁰ que pontua:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo, buscando, reprocurando. Ensino, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nesse contínuo, corroboramos, também, com Ninin (2008, p. 21) que concebe a pesquisa escolar como atividade sistematizada e mediada entre sujeitos, pautada em instrumentos que proporcionam a construção do conhecimento e do desenvolvimento da autonomia por meio de ações com propriedades de reflexão crítica, privilegiam descobrir, questionar, analisar, comparar, criticar, avaliar, sintetizar, argumentar, criar.

No que tange a instrumentos, acentuamos a importância de não confundir ou conceber a pesquisa como mero instrumento, uma vez que concebida a pesquisa escolar como princípio educativo-processual, os instrumentos estão contidos no processo que demanda mediações. Além dos instrumentos, fazem parte desse processo de pesquisa para a construção do conhecimento: objetos de conhecimento, estratégias didáticas, instrumentos.

Nesse contínuo, sobre mediação e instrumento, Vigotski (2007, p. 52-55) pontua que a atividade mediada envolve signo e instrumento e esclarece:

[...] a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria.

[...] A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do

¹⁰ Em livro digitalizado. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDk3NDcwNjA5OTQyODIzNTAyMjUBMDI5OTEwMTk2MjQ3NDE4Mjc1ODYBWFZKNThKWV2dVlKATAuMQEBdjl>>. Acesso em 08 de out. de 2017.

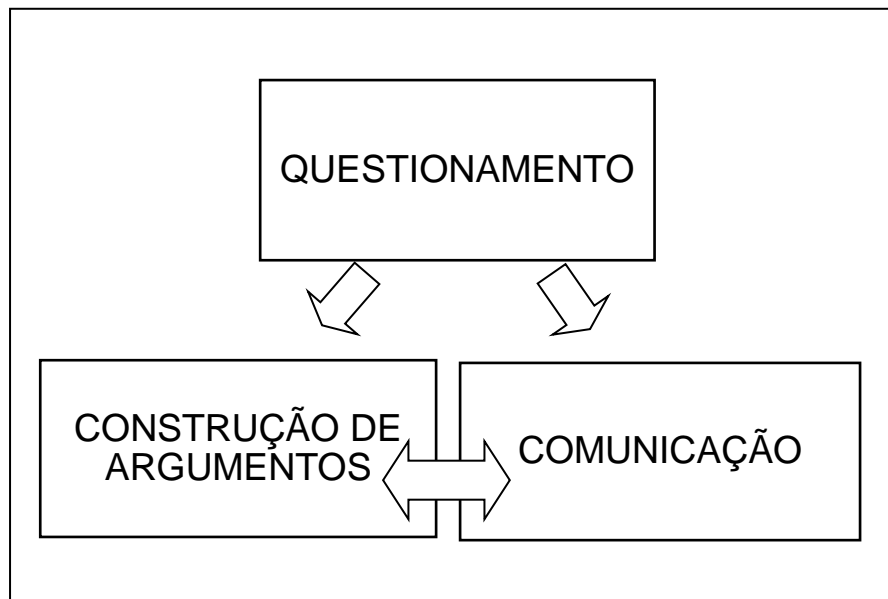
instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. [...] O signo por outro lado, não modifica em nada a objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (grifo do autor).

De fato, acreditamos que a pesquisa escolar é um processo organizado e sistematizado, contudo demanda diferentes movimentos e ações nem sempre lineares. A pesquisa escolar na *Web* é um exemplo da demanda de ações não lineares, como a leitura, ao considerarmos os hipertextos. É imprescindível esclarecer que os elementos do processo de pesquisa escolar estão interligados e/ou contidos; os instrumentos podem estar imersos nos meios digitais ou físicos, assim como nas ações e nas estratégias didáticas; as ações como questionar, analisar ou sintetizar, por exemplo, devem estar relacionadas às estratégias didático-pedagógicas.

De acordo com Moraes, Galiazzi e Ramos (2004, p. 10), o processo de pesquisa em sala de aula pode ser simbolizado como um ciclo dialético¹¹ que pode levar gradualmente a modos de ser, compreender e fazer cada vez mais avançados. E, os principais elementos desse ciclo são o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação.

¹¹ Os autores revelam que se basearam nas ideias iniciais de ROWAN, J. *A dialectical paradigm for research*. In: REASON, P.; ROWAN, J. *Human Inquiry: a sourcebook of new paradigm research*. New York: John Wiley & Sons, 1981.

Figura 1: Momentos do educar pela pesquisa



Fonte: Moraes, Galiuzzi e Ramos, 2004, p. 11.

Nesse contínuo, Moraes, Galiuzzi e Ramos (Ibid, p. 13-15) explicitam que o questionamento possui três passos:

- a) a tomada de consciência do ser atual, isto é, do que somos e do que pensamos;
- b) o refletir sobre o que se conhece no momento (cada sujeito tem sempre um conhecimento inicial em todos os sentidos) a fim de problematizar o conhecimento;
- c) o fazer-nos agir, pois o problema, a pergunta, a dúvida desencadeia uma procura.

Com efeito, ressaltamos a importância do regaste e da valorização do conhecimento prévio que os sujeitos do processo trazem consigo, conhecimento esse que pode ser de mundo e o próprio conhecimento escolarizado.

No que concerne à construção de argumentos, Moraes, Galiuzzi e Ramos (Ibid., p. 15-18) evidenciam quatro momentos integrados e que constituem um contínuo:

- a) construção de uma nova hipótese do ser, fazer ou conhecer a partir da problematização e do questionamento;
- b) junção de argumentos para fundamentar as novas hipóteses, o novo conhecimento que precisa ser convencido por nós mesmos, assim como convencer os outros. Isso requer diferentes atividades que

- incluem o ler, o discutir, o argumentar, o reunir dados, analisá-los e interpretá-los. Isso pode tanto dar-se em nível individual como de grupo;
- c) organização dos argumentos; as novas verdades e os argumentos que as fundamentam precisam ser explicitados, de modo especial por escrito;
 - d) submissão da produção escrita à comunidade de discurso, ao grupo da sala.

Quanto à comunicação, Moraes, Galiazzi e Ramos (Ibid., p. 18-21) explicitam dois momentos:

- a) expressão com clareza da nova compreensão atingida, sendo um novo momento de falar e de escrever;
- b) divulgação propriamente dita dos resultados dos trabalhos.

Diante disso, acreditamos que todos os momentos de pesquisa são ações que estão interligadas a outros elementos da pesquisa escolar como os instrumentos, os objetos de conhecimento, as estratégias.

No que se refere a ações em grupo e individuais, Demo (2000, p. 17) esclarece que

será o caso estimular o estilo de trabalho de equipe, com objetivo de aprimorar a participação conjunta, cuidando entretanto, da evolução individual e da produtividade dos trabalhos. A competência expressa-se tanto no horizonte da individualidade, na condição de sujeito concreto histórico, quanto na conjugação de esforços, já que a cidadania organizada é, como regra, mais competente que a solitária. É um grande desafio construir um estilo de trabalho em equipe realmente produtivo. Por uma questão tipicamente educativa, deve-se preferir o trabalho solidário, ao competitivo. A competência coletiva, entretanto, supõe a individual, pois não se trata de somar a superficialidade, mas a capacidade de contribuição.

Certamente, faz-se necessário buscar o equilíbrio entre trabalhos individuais e em grupo; no trabalho individual está em movimento a iniciativa pessoal, o interesse sempre renovado, a produtividade sistemática e cumulativa, a ocupação do espaço próprio, e a habilidade central da pesquisa aparece na capacidade de elaboração própria ou de formulação pessoal que determina o sujeito competente. (DEMO, 2000, p. 18-19).

Com efeito, ressaltamos a importância dos papéis dos sujeitos no processo de pesquisa, na construção do conhecimento. O professor não é mero orientador, tampouco um facilitador, pois facilitador não instiga nem provoca o questionamento, mas transmite respostas prontas. Como sujeito integrante do processo de pesquisa, o professor aprende, sobretudo, faz mediações e intervenções junto aos alunos e entre alunos para os avanços e níveis na construção do conhecimento.

No que se refere ao nível de produção na pesquisa, Demo (1994, p. 40-42) sistematiza cinco níveis crescentes de sua realização teórica e prática:

- 1) interpretação reprodutiva – no sentido de tomar um texto e sintetizá-lo de modo a reproduzir com fidedignidade, essa reprodução possui alguma criatividade, pois supõe pelo menos alguma forma de interpretação. É o nível inicial porque o primeiro passo da criação é a cópia (que não seja literal), contudo cabe ao professor atentar para o caráter incipiente e insuficiente desse nível;
- 2) interpretação própria – no sentido de tomar um texto e dar-lhe formato interpretativo pessoal. É a reescrita do texto usando as próprias palavras e discutindo com o texto;
- 3) reconstrução¹² – no sentido de tomar a construção vigente como ponto de partida. Trata-se de mover com autonomia no meio do que já existe, ou de questionar o que existe e repor proposta própria;
- 4) construção – no sentido de tomar o que existe como referência e sugerir caminhos alternativos. Trata-se de ocupar espaço científico próprio produtivo no contexto dos paradigmas;
- 5) criação/descoberta – no sentido da introdução de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos.

No que tange à ocupação *do espaço* científico próprio no contexto dos paradigmas e à introdução de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos, salientamos que são peculiares do contexto acadêmico e científico. No entanto, no

¹² Demo (1994, p. 41) revela que esse nível de produção ocorre nas dissertações de mestrado e nas teses de doutorado.

cenário escolar os níveis de produção reconstrução, construção e criação/descoberta podem acontecer. Com efeito, quando em um processo de pesquisa os alunos do ensino fundamental idealizam um *drone*¹³ para ajudar no combate à violência na sua cidade ou criam alternativas¹⁴ de combate ao alagamento no bairro da escola, acreditamos que houve uma graduação para o nível de produção reconstrução e construção. Decerto, que no contexto acadêmico e científico esse nível de produção demanda maior complexidade teórico-metodológica que no cenário escolar.

Segundo Stefano (2005, p. 34-53), para a realização de uma pesquisa escolar são necessários os requisitos como o questionamento, a leitura crítica, a escrita autônoma, o domínio do texto científico, a autoria e a socialização da pesquisa. Para autora, é no nível de produção reconstrução que o aluno se inicia como pesquisador, pois assume a autoria do texto e coloca-se como autor (Ibid., p. 36). Acreditamos que na concepção de pesquisa como princípio formativo e educativo no processo para a construção do conhecimento, o aluno se inicia pesquisador no próprio questionamento e esse pode perpassar todas as ações do processo e níveis de produção.

Demo (2000, p. 34) enfatiza que o professor deve orientar¹⁵ o aluno permanentemente para exercitar o questionamento sempre, exercitar a formulação própria, reconstruir autores e teorias, expressar-se de modo fundamentado e cotidianizar a pesquisa. Diante disso, Demo (Ibid., p. 35) esclarece a necessidade de uma reorganização curricular para o processo da pesquisa escolar:

- preferir o aprofundamento vertical à exposição horizontal¹⁶;
- ritmo sustentado de trabalho, em vez da aula picada;
- organização alternativa do tempo;
- flexibilidade curricular;
- tratamento das individualidades;
- combater sistematicamente o fracasso escolar e seus riscos.

¹³ Reportagem disponível em: <http://www.folhape.com.br/noticias/noticias/educacao/2017/06/21/NWS,31818,70,614,NOTICIAS,2190-ALUNOS-IDEALIZAM-DRONE-PARA-PEGAR-LADROES-ITAPISSUMA.aspx>. Acesso em 14 de set. de 2017.

¹⁴ Reportagem disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2016/06/07/estudantes-pernambucanos-sao-destaque-em-evento-cientifico-no-mexico-238917.php>. Acesso em 14 de set. de 2017.

¹⁵ Preferimos usar a expressão mediar e intervir a orientar, pois no mediar e no intervir o professor estará mais envolvido junto ao aluno.

¹⁶ Esclareceremos na seção seguinte.

Na seção seguinte, abordaremos o currículo, o conhecimento escolar e a disciplina de Língua Portuguesa para o processo de pesquisa.

2.2.1 O CURRÍCULO, O CONHECIMENTO ESCOLAR E A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta subseção, abordaremos o currículo, o conhecimento escolar e a disciplina de Língua Portuguesa. De fato, não podemos tratar da pesquisa escolar como prática pedagógica sem abordar o currículo que é parte integrante do contexto escolar. Com efeito, trataremos inicialmente das noções de currículo que conforme Galian (2016, p. 4),

é comum deparar com esse termo nas mais diferentes situações, nas quais ele assume significados distintos – documentos curriculares de produção federal, estadual ou municipal, planos produzidos no nível da escola, listas de conteúdos, competências, habilidades, objetivos, direitos de aprendizagem, etc. Também se fala em currículo ao se tratar do conjunto de atividades desenvolvidas na escola, diretamente envolvidas na abordagem do conhecimento ou, numa perspectiva mais abrangente, incluindo todas as experiências vividas no ambiente escolar.

De fato, não existe uma noção de currículo, mas várias, e ao entendermos o currículo de forma isolada, teremos parte do que ele seja. E, no contexto da teorização curricular, o currículo é objeto de múltiplas abordagens. De acordo com Silva (1999, p. 16-17), uma teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade, e é a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais intencionam ser apenas teorias neutras, científicas, desinteressadas, ao contrário, das teorias críticas e pós-críticas que argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada e está incursa em relações de poder.

As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento

(inquestionável?) a ser transmitido, qual é a forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê”, mas “por quê”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (Ibid., p. 16-17).

Nesse contínuo de escolhas de conhecimentos especializados organizados em disciplinas escolares, ressaltamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica brasileira.

A BNCC não é um currículo, é uma referência nacional obrigatória. *Seu papel será justamente o de orientar a revisão e a elaboração dos currículos nos estados e nos municípios*¹⁷. Destacamos que, como documento em vigência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) trazem orientações para as escolas, contudo não possuem uma função de base curricular obrigatória.

Conforme o texto final da BNCC e que está disponível digitalmente na página oficial¹⁸ da BNCC (2017, p. 16-19) a

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos¹⁹.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (sic).

¹⁷ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em 05 de out. de 2017.

¹⁸ Versão promulgada da BNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em 22 de fev. de 2018.

¹⁹ Acerca dessa lógica, lembramos Demo (2000, p. 20) que pontua a necessidade de aproveitar o que o aluno já sabe, acumulou de experiência pessoal, sua identidade cultural.

A BNCC visa garantir um núcleo nacional comum descrevendo os eixos organizadores, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento (saberes) e as habilidades organizados por áreas de conhecimento, isto é, as disciplinas curriculares de cada segmento da educação básica. Com efeito, ressaltamos a importância da participação efetiva dos professores numa discussão crítica e contínua sobre o currículo tanto ao nível das redes educacionais quanto ao nível de escola, no projeto político-pedagógico, na sala de aula. É imprescindível pensar no quê e depois no como.

De acordo com Galian (2016, p. 5), é função social da escola:

proporcionar o acesso de todos a um tipo de conhecimento que não está disponível em outro lugar, ao menos quando se pensa na grande maioria da população. Portanto, a escolha do que será ensinado está diretamente ligada ao tipo de cidadão que se pretende formar: é uma escolha política. As discussões sobre o currículo, dessa forma, não podem se restringir ao debate sobre a forma de organizar a escola e o trabalho de professores e alunos, ou mesmo sobre os métodos de ensino, sobre materiais didáticos ou sobre como avaliar a aprendizagem. Currículo é entendido como um processo que envolve muitas dimensões que, se consideradas isoladamente, não permitem a compreensão da sua complexidade.

Acreditamos que determinados conhecimentos construídos pela humanidade, os alunos, principalmente, os mais pobres só têm acesso na escola e não fora dela. Certamente, nem todo conhecimento especializado caberá no currículo escolar, assim são feitas escolhas que nem sempre são baseadas no valor do conhecimento em si, mas em interesses e ideologias que podem ampliar ou não os horizontes do sujeito aprendiz. Exemplificamos que uma determinada escola poderá não incluir no seu currículo a temática variantes linguísticas por conceber que só existe a variante da língua padrão, assim ficando de fora discussões e gêneros discursivos orais e escritos significativos que apresentam diferentes variantes linguísticas, questões de identidade cultural e linguística.

Nesse contínuo de currículo escolar, ressaltamos a percepção de Demo (1994, p. 75) que aborda sobre currículo intensivo e currículo extensivo:

o currículo intensivo é verticalizado, enquanto o currículo extensivo é horizontalizado. O primeiro busca a qualidade do conhecimento; o segundo a quantidade. Necessariamente, todavia, não se excluem, embora sejam muito diferentes.

Por ser vertical, **o currículo intensivo funda-se na pesquisa como atitude cotidiana; o outro funda-se na aula expositiva.** Enquanto um persegue o questionamento sistemático, elaboração própria, intervenção qualitativa na realidade, o outro contenta-se com o passeio genérico pela superfície, a título de visão geral (grifo nosso).

Conforme Demo (2000, p. 86-87), o currículo intensivo significa a prevalência de pesquisa e elaboração própria sobre aula, permanecendo a aula apenas com instrumentação eventual; no currículo intensivo a intensividade representa a capacidade de dar conta de um tema de forma exaustiva, com profundidade. Assim,

o questionamento reconstrutivo implica trabalhar em profundidade, porque baseia-se na capacidade de interpretar e compreender, analisar criticamente, sintetizar com originalidade, contrariar e refazer os argumentos, paradigmas e polêmicas, o que permite, a par do aprofundamento, a visão geral correta de baixo para cima (Id. p. 88).

É importante ressaltar que o questionamento reconstrutivo implica um processo complexo que começa naturalmente pelo uso do senso comum, pois conhecemos a partir do conhecido, compreendemos um texto a partir do contexto. E, aproveitar o que o aluno já sabe, suas experiências e sua identidade cultural é habilidade crucial do professor (DEMO, 2000, p. 24-26).

Acreditamos que o questionamento reconstrutivo deve ser permanente no professor e nos alunos. Decerto, o espírito da pesquisa deve estar em todo nível escolar ou universitário, em qualquer disciplina escolar com suas temáticas. Diante disso, corroboramos com Demo (1994, p. 106) ao afirmar que no “processo de conhecimento, professor e aluno perfazem apenas estágios diferentes, mas realizam o mesmo desafio. Pode haver partilha, enriquecimento mútuo, emulação sadia”.

Nesse contínuo de disciplina escolar com suas temáticas, é indispensável ressaltar que apesar dos saberes especializados estejam dispostos por disciplinas escolares nos documentos curriculares, defendemos o processo de pesquisa de forma interdisciplinar, entre disciplinas, nos projetos pedagógicos interdisciplinares nas escolas. Japiassu (1976, apud THIESEN, 2008, p. 547-548) esclarece que a interdisciplinaridade

caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana

pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a idéia (sic) primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo).

Decerto, que a prática da interdisciplinaridade demanda esforço individual e coletivo dos sujeitos envolvidos, bastante planejamento e decisões, principalmente, nas seleções dos saberes dos componentes curriculares a serem construídos pelos alunos no processo de pesquisa. Acreditamos que a prática da interdisciplinaridade, principalmente, da construção do conhecimento no processo de pesquisa seja uma realidade exígua ou esporádica na maioria das escolas brasileiras; não raro os professores de cada disciplina estão em salas de aula repletas junto aos alunos em carteiras enfileiradas²⁰ e tendo que dar conta dos saberes curriculares numa prática de transmissão-recepção com avaliação classificatória. Assim, lembramos que existe todo um contexto educacional que já discorreremos na primeira seção deste primeiro capítulo.

Bagno (2014, p. 65-66) reconhecendo a importância da pesquisa escolar na disciplina de Língua Portuguesa pontua que

é curioso, mas aquelas que são consideradas normalmente as duas disciplinas mais importantes – língua portuguesa e matemática – nunca (ou raramente) são objetos de pesquisa na escola.

[...] O ensino da língua ainda é feito com base em dogmas, preceitos e regras que nada têm de científicos – e esse é o seu maior defeito. Fomos habituados a aprender e a ensinar o português como se a língua fosse uma coisa imóvel, pronta, acabada, estática, sem nenhuma possibilidade de mudança, variação, transformação. Essa é a atitude dos *gramáticos tradicionalistas*, exatamente oposta à dos *linguistas*, que são os cientistas da linguagem.

[...] Para o linguista, ao contrário, o que a gramática tradicional chama de “erro” é um fenômeno que merece ser investigado cientificamente, com métodos rigorosos de análise. Se alguém diz y onde era de se esperar x, é porque existe algum fator que está influenciando essa variação. Esse fator pode ser linguístico, social, étnico, histórico, geográfico, etário etc. (grifos do autor).

²⁰ Demo (2000, p. 18) sugere que no processo de pesquisa as carteiras individuais sejam trocadas por mesas redondas e que em vez de silêncio obediente, seria preferível o barulho animado de um grupo interessado em realizar questionamentos reconstrutivos.

Acreditamos que o trabalho com a Língua Portuguesa deva envolver práticas pedagógicas que estimulem a curiosidade, a criatividade, a investigação, o espírito, a reflexão dos fenômenos e dos saberes linguísticos. De fato, aulas tradicionais com foco em transmissão e recepção de conteúdos gramaticais e literários não contribuem para o desenvolvimento significativo das habilidades leitoras, das práticas sociais de escrita e de leitura, isto é, dos letramentos, entre eles, o letramento digital.

No que concerne aos saberes relacionados à disciplina de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, ressaltamos que a BNCC²¹ para tal fim está organizada em práticas de linguagem – eixos - como leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, em campos (jornalístico/midiático; de atuação na vida pública; artístico-literário e das práticas de estudo e pesquisa), em objetos de conhecimentos e em habilidades. No que se refere ao campo das práticas de estudo e pesquisa²², na BNCC há a explicitação seguinte:

trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e - **desenvolvimento de habilidades** e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. (BNCC, 2017, p. 148, grifo nosso).

E, no que se refere às habilidades do campo das práticas de estudo e pesquisa com suas práticas de linguagem, a BNCC pontua que

habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário,

²¹ Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf >. Acesso em 21 de fev. de 2018. (2017, p. 138-189).

²² Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf >. Acesso em 21 de fev. de 2018. (2017, p. 148-154).

cartografia animada, podcasts e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros. [...] (Id., p. 149).

O campo das práticas de estudo e pesquisa está presente em todo o ensino fundamental seja nos anos iniciais (1º ao 5º ano), seja nos anos finais (6º ao 9º ano) com variações nas práticas de linguagem, nos objetos de conhecimento e nas habilidades.

Quadro 1: BNCC - Campo das práticas de estudo e pesquisa em Língua Portuguesa (6º ao 9º ano)

Campo das práticas de estudo e pesquisa – 6º ao 9º ano		
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimentos	Habilidades
Leitura	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero	Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros
	Relação entre textos	Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.
	Apreciação e réplica	Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de

		outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos
	<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p> <p>Relação do verbal com outras semioses</p> <p>Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão</p>	<p>Relação do verbal com outras semioses</p> <p>Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão</p> <p>Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impresas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.</p> <p>Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisssemioses e dos gêneros em questão.</p> <p>Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso</p>
Produção de textos	Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica	Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as

	Estratégias de escrita	pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizado
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	Edição Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.
	Estratégias de produção	Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.
Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em
	Estratégias de produção	

		<p>conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissêmico, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.</p> <p>Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.</p>
Análise linguística/semiótica	<p>Construção composicional</p> <p>Elementos paralinguísticos e cinésicos</p> <p>Apresentações orais</p>	<p>Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da</p>

		fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.
	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.
	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica	Gêneros de divulgação científica Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª

		<p>pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.</p>
	<p>Marcas linguísticas</p> <p>Intertextualidade</p>	<p>Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.</p>

Fonte: Adaptação da BNCC

É importante salientar que nas primeiras versões da BNCC de Língua Portuguesa não havia o campo das práticas de estudo e de pesquisa. Com efeito, é de um grande avanço esse campo que enfoca as práticas investigativas e a cultura digital. Conforme a BNCC quanto ao campo em questão,

a pesquisa, além de ser mais diretamente focada em um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação, podendo/devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos. **A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem.** (2017, p. 83, grifos nossos).

Nesse contínuo, acreditamos que todo o trabalho com a pesquisa deva ser processual e cotidiano e que as ações de busca, de seleção, de validação, de tratamento e de organização de informações fazem parte do processo de pesquisa

em busca da construção do conhecimento, do desenvolvimento das habilidades do sujeito.

É importante salientar a importância da escolha dos objetos de conhecimento e das habilidades para o currículo escolar, uma vez que, toda a prática pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa possui uma concepção de língua-linguagem. Conforme Antunes (2003, p. 39-41),

toda a atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide.

[...] Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português. (grifos da autora).

O trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa pode estar relacionado ao perfil tradicional-estruturalista que concebe a língua como conjunto de signos e regras e em seus aspectos formais e estruturais (em práticas didático-pedagógicas de transmissão e recepção de conteúdos) ou ao perfil sociointeracionista que concebe a língua nos seus aspectos discursivos, enunciativos, pragmáticos e textuais (em práticas didático-pedagógicas que visem à construção do conhecimento, à reflexão dos usos da língua, à interação entre os sujeitos).

A acreditamos que no processo de pesquisa com a disciplina de Língua Portuguesa, a língua-linguagem deve ser concebida em suas dimensões discursivas, contextuais, dialógicas. E, no que tange, à pesquisa, no capítulo seguinte, daremos continuidade à discussão ao abordarmos sobre a pesquisa no meio digital, leitura *on-line* e navegação.

3 PESQUISA NA WEB

Nesta seção e em suas subseções, discorreremos sobre a pesquisa na *Web*, que é uma vasta temática envolvendo elucidações conceituais como a própria expressão *Web*, *Internet*, por exemplo, contextualizações sobre as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) na escola, na prática pedagógica, e, ainda, discussões sobre letramento digital, leitura *on-line*, escrita e navegação.

3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Ao abordarmos a pesquisa na *Web*, é importante fazermos uma breve contextualização sobre as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) no cenário educacional-pedagógico brasileiro, considerando também que a *Web* faz parte das NTIC.

Ressaltamos que no universo das NTIC muitos são os conceitos, expressões ou termos (alguns bastante técnicos) que necessitam ser elucidados, como “*Web*” e “*Internet*”, por exemplo, para que não seja usado um termo pelo outro. Vieira (2009, p. 490) esclarece que

Web (www) é abreviatura de World Wide Web (teia de aranha mundial). É frequente o uso do termo “*Internet*” pelo de “*Web*”, contudo os dois termos referem-se a conceitos diferentes: a *Internet* pode ser entendida como a tecnologia que permite estabelecer uma rede de milhares de redes de computadores e representa a infraestrutura de conexão dessas redes; a *Web* é a rede de comunicação que mais se popularizou, onde acessamos portais e websites. É, pois, uma *aplicação dentro* da *Internet*, um subprotocolo nela contido, uma maneira ou modelo de compartilhamento de informação dos computadores que estão nessa rede, da mesma forma como o são, por exemplo, o e-mail e o MSN [...].

Com efeito, neste trabalho optamos pelo termo *Web* por ser tecnicamente o mais apropriado, contudo acreditamos que em muitas situações o uso do termo

Internet por *Web* visa a um entendimento mais imediato nas interações, nas comunicações. Para explicitarmos melhor, vejamos abaixo um trecho da notícia de jornal:

Figura 2: Exemplo com a palavra *Internet*

HOME > CIDADES > EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO

Enem 2017: confira o passo a passo para se inscrever

Inscrições para o Enem 2017 devem ser feitas pela internet até às 23h59 do dia 19 de maio. A taxa do exame este ano é R\$ 82

Publicado em 08/05/2017, às 10h01

1) Clique em “Começar aqui”

2) Baixe do nosso site

3) Receba um conversor de arquivos grátis

Link para inscrição já está disponível no site do MEC
Foto: Divulgação / MEC

JC PREMIUM

Edições anteriores Assine o JC

GERALDO FREIRE DO RÁDIO PARA A BIBLIOTECA J.C.

Fonte: Captura de tela pela pesquisadora

Acreditamos que se no enunciado “inscrições para o Enem 2017 devem ser feitas pela internet até às 23h59 do dia 19 de maio. A taxa do exame este ano é de R\$ 82”²³, a palavra “internet” fosse trocada por *Web* causaria dificuldades de compreensão àqueles que não são familiarizados com o meio digital; poderiam inferir que a *Web* seria algum espaço físico ou algo impresso, etc.

²³ <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2017/05/08/enem-2017-confira-o-passo-a-passo-para-se-inscrever--282193.php>

No tocante ao conjunto das NTIC, é importante, preliminarmente, elucidarmos o que contempla as NTIC. Conforme Velloso (2014., p. 1-2), são consideradas NTIC's, entre outras:

- computadores pessoais (PCs, *personal computers*);
- câmeras de vídeo e foto para computador ou *webcam*;
- CDs e DVDs, permitindo gravações domésticas;
- diversos suportes para guardar e portar dados, como os disquetes (de variados tamanhos), discos rígidos ou HDs, cartões de memória, pen drives, zip drives e assemelhados;
- telefonia móvel (telemóveis ou telefones celulares);
- TV por assinatura:
 - TV a cabo;
 - TV por antena parabólica;
- correio eletrônico (e-mail);
- listas de discussão (mailing lists);
- **internet:**
 - ***world wide web* (principal interface gráfica);**
 - **websites e home pages;**
 - **quadros de discussão (*message boards*);** (grifos nossos)
- *streaming* (fluxo contínuo de áudio e vídeo via internet);
- *podcasting* (transmissão sob demanda de áudio e vídeo via internet);
- wikipédia, possível graças à internet, à www e à invenção do wiki;
- tecnologias digitais de captação e tratamento de imagens:
 - captura eletrônica ou digitalização de imagens (scanners);
 - fotografia digital;
 - vídeo digital;
 - cinema digital (da captação à exibição);
 - som digital;
 - TV digital;
 - rádio digital;
- tecnologias de acesso remoto sem fio (wireless);
 - Wi-Fi;
 - Bluetooth;
 - RFID;
 - EPVC.

O uso e a importância das NTIC na esfera pedagógico-escolar vêm demandando pertinentes discussões, debates por professores, por acadêmicos, por profissionais da área de tecnologia educacional. Decerto, as NTIC são uma realidade da nossa sociedade e a escola não pode ficar indiferente a essa realidade. De acordo com Padilha (2006, p. 30-40),

o acesso às TICs nas escolas ainda é um privilégio de poucos, seja nas escolas privadas como nas públicas, justamente porque esse acesso requer não só uma estrutura física e tecnológica cara, mas também uma mudança de postura e concepções de ensino e de

aprendizagem. Além também de uma mudança de gestão, não só no ambiente escolar, como das próprias políticas públicas e programas e projetos governamentais. Contudo, em muitas universidades e faculdades essa estrutura física já é uma realidade, o que falta mudar são as posturas e concepções docentes e discentes.

Ressaltamos que repensar as práticas pedagógicas para o uso das NTIC também envolve formação continuada dos professores. É bastante complexo o fato de alguns Programas de Governo entregarem computador portátil ou *tablet* aos alunos e os professores não estarem preparados para usar o *tablet* junto a seus alunos e/ou disporem de cursos²⁴ sobre o uso pedagógico das NTIC em horários que os professores não podem cursar dada a sua carga horária de trabalho.

Nesse contexto, acreditamos que uso das NTIC envolve questões de inclusão e de letramento digital não só dos alunos, como dos próprios professores. Padilha (2006, p. 40) assinala que

o uso das TICs na educação é uma inovação que pode trazer benefícios para quem usa, mas também pode criar mais um fato de exclusão para aqueles que não têm acesso. E essa exclusão não é só do acesso às tecnologias, mas também da formação crítica necessária para saber usar essa tecnologia de forma competente e adequada.

O uso das NTIC requer, também, refletir sobre o fazer pedagógico, pois trocar as velhas tecnologias pelas NTIC, mantendo práticas tradicionais, transmissoras e receptoras de conteúdos não configura inovação, nem mudanças. Nesse contínuo, corroboramos com Coscarelli (2014, p. 26-27) ao evidenciar que

podemos usar o computador para ajudar os alunos a decorarem listas e listas de tabuada, regras, datas, dados, etc. Podemos usar o computador para apresentar de forma bonita e animada um monte de conteúdos que os alunos têm que saber. Se a concepção de aprendizagem for conteudista e baseada na memorização, o computador atenderá muito bem. Programas de apresentação de slides (como o Power Point) podem transformar o computador em um lindo quadro que não é mais de giz nem negro, mas que vai funcionar em sala de aula da mesma forma que as tão conhecidas lousas, que servem de suporte para o professor apresentar todo o saber. E os

²⁴ Salientamos que muitos cursos foram ofertados pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) do Governo Federal.

alunos? Qual o papel deles nessa situação? Meros espectadores? Por outro lado, muitos professores que não têm computadores e projetores, e que contam com o quadro negro para darem suas aulas podem, com esse recurso, fazer das suas aulas um momento de interação entre alunos e professores, criando uma situação de construção coletiva do saber.

Salientamos que velhas e novas tecnologias podem conviver entre si. É fato que existe a resistência por parte de alguns professores em usar as NTIC, principalmente, a *Internet*, mesmo tendo acesso às NTIC na escola e oportunidades de formação continuada. Coscarelli (2014, p. 28) esclarece que

com a Internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro, podem entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas, e mais um monte de outras coisas [...]

Podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos. (grifo nosso).

Será que algum aluno brasileiro deve ser privado desse mundo de dados? Não estariam contribuindo para a exclusão aqueles professores que acreditam que informática não é realidade dos nossos alunos?

Com efeito, muito além de “podermos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos”, acreditamos que a *Web* possui imensuráveis espaços para construção de conhecimento e que os questionamentos fazem parte do processo de pesquisa que vise à construção do conhecimento. Dessa forma, ressaltamos a importância de discutirmos a pesquisa de conteúdos na *Web*, o que é, como se faz, porque se faz.

Na subseção seguinte caracterizaremos a pesquisa na *Web*.

3.2 CARACTERIZANDO A PESQUISA NA WEB

É importante iniciar esta seção retomando que concebemos a pesquisa como processual em busca da construção do conhecimento envolvendo questionamentos, leituras críticas, reelaborações, comparações, construções de

argumentos, escrita autônoma, autoral. E, ressaltamos que, neste trabalho, a pesquisa escolar na *Web* está relacionada à pesquisa de conteúdos escolares na disciplina de Língua Portuguesa na *Web*. Com efeito, corroboramos com Padilha (2006, p. 118) no entendimento de que “a pesquisa de conteúdos exige que o estudante mobilize diversas habilidades cognitivas para buscar, selecionar, tratar informações com o objetivo de produzir seu próprio conhecimento”.

Ressaltamos que pesquisar não é, somente, buscar, coletar ou consultar uma informação pela informação em algum espaço, seja físico ou digital. Decerto, a busca pela informação, também faz parte da pesquisa, contudo a informação no processo de pesquisa visa à construção do conhecimento, à transformação da informação para o conhecimento pelo sujeito pesquisador. Dessa forma, salientamos a importância de diferenciar informação de conhecimento, que conforme Bonilla (2005, p. 18) é a seguinte:

informação e conhecimento relacionam-se, um supõe o outro, mas um não se reduz ao outro. Informação é um dado organizado e comunicado, mas indiferente ao significado.
[...] A informação só adquire significado num contexto humano, pois o sentido está no intérprete e não na informação em si. No entanto, isso não significa que ela seja neutra, pois sua origem sempre se situa em algum contexto específico e é produzida a partir de algum interesse, visando atingir algum fim. Da mesma forma, sua recepção não é neutra, pois será recebida dentro de algum contexto de vida e de interesses.

Bonilla (Id., p. 19) também esclarece que ao processo de atribuição de significados às informações denomina-se conhecimento e que esse processo não acontece individualmente, produz-se na relação do sujeito com o mundo, na relação mediada pela linguagem, na interação entre os sujeitos.

Nesse íterim, ressaltamos que a *Web* é vasta em informações em diferentes linguagens e que fazer pesquisa nela não se trata de algo fácil ou simples, como muitos acreditam, uma vez que envolve questões de letramento digital, como entendimento mínimo do funcionamento da *Web* e da lógica da navegação pelos *sites*²⁵, pelas páginas dos *sites*, pelos *links*, por exemplo; conhecimento de

²⁵ Na tradução para o português é sítios, porém é comum o uso de *site* nos textos escritos em português do Brasil.

mecanismos de busca; *leitura on-line*. Com efeito, no tocante a *site*, páginas, *links*, navegação, recorremos aos esclarecimentos de Velloso (2014, p. 227):

ao conjunto de informações que aparece em uma mesma tela dá-se o nome de **página**.

Cada lugar no ambiente da web na internet, versando sobre pessoas ou empresas, é denominado **website** ou, simplesmente **site**. Ele é, em princípio, constituído por diversas páginas. Cada site tem seu endereço eletrônico virtual particular, denominado **URL** – Uniform Resource Location.

Um **link** é um ponto de conexão entre partes de um site ou de um site para outro. Quando a seta apontada pelo mouse, ao percorrer as informações de uma página, passa sobre a palavra, expressão ou ilustração programada para funcionar como link, a seta toma a forma de pequena mão: para ir, então ao local sugerido pela informação que está apontada, basta clicar o botão esquerdo do mouse.

Navegar na internet significa percorrer páginas de um mesmo site ou de vários sites, através de links sucessivos [...]. (grifos do autor).

Vieira (2009, p. 480-490) expõe que a *Internet* desempenha três grandes funções como a pesquisa, a comunicação e a publicação²⁶ e a pesquisa de informação, habilidade necessária ao leitor, é desprezada na escola. Embora outras habilidades de leituras continuem sendo essenciais, o buscar, o selecionar e o avaliar informação na *Web* tornaram-se ações valorizadas nos novos modos de ler influenciam igualmente a maneira de escrever na/para a tela. Continua a autora, afirmando que “hoje, mais do que nunca, é essencial selecionar bem a informação, sabendo distinguir sua procedência, qualidade e adequação aos propósitos do usuário”.

No contexto de vasta informação que circula na *Web*, acreditamos que o início da pesquisa não começa, simplesmente, por uma busca em *sites*, mas por questionamentos (que podem perdurar por todas as ações) de saber não só o que pesquisar, mas sobretudo, o porquê e para que pesquisar, uma vez que a pesquisa deve nascer de questionamentos. Nesse ínterim, ressaltamos que a busca por *site*, a seleção de *sites* também perpassa por questionamentos, em virtude do como buscar, e escolher os *sites* visando à sua credibilidade para prosseguir e avançar em outras

²⁶ Ressaltamos que sobre “pesquisa, comunicação e publicação” a autora se refere à fonte Portal Educaredede.org disponível em: <<http://www.educaredede.org.ar/aua/2007/intercambio/>>, contudo verificamos que esta página não está mais disponível no *site*.

ações que fazem parte da pesquisa como a leitura crítica das informações, dos conteúdos contidos nos *sites*, por exemplo. Padilha (2006, p. 108) revela que

o questionamento é necessário para estimular o aluno a inquirir sobre o objetivo da pesquisa, ressaltando a curiosidade do mesmo sobre o tema. Além disso, os questionamentos servem como orientadores de busca, de modo que o aluno não se perca em sua pesquisa.

No que concerne a *sites*, Padilha (Id., p. 68-69) esclarece que os “*sites* de pesquisa se diferenciam dos demais por conta de seu objetivo explícito e específico de subsidiar pesquisas e trabalhos escolares e acadêmicos”. A autora identifica dois tipos de classificação de *sites*: por conteúdos e por usuários; lembrando que não se esgotam as possibilidades de classificação na *Web* dada a sua superestrutura diversificada e complexa. Nesse contínuo, temos a seguinte classificação de *sites* de pesquisas por conteúdo identificada por Padilha:

- a) **sites de áreas específicas** – referem-se a uma única área do conhecimento como língua portuguesa, arte, biologia, etc.
- b) **sites gerais** – apresentam diversas áreas do conhecimento. Geralmente, na *home-page* há um menu principal como uma lista de *links* para as páginas das diversas áreas.
- c) **portais gerais** – estes portais são bastante diversificados, além dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, também podem apresentar notícias, informações gerais, guias de profissões, universidades, testes e outros serviços que vão além da pesquisa escolar;
- d) **portais de pesquisa acadêmica** – *sites* específicos para pesquisa acadêmica, que podem ser domínios de universidades, instituições de pesquisa, governamentais. [...];
- e) **portais de busca acadêmica**: atualmente os portais de busca geral estão investindo em domínios específicos para a busca acadêmica, com o google, o yahoo, etc. (sic). (PADILHA, 2006, p. 68-69, grifos nossos).

E, no que tange à classificação por usuários, temos:

- a) *sites* destinados apenas a alunos;
- b) *sites* com conteúdos apenas para professores;
- c) *sites* com conteúdos para alunos e professores;
- d) *sites* que incluem informações e serviços para os pais, curiosos, interessados, além de professores e alunos. (PADILHA, Ibid.)

É importante acrescentarmos que em muitos portais ou *sites* para pesquisa podemos fazer buscas refinadas ou avançadas como, no *site* Google Acadêmico²⁷, que recupera teses, dissertações, artigos científicos, monografias, diversos trabalhos científicos e acadêmicos.

Figura 3: Página de busca refinada ou avançada do Google Acadêmico

The screenshot displays the Google Scholar search page. The search bar contains the text 'letramento digital'. Below the search bar, a dropdown menu is open, showing various search filters and options. The filters include:

- Encontrar artigos com todas as palavras (selected)
- com a frase exata
- com no mínimo uma das palavras
- sem as palavras
- onde minhas palavras ocorrem:
 - em qualquer lugar do artigo
 - no título do artigo
- Exibir artigos de autoria de (with examples: "Guilherme Bittencourt" ou McCarthy)
- Exibir artigos publicados em (with examples: Saber Eletrônica ou Revista Ciência Hoje)
- Exibir artigos com data entre (with example: 1996)

On the left side, there are navigation links for 'Acadêmico', 'Artigos', and 'Minha biblioteca'. Below these are filters for 'A qualquer momento' (Desde 2017, Desde 2016, Desde 2013, Período específico...), 'Classificar por relevância', and 'Classificar por data'. At the bottom left, there are checkboxes for 'Em qualquer idioma', 'Pesquisar páginas em Português', 'incluirmos patentes', and 'incluirmos citações'.

On the right side, there is a 'Minhas citações' button and a dropdown menu. Below the search results, there are links for '[PDF] scielo.br' and '[PDF] profmarceloxt.com.br'.

Fonte: Captura de tela pela pesquisadora

Ressaltamos a existência dos operadores de busca²⁸ (símbolos e termos) para filtrar, refinar ou restringir as buscas na *Web*, os quais usamos diretamente na caixa de busca da página do *site*. Alguns operadores estão relacionados à lógica

²⁷ Surgido no ano de 2004 na *Web*, é um dos serviços da empresa *Google*.

²⁸ Damos preferência a expressão "operadores de busca" a "operadores de pesquisa", pois necessariamente uma busca não implica uma pesquisa, no entanto, a pesquisa como processo requer várias buscas.

booleana²⁹. Com efeito, explicitamos a funcionalidade específica dos operadores e exemplos:

- a) **AND**: para aparecer todos os termos da pesquisa. Ex.: “gírias AND provérbios AND ditados populares”;
- b) **OR**: para aparecer pelo menos um dos termos da pesquisa. Ex.: “provérbios OR ditados populares”;
- c) **NOT**: para não aparecer os termos escritos após o NOT. Ex.: “ditados populares NOT provérbios”.

Quadro 2: Exemplos de operadores de busca

OPERADOR DE PESQUISA	SÍMBOLO OU TERMO	EXEMPLO
Pesquisar uma palavra ou frase exata	"pesquisa"	"portal de tecnologia"
Excluir uma palavra	-pesquisa	Games -iOS
Pesquisar em um site ou domínio	site:	Android site:techtudo.com.br
Pesquisar páginas vinculadas a um URL	link:	link:techtudo.com.br
Pesquisar páginas semelhantes a um URL	related:	related:techtudo.com.br
Preencher o espaço em branco (coringa para termo desconhecido)	*	"Infinity * é um game para * e Android"
Pesquisar uma das palavras	OU (todo em maiúsculas)	Wase OU "Google Maps" Android
Pesquisar um intervalo numérico	..	Smartphone R\$ 500..R\$1000
Encontrar informações sobre um site	info:	info:techtudo.com.br
Ver uma versão em cache de um site	cache:	cache:techtudo.com.br

Fonte: captura de tela da página <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2014/10/guia-de-dicas-google-aproveite-ao-maximo-ferramenta-de-busca.html>

No que se refere ao uso de mecanismos e de serviços de busca, os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 38) concebem como letramento em pesquisa “a habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como suas limitações”.

²⁹ O termo “booleana” está relacionado ao matemático britânico George Boole (1815-1864), que criou os operadores: E, OU e NÃO (AND, OR, NOT) e se baseia na teoria dos conjuntos.

É importante ressaltar que mesmo usando os mecanismos de busca, nem sempre os resultados são exatamente fiéis ao que se espera, dada a variedade e complexidade de dados na rede e que nem todos os *sites* de busca potencializam os operadores. Acreditamos que os operadores de busca devem ser do conhecimento dos alunos e dos professores, pois fazem parte de ferramentas estratégicas de pesquisa na *Web*, otimizando tempo, estimulando o letramento digital e a capacidade de comparar e de analisar resultados. No que tange à análise de resultados, salientamos que os resultados possuem uma certa recorrência onde as primeiras opções envolvem exatidão ou aproximação do que é escrito na caixa de busca, e as opções estão dispostas em termos usados na caixa de busca, logo abaixo vem o endereço da página do *site* e por fim um trecho contextualizando (às vezes, vem seguido de data, de imagem) o que está escrito na caixa de busca. De fato, fazer a leitura desse trecho contextual é primordial, uma vez que já nele há pistas como a formalidade ou informalidade da escrita, a semântica de algumas palavras, a tipologia textual, o gênero discursivo etc.

Apresentamos na figura 5 um exemplo de buscas a reportagens sobre o autor “Machado de Assis como destaque” cuja segunda opção da lista de resultados é fiel aos termos de busca, no entanto, a opção refere-se à página do *site* Desciclopédia.org, que é um *site* de humor colaborativo com conteúdos satíricos e incoerentes, usando a plataforma wiki, a mesma do *site* Wikipédia³⁰. De fato, quando já se tem o conhecimento prévio de que o *site* Desciclopédia.org não é “confiável”, não se chega a acessá-lo.

³⁰ Nome criado pelo americano Larry Sanger é uma combinação de *wiki* (uma tecnologia para criar *sites* colaborativos, a partir da palavra havaiana *wiki*, que significa “rápido”) e *enciclopédia*. A Wikipédia foi lançada em 2001 por Jimmy Wales e Larry Sanger. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia>>. Acesso em 15 de nov. de 2017.

Figura 4: Modelo de lista de busca

"Machado de Assis é o destaque"

Todas Imagens Notícias Shopping Vídeos Mais Configurações Ferramentas

Aproximadamente 3 resultados (0,29 segundos)

Conto de Machado de Assis é o destaque... - Rádio MEC AM - 800 ...
<https://www.facebook.com/radiomecam/posts/256621944368306>
 Conto de Machado de Assis é o destaque do programa "Contos no Rádio", do Núcleo de Radiodramaturgia da EBC. Segunda-feira, 05/09, às 20h. Elenco: Luiz ...

Sai a lista de livros proibidos pelo MBL e Machado de ... - Desciclopédia
desciclopedia.org/.../Desnoticias:Sai_a_lista_de_livros_proibidos_pelo_MBL_e_Mach...
 24 de set de 2017 - Desnoticias:Sai a lista de livros proibidos pelo MBL e Machado de Assis é o destaque na grande queima de livros. Origem: Desciclopédia, a ...

Imagens de "Machado de Assis é o destaque"

→ Mais imagens para "Machado de Assis é o destaque" Denunciar imagens

História da Justiça Eleitoral brasileira em destaque na Rádio... - STF

Fonte: Captura de tela pela pesquisadora

Alguns *sites* de pesquisa, como a Wikipédia, permitem a escrita colaborativa e de autoria coletiva numa tecnologia *wiki*³¹ que permite a elaboração de *sites* colaborativos. Salientamos que a *wiki*, assim como as redes sociais, os *blogs* (weblogs) e outros fazem parte da plataforma *Web 2.0* que permite interatividade, compartilhamento de mídias, de vídeos, de arquivos, de mensagens, criação de conteúdos, diferentemente, da *Web 1.0* que permitia a busca de informações, contudo sem interatividade, sem compartilhamentos e com páginas estáticas do *site*. Presentemente, fala-se na *Web 3.0* e na *Web 4.0*.

No tocante à tecnologia *wiki*, Primo e Recuero (2009, p. 7) esclarecem que

através dessa ferramenta um internauta pode alterar qualquer conteúdo apresentado em um site com tal recurso, através do próprio browser utilizado para navegação. Ou seja, logo após editar um texto

³¹ Ward Cunningham criou a primeira *wiki*, que ele chamava de WikiWikiWeb, em 1995. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Antecedentes_das_wikis>. Acesso em 15 de nov. de 2017.

disponível e clicar no botão de salvamento, a página é atualizada automaticamente no site, sem que o autor da versão anterior (ou qualquer outra pessoa) precise aprovar a modificação. Nesse sentido, ninguém possui a posse definitiva sobre texto nenhum. Ou melhor, os textos são de todos, são da comunidade.

A fim de elucidarmos mais sobre a Wikipédia usamos a metawikipédia, isto é, explicar sobre a Wikipédia³² usando ela mesma:

a **Wikipédia** é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na *web* e escrito de maneira colaborativa; encontra-se, atualmente, sob administração da Fundação Wikimedia, uma organização sem fins lucrativos cuja missão é "empoderar e engajar pessoas pelo mundo para coletar e desenvolver conteúdo educacional sob uma licença livre ou no domínio público, e para disseminá-lo efetivamente e globalmente". Integrando um dos vários projetos mantidos pela [...]. A Wikipédia é uma ferramenta de pesquisa amplamente utilizada por estudantes e tem influenciado o trabalho de publicitários, pedagogos, sociólogos e jornalistas, que usam seu material, mesmo que nem sempre citem suas fontes. (grifo dos autores colaborativos).

Acreditamos que a Wikipédia é um espaço de leitura e de escrita dinâmico bastante pertinente e instigante de construção e de socialização do conhecimento na pesquisa escolar, considerando que as informações estão a todo momento sendo atualizadas junto aos hipertextos. Salientamos a importância da Wikipédia, contudo reconhecemos que perduram rejeições sobre o uso da Wikipédia como fonte e como referência nas pesquisas escolares, em especial, no Brasil. Nesse contínuo, Vieira (2008, p. 131) na sua pesquisa com professores universitários revela que apenas 34% dos pesquisados fazem indicação direta da Wikipédia aos alunos, contudo existe uma aceitação da Wikipédia pela maioria dos professores pesquisados (97%) apesar de não fazer indicação direta. A autora infere que aceitação pela maioria dos professores pode estar relacionada ao fato das pesquisas possuírem informações coerentes.

Assim como a Wikipédia como espaço de colaboração e de aprendizagem, evidenciamos a *WebQuest*³³ (WQ). Santos (2011, p. 109) revela que

³² Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia>>. Acesso em 15 de nov. de 2017.

³³ WebQuest é um conceito criado por Bernie Dodge em 1995 e em inglês quer dizer "jornada na *Web*".

inquieto com as atividades de busca de informações na Internet para responder a perguntas simples, o professor Bernie Dodge, da San Diego State University, desenvolveu a metodologia da *WebQuest*. A *WebQuest* é uma atividade coletiva baseada na pesquisa orientada, em que quase todos os recursos e as fontes utilizadas para o desenvolvimento da atividade são provenientes da Web.

A WQ é uma atividade investigativa que estimula a pesquisa, o pensamento crítico, a autonomia e a produção de materiais. Saliemos que comumente uma WQ é planejada pelo professor para ser realizada pelos alunos de preferência em equipe. Decerto, a WQ é uma atividade de engajamento, de mediações entre professores e alunos significativa para qualquer nível de escolaridade. Assim, uma WQ possui a seguinte organização (que pode ser apresentada aos alunos através de *e-mail*, de rede social, em lousa etc.):

- a) introdução – o professor deve contextualizar o tema de pesquisa proposto, provocando os alunos para a pesquisa propriamente dita;
- b) desafio – o professor deve apresentar as questões de estudo e o problema de pesquisa;
- c) tarefa e seu desenvolvimento – o professor deve explicar com mais detalhes o enunciado da atividade orientando os alunos no desenvolvimento da atividade como um todo;
- d) recursos – o professor deve disponibilizar os links (URL) dos materiais e das fontes de pesquisas presentes na *Web*;
- e) avaliação – o professor deve disponibilizar os critérios e os indicadores de avaliação de forma transparente;
- f) créditos – indicar a autoria dos recursos e das fontes disponibilizadas, bem como os dados dos autores da *WebQuest*. (SANTOS, 2011, p. 109).

Figura 5: Página de uma WebQuest

Webquest

Introdução

INTRODUÇÃO TAREFAS PROCESSO RECURSOS AVALIAÇÃO CONCLUSÃO INICIAR

Era uma vez, há cem anos ... Essa história é verdadeira, embora possa parecer ficção. Em Alegrete, Rio Grande do Sul, nasceu um anjo disfarçado de menino. Deram-lhe o nome de Mário Quintana. Conforme crescia, suas palavras viravam versos sobre as coisas simples e belas da vida, muitas vezes despercebidas pela maioria dos mortais, mas nunca por um anjo. Um dia, o anjo - poeta voltou à sua forma original, tornou-se invisível aos nossos olhos, mas saudade presente em cada palavra que nos deixou.

"Mas tua imagem, nosso amor, é agora
menos dos olhos, mais do coração
Nossa saudade te sorri, não chora..."

Mais perto de Deus estás, como anjo querido
E ao relembrar-te a gente diz, então:
Parece um sonho que ele tenha vivido!"

Convido você a ser um personagem dessa história para prestar homenagem ao anjo-poeta, nos seus 100 anos. No link TAREFA você vai encontrar as surpresas com as quais presenteará o aniversariante.

Fonte: Captura de tela pela pesquisadora

No que tange à construção da WQ pelos alunos, ressaltamos que um editor de texto como o *Word* ou *BrOffice*, por exemplo, pode ser usado para transposição e publicação em uma página da *Web*. Destacamos que há *sites* e *blogs* que já possuem a organização da WQ, como o próprio *Google*, para os alunos fazerem suas construções, compartilharem suas WQ, permitindo interações e colaborações. Com efeito, acreditamos que os professores podem criar, junto aos alunos, um *blog* para atividades educativas. Nesse ínterim, Santos (2011, p. 114) lembra que

tecnicamente, uma WebQuest é uma página, hipertexto na Internet. Na época de sua criação, era necessário utilizar a linguagem *html*, ou o programa que convertesse o arquivo em *html*, para construir a página e depois publicá-la em um servidor na Internet. [...] É possível, hoje em dia, construir *WebQuests*, ou qualquer outro conteúdo digitalizado, sem a necessidade de programar em linguagem *html*. Além disso, as *WebQuests* podem ser interativas, ou seja, além de termos seu conteúdo publicado na Internet, é possível estabelecer diálogos entre os aprendentes em uma mesma interface, a exemplo

dos blogs, ou fazer convergências de mídias, ou seja, é possível conectar a página da *WebQuest* com outras interfaces digitais, a exemplo dos *chats*, fóruns e listas e discussão, *wikis*, entre outras. Mais que uma atividade para ser executada solitariamente ou em grupos isolados, a *WebQuest* interativa pode ser um ambiente de aprendizagem interativo, um espaço de autoria e de coautoria de sentidos e significados.

Enfatizamos que o trabalho com a WQ precisa ser bem planejado, intertextual, interdisciplinar e, sobretudo, processual, visando à pesquisa como princípio educativo, ao questionamento crítico, à reelaboração, à autoria e à coautoria. Assim, corroboramos com Gomes (2006, p. 74) quando afirma que

a WebQuest, quando bem estruturada, possibilita a generalização e a aplicação de conhecimentos aprendidos num dado contexto ou situação para outros contextos ou situações de aprendizagem. De preferência, as propostas apresentadas na WebQuest devem ser situações reais e usar recursos reais que predisponham uma futura aplicação ou generalização.

Dodge (1997)³⁴ pontua pelo menos dois níveis de WQ: a WQ curta com um a três encontros e a longa com uma semana a um mês. A WQ de curto prazo está relacionada à aquisição e integração do conhecimento pelo aluno, e na WQ de longo prazo, o aluno teria analisado um conjunto de conhecimento profundamente transformado de alguma forma e demonstrado uma compreensão do material, criando algo com que os outros possam interagir³⁵.

Ressaltamos que o trabalho com a WQ é bastante dinâmico e que cabe ao professor mediar e intervir junto aos alunos, propiciando momentos estratégicos que levem o aluno a ser capaz de buscar, selecionar e avaliar criticamente as informações na *Web*, de compreender o conteúdo, construir o conhecimento, posicionar-se criticamente, interagir e socializar o conhecimento.

³⁴ Disponível em: <http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html>. Acesso em 28 de nov. de 2017.

³⁵ Tradução parafraseada de: “[...] At the end of a short term WebQuest, a learner will have grappled with a significant amount of new information and made sense of it. A short-term WebQuest is designed to be completed in one to three class periods. [...] After completing a longer term WebQuest, a learner would have analyzed a body of knowledge deeply, transformed it in some way, and demonstrated an understanding of the material by creating something that others can respond to, on-line or off-. A longer term WebQuest will typically take between one week and a month in a classroom setting

Com efeito, acreditamos que a pesquisa na *Web* relacionada ou não à WQ, envolve letramento digital por parte dos professores e dos alunos. No que se refere ao letramento digital, Frade (2014, p. 60) esclarece que *implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital*. Ao esclarecimento de Frade, acrescentamos que o letramento digital envolve as práticas de leitura no meio digital *on-line* ou *off-line*, e a navegação.

Assim como Frade, Zacharias (2016, p. 21-22) sinaliza que o letramento digital

vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar, desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na *web*, navegar em um *site* de pesquisa, construir um *blog*, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em *e-mails* pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica.

E, nesse contínuo, na seção seguinte destacamos a importância da leitura *on-line* e da navegação.

3.2.1 A LEITURA *ON-LINE* E A NAVEGAÇÃO

Nesta subseção, discutiremos sobre a leitura *on-line* e a navegação que são componentes intrínsecos da pesquisa na *Web*, assim como possuem uma relação interdependente e indissociável. Salientamos que antes de discutirmos a relação leitura *on-line* e navegação, abordaremos concepções e aspectos gerais da leitura.

Acreditamos que o entendimento que se tem de leitura subjaz uma concepção de língua-linguagem. Gomes-Santos, Taffarello, dos Santos, Travaglia e Santos (2010, p. 319) esclarecem:

no que se refere ao conceito de leitura, o debate acerca do que constitui e como se processa o ato de ler passou por diversos estágios, que refletem, de certa forma, a própria mudança da abordagem no texto, no âmbito da LT (linguística textual), segundo Koch (2014) e Elias (2006). Assim, houve um momento em que o foco recaía sobre

o autor ou sobre os aspectos mais estruturais, enfatizando o material linguístico; posteriormente, mereceram destaque os aspectos cognitivos envolvidos na leitura, numa perspectiva focada nos processos mentais postos em jogo pelo leitor, como os conhecimentos prévios (enciclopédico, linguístico, textual, intertextual, contextual). Atualmente, a concepção sociocognitiva, sem desconsiderar os aspectos citados, define leitura apoiando-se na interação leitor-texto, numa postura de produção de sentidos.

Nessa perspectiva de concepções, Martins (2003, p. 31) aponta que a leitura pode ser concebida

- 1) como decodificação mecânica de signos linguísticos (sic), por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

O ato de ler transpassa a mera decodificação de palavras, de frases, de enunciados; não basta decodificar, é preciso entender o que se lê, constituir sentidos, fazer relações, elaborações, reelaborações. Ou seja, ir além do simples reconhecimento do significado das palavras que aparecem no texto. Nesse contínuo, destacamos que a leitura possui diferentes estratégias e propósitos ou objetivos. Conforme Solé (1998, p. 73-74), as estratégias de leitura, que podem ser ensinadas, permitem “que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela”, assim favorecendo “a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequadas em função dos objetivos perseguidos”. Com efeito, a autora explicita que as estratégias de compreensão leitora envolvem:

1. compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura - Que tenho que ler? Por que ou para que tenho que ler?;
2. ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão - Que sei sobre o conteúdo do texto?;

3. dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer trivial – Qual é a informação essencial e necessária aos meus objetivos?;
4. avaliar a consistência interna do conteúdo explicitado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum” – Esse texto tem sentido? As ideias expressadas têm coerência?;
5. comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação – Que se pretendia explicar neste parágrafo, subtítulo, capítulo? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui?
6. elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões – Qual será o final deste romance, deste personagem?.

É importante destacar a importância das estratégias de leitura durante todo o processo de pesquisa escolar, principalmente, envolvendo o uso da *Web*, pois diante da multiplicidade de hipertextos, de acesso a conteúdos em diferentes formatos (texto, som, imagens, vídeos etc.) sincronicamente ou não, o aluno terá nas estratégias de compreensão leitora habilidades norteadoras que podem levá-lo à construção do conhecimento.

No tocante ao hipertexto, tomamos o conceito de Levy (1993, p. 33) que esclarece que, tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões e esses nós podem ser imagens, palavras, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos e que os itens de informação não são ligados linearmente. Ainda para Levy, navegar em um hipertexto significa traçar um caminho em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível, pois cada nó pode conter uma rede inteira. Nesse ínterim, corroboramos com Xavier (2010, p. 213-216) ao evidenciar que

[...] a inovação trazida pelo hipertexto está em transformar a deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura, em princípio básico de sua construção. [...] A leitura no hipertexto potencializa, através dos hiperlinks neles dispostos, a emancipação do leitor da superfície pluritextual sobre a qual centraliza temporariamente a sua atenção. [...] Ao atualizar o hipertexto e percorrer seus *links*, o

hiperleitor está realizando tentativas de compreensão, efetivando gestos de interpretação ou de uso, porque, em última análise, é ele mesmo quem define o verbal cabal do que será lido e compreendido. É bem verdade que ao se deixar seduzir pela forma da imprevisibilidade latente em tais ligações digitais, o navegador poderá descobrir fatos e histórias interessantes, mas poderá perder tempo precioso com coisas frugais. (grifos do autor).

Nesse contexto, enfatizamos a importância da leitura do hipertexto no processo de pesquisa na *Web*, que demanda não só efetivar as estratégias de compreensão leitora, como emancipar o leitor-navegador, uma vez que, pesquisar na *Web* exige o confronto de vários textos em diferentes páginas da *Web*.

E, no que tange aos inúmeros objetivos da leitura, Solé (1998. p. 92-100) pontua que o ato de ler pode ter diferentes propósitos como:

- a) ler para obter uma informação precisa;
- b) ler para seguir instruções;
- c) ler para obter uma informação de caráter geral;
- d) ler para aprender;
- e) ler para revisar um escrito próprio;
- f) ler por prazer;
- g) ler para comunicar um texto a um auditório;
- h) ler para praticar a leitura em voz alta;
- i) ler para verificar o que se compreendeu.

Sob o viés de ler para obter uma informação pontual, dialogamos com Demo (1994, p. 80-81) que assinala que quem lê para informar-se está um passo adiante, porque usa a escrita para apoderar-se de uma das armas mais importantes da inclusão social, que é a informação, principalmente, a informação estratégica. Continua o autor que a informação pode permanecer apenas no saber passivo, sem chegar ao conhecer ativo, e que para fins de construção de conhecimento, ler é exatamente contrair, brigar com o autor, refazer, contestar, ir em busca do questionamento sistemático crítico e criativo. Consideramos que a leitura, para além da informação no saber passivo, envolve a construção do conhecimento.

Acreditamos que os propósitos de leitura também envolvem os gêneros discursivos e suas peculiaridades. De fato, uma pessoa pode ler uma notícia de jornal por prazer, no entanto, essa leitura não se dará da mesma forma de um poema.

Nesse viés, no processo de pesquisa na *Web*, o aluno pode se deparar com diferentes gêneros discursivos digitais³⁶ sobre um mesmo conteúdo; numa pesquisa sobre a vida e obra de Machado de Assis, por exemplo, o aluno pode encontrar biografias, artigos, contos, poemas, paródias, reportagens orais e escritas, livros, resumos e resenhas de romance e tantos outros. Certamente, a leitura de diferentes gêneros discursivos, sobretudo, na *Web*, é crucial e enriquecedora para a construção do conhecimento pelo aluno, contudo, são necessárias as mediações e as intervenções do professor, principalmente, no ensino fundamental, no que se refere à seleção dos textos a serem lidos, às estratégias mobilizadas de compreensão leitora, aos objetivos em vista.

Ressaltamos que são muitas as discussões sobre concepções, caracterizações, ensino, estratégias e objetivos envolvendo a leitura, e no âmbito da Linguística Aplicada, vem à tona uma discussão oportuna sobre a leitura *on-line* e a leitura do impresso. Decerto, as habilidades requeridas na leitura de textos na *Web* não são as mesmas da leitura no texto impresso.

Paiva (2016, p. 48) afirma que

em consonância com Coscarelli (2002, 2003, 2007), Coscarelli & Ribeiro (2005) e Ribeiro (2008, 2009), sustento que não há diferenças entre as habilidades mais amplas necessárias para ler no meio impresso e no digital. O que pode haver é uma ampliação do uso da linguagem com o advento do meio digital, fazendo com que algumas habilidades amplas de leitura já existentes sejam mais exigidas do leitor e outras habilidades mais específicas como fixar o cursor ou clicar com o *mouse* surjam. Três fatores contribuem para se poder falar da existência dessas habilidades complexas exigidas pelo leitor que teve diante de si o mundo letrado ampliado pelas telas de computadores, celulares e *tablets* durante as duas últimas décadas. O primeiro fator são os novos modos de localização de informação, o segundo são as exigências de relacionamento de informações verbais e não verbais e o terceiro é o modo como usamos essas informações. Em decorrência desses três fatores, proponho três habilidades

³⁶ Araújo (2016, p. 53) à luz da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin sugere a expressão gêneros discursivos digitais, ao invés de gênero digitais, assim evitando dar à *Web* o *status* de uma instância de discurso.

essenciais para um leitor ser competente, independentemente do meio em que o texto tenha sido produzido: impresso ou digital. Por abarcarem habilidades mais amplas ou mais específicas, chamo essas habilidades de complexas.

Reiteramos que Paiva entende por habilidades complexas o navegar-localizar, o relacionar-avaliar e o compreender-usar independente do espaço ser impresso ou digital.

Refletimos o entendimento de Paiva sobre a leitura no impresso e a leitura *on-line*, pois acredita que não existem diferenças entre elas, mas expansão do uso da linguagem com surgimento da esfera digital *fazendo com que algumas habilidades amplas de leitura já existentes sejam mais exigidas do leitor e outras habilidades mais específicas, como fixar o cursor ou clicar com o mouse, surjam*. Acreditamos que, de fato, no meio digital o uso da linguagem é ampliado requerendo mais habilidades do leitor e que no meio dessas “mais habilidades” e em algumas situações há sim diferenças entre ler no impresso e ler no espaço *on-line*. Ressaltamos que Paiva delega ações como fixar o cursor ou clicar com o *mouse*, por exemplos, como habilidades específicas da leitura *on-line*.

Coscarelli (2016, p. 63-64) explana que Coiro e Dobler (2007) chegaram à conclusão nas suas pesquisas que a leitura na *Internet* é mais complexa que a leitura dos textos impressos porque envolve lidar com diferentes tipos de conhecimentos prévios: conhecimentos sobre a estrutura dos *sites* e dos mecanismos de busca na *Web* e que elas também encontram alta recorrência de inferências preditivas e verificaram que entender textos na *Internet* parece fazer com que alguns leitores se orientem em um espaço tridimensional novo e dinâmico. Descobriram também que a leitura *on-line* envolve estratégias cognitivas de leitura entrelaçadas com conjunto de ações físicas de leitura que introduz novas habilidades técnicas de leitura necessárias para a navegação em espaços abertos de informação na *Internet*.

Nesse íterim, Coscarelli afirma que as conclusões de Coiro e Dobler apontam para a necessidade de observarmos a navegação e a leitura como duas ações diferentes que envolvem habilidades e estratégias particulares. A autora esclarece que embora a leitura *on-line* possa ser vista como um todo, a leitura na *Internet* demanda duas competências que se entrelaçam: a navegação e a leitura.

Novais (2016, p. 87) a fim de organizar as habilidades, elabora uma matriz de letramento digital com descritores em ações de usuários competentes: utilizar

diferentes interfaces; buscar e organizar informações em ambiente digital; ler hipertexto digital; produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais. Com efeito, Novais acredita que é preciso apropriação da leitura e da escrita para o letramento digital. E para ela navegar e ler são etapas diferenciadas da leitura.

De acordo com Lawless e Schrader (2008):

a navegação efetiva nos ambientes virtuais requer que os usuários saibam onde estão, onde precisam ir, como chegar lá e quando eles chegaram. A navegação, vista desse modo, descreve não apenas as ações comportamentais dos movimentos (ex.: mover de um destino a outro), mas também as habilidades cognitivas (ex.: determinar e monitorar a trajetória e o percurso para atingir a meta). (2008 apud COSCARELLI, 2016, p. 65).

Com efeito, para esses autores a navegação possui um aspecto físico e cognitivo, e três tipos de navegadores: os que buscam conhecimento, os exploradores e os usuários apáticos de hipertexto.

De acordo com Azevedo (2013 apud COSCARELLI, 2016, p. 65), a navegação engloba habilidades como:

- a) reconhecer e saber usar os mecanismos de busca e de busca avançada;
- b) selecionar palavras-chaves adequadas; avaliar se a informação é pertinente ao objetivo da pesquisa (se o *link* é relevante);
- c) reconhecer elementos (gráficos e linguísticos) que indicam a presença de um *link*; localizar-se nas várias camadas de que constitui um hipertexto;
- d) inferir o conteúdo do *link* a partir de seu nó; selecionar conteúdos pertinentes aos objetivos da leitura; associar o *link* ao conteúdo ou endereço ao qual leva.

No que tange à navegação, é fato, que podemos encontrar estudante familiarizado em gramática das interfaces digitais³⁷, isto é, sabe onde encontrar o que precisa, sabe clicar, arrastar, mover, abrir e fechar janelas e *links*, visitar *sites* etc, no entanto, possui dificuldades para realizar uma pesquisa *on-line* proficiente. Nesse contínuo, acreditamos que a leitura faz parte da pesquisa que está imbricada com a navegação, e que uma navegação insuficiente compromete a leitura e a pesquisa na rede em busca da construção do conhecimento.

É importante ressaltarmos que as discussões sobre leitura, navegação, pesquisa escolar na *Web* (e também no impresso ou em outros meios) envolvem questões de mediações, de desenvolvimento e de aprendizagem. Com efeito, no capítulo seguinte, discutiremos essas questões.

³⁷ Conforme Prates e Barbosa [s/d]: *Interface é o nome dado a toda a porção de um sistema com a qual um usuário mantém contato ao utilizá-lo, tanto ativa quanto passivamente. A interface engloba tanto software quanto hardware dispositivos de entrada e saída, tais como: teclados, mouse, tablets, monitores, impressoras e etc.).* Disponível em: <http://homepages.dcc.ufmg.br/~rprates/ge_vis/cap6_vfinal.pdf> Acesso em: 01 de mar. De 2018.

4 APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE PESQUISA

Nesta seção, pretendemos abordar alguns conceitos de teóricos da aprendizagem, dialogando com questões de desenvolvimento, de cognição, de aprendizagem e de conhecimento relacionadas ao processo de pesquisa escolar. É importante salientar que, estrategicamente, este capítulo finaliza a fundamentação teórica deste trabalho, uma vez que, os capítulos um e dois também explanam sobre questões de aprendizagem.

Ao defendermos a pesquisa escolar como um processo na construção do conhecimento, como está devidamente abordado no capítulo um, estamos implicitamente nos ocupando da aprendizagem e do desenvolvimento, e ao concebermos a leitura como processo de compreensão abrangente, “cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos tanto quanto culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 2003, p. 31), e a navegação possui um aspecto físico e cognitivo, como está discutido no capítulo dois, também, estamos tratando da aprendizagem. Com efeito, acreditamos na importância de explicitar alguns conceitos e princípios.

No que concerne à teoria da aprendizagem, Moreira (1999, p. 12-14) pontua que

uma teoria de aprendizagem é, então, uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos de aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar o que é aprendizagem e porque funciona como funciona.

[...] As teorias que o homem constrói para sistematizar seu conhecimento, para explicar e prever eventos, são constituídas de conceitos e princípios. Conceitos são signos que apontam regularidades em objetos ou eventos, os quais são usados para pensar e dar respostas rotineiras e estáveis ao fluxo de eventos. Princípios são relações significativas entre conceitos. Teorias também expressam relações entre conceitos, porém são mais abrangentes, envolvendo muitos conceitos e princípios. Subjacentes às teorias estão sistemas de valores aos quais se pode chamar de filosofias ou visões de mundo.

No caso das teorias de aprendizagem são três as filosofias subjacentes – a *comportamentalista (behaviorismo)*, a *humanista* e a *cognitivista (construtivismo)* – embora nem sempre se possa

enquadrar claramente uma determinada teoria de aprendizagem em apenas uma corrente filosófica. (grifos do autor).

Esclarecemos que a ênfase da teoria comportamentalista está nos comportamentos observáveis e na ideia principal de que o comportamento é controlado por suas consequências e de que o meio molda o indivíduo; alguns de seus conceitos são: estímulo, resposta (comportamento), condicionamento, reforço. (MOREIRA, 1999, p. 18). Ressaltamos que os principais teóricos da psicologia comportamentalista são: o americano John Broadus Watson (1878-1958), esse é um dos pioneiros e defensor de que a Psicologia deve estudar o comportamento, que é passível de observação e de investigação, e não estudar os processos internos da mente, pois esses não são passíveis de observação; o russo Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936); o americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) e outros.

Em oposição ao comportamentalismo, desponta o cognitivismo na defesa de que os processos internos da mente são passíveis de estudo, de investigação e na defesa de que o conhecimento é construído, daí ser conhecido por construtivismo. Enquanto que no cognitivismo a ênfase está na cognição, no humanismo a ênfase está na pessoa com seus sentimentos, afetos, emoções, pensamentos, ações. O principal teórico do humanismo é o americano Carl Rogers (1902-1987). No que concerne aos principais teóricos do cognitivismo, temos o suíço Jean Piaget (1896-1980), o francês Henry Wallon (1879-1962), o russo Lev Vigotsky (1896-1934), o russo Alexander Luria (1902-1977), o americano David Paul Ausubel (1918-2008), o espanhol César Coll (1950-) e outros.

Diante dos teóricos cognitivistas, recorreremos às contribuições de Vigotsky e de Ausubel para ancoragem sobre a aprendizagem, a cognição, o conhecimento, o desenvolvimento no processo de pesquisa escolar. No que tange a Vigotski, acreditamos que suas contribuições são cruciais, sobretudo, porque nelas há valorização do papel do professor, da escola e da intervenção pedagógica na formação do sujeito.

Oliveira (2010, p. 59), sobre aprendizado ou aprendizagem vigotskiana, esclarece que

é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com outras pessoas. É um processo que diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já

nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

Na concepção vigotskiana, o indivíduo é um ser histórico-cultural e seu desenvolvimento acontece considerando os aspectos do meio, da cultura para internalizá-los, e é aprendizagem desse indivíduo que promove seu desenvolvimento. Com efeito, ressaltamos que o sujeito vigotskiano não só age no meio em que vive, mas interage com esse meio e que a relação desse sujeito com o meio não se dá de modo direto, mas de forma intermediada através de signos, que são de natureza simbólica, semiótica e construídos socialmente, e através de instrumentos, da linguagem. Decerto, a linguagem permite a formação das funções mentais superiores como o pensamento, a memória, a atenção, a percepção, e a construção do conhecimento pelo sujeito que se dá mediada por várias relações, por outros sujeitos, pelos colegas de classe, pelos professores etc.

Nesse sentido, evidenciamos um outro conceito importante da teoria vigotskiana: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), sobretudo, para a intervenção pedagógica. Sobre a ZDP, Vigotski (2007, p. 97-98) desvela:

ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

[...] A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.

No que tange ao desenvolvimento e ao aprendizado, Vigotski (Id. p. 103) contrapondo-se a Piaget, a Thorndike e Koffka esclarece que é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado, e que o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação derivam as zonas de desenvolvimento proximal.

Nesse contínuo, Oliveira (2010, p. 63-64) reitera que

a concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa.

[...] **A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas.** Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecemos o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. (OLIVEIRA, 2010, p. 63-64, grifos nossos).

No contexto de conceitos, sinalizamos Ausubel com a teoria da aprendizagem significativa. Conforme Moreira (2010, p. 2),

[...] a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária (sic). Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Na concepção ausubeliana, os conhecimentos prévios que os alunos possuem são primordiais, e um outro fator importante da concepção está relacionado à valorização dos conhecimentos prévios partindo de um questionamento, de uma indagação. Ou seja, o professor inicia suas atividades pedagógicas junto ao aluno com questionamentos para que eles possam fazer descobertas; assim a aula não se inicia com contextualizações ou elucidações de conteúdo para o aluno ficar como espectador. E, nesse processo de descobertas, o professor vai fazendo suas intervenções e o aluno vai ampliando e reconfigurando sua aprendizagem.

Diante disso, reiteramos que no processo de pesquisa escolar, o conhecimento não chega pronto ao aluno, pois o aluno é um sujeito ativo, pensante e histórico e seu conhecimento é construído nas relações, nas interações com o meio,

com os *sites*, com os hipertextos, com outros sujeitos, nas intervenções do professor. E, quanto às intervenções, de fato, o professor precisa saber o que o aluno já construiu, o que ele está construindo e o que precisa construir para que sua aprendizagem seja significativa e precisa também orientar o processo de pesquisa na *Web*.

Com efeito, no que tange à aprendizagem, nas seções seguintes buscaremos, conhecer e analisar as ações de pesquisas realizadas por dois sujeitos, quando usam a *Web*.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, trataremos sobre a metodologia usada nesta pesquisa para coleta e análise do *corpus*, assim como, descrevemos o perfil dos sujeitos pesquisados.

Ressaltamos que o objetivo geral da pesquisa foi o objetivo geral foi investigar como os estudantes de escolas públicas pesquisam na *Web*, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa. E, como objetivos específicos relacionamos:

- a) Identificar a concepção de pesquisa dos estudantes pesquisados;
- b) observar, indagar, descrever e analisar as ações empreendidas para a realização da pesquisa na *Web*;
- c) analisar se as ações realizadas pelos estudantes no meio digital favorecem à construção ou à reprodução dos saberes.

Nesse contínuo, para contemplar os objetivos propostos, a pesquisa foi qualitativa, realizada a partir de um estudo comparativo de casos. No que se refere ao estudo de caso, Yin (2001, p. 32) revela que

um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Os sujeitos participantes da pesquisa cursavam, à época da coleta de dados, o 9º ano do ensino fundamental (ano final do ensino fundamental) e o 3º ano do ensino médio (ano final do ensino médio) para que pudéssemos comparar as ações de pesquisa e as elaborações cognitivas em momentos diferentes de anos escolares.

Dando continuidade ao trajeto metodológico desta pesquisa, na seção seguinte, detalharemos os sujeitos da pesquisa.

5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa foram duas alunas, uma do 9º ano do ensino fundamental e outra do 3º ano do ensino médio. Os critérios de escolha dos sujeitos foram: estar matriculadas em escola pública, uso da *Internet* em atividades escolares e aceitação para participar da pesquisa.

Ressaltamos que a escolha dos sujeitos participantes passou pela avaliação do Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco e que os dois sujeitos envolvidos e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (em apêndice os modelos) - e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE – para maiores de seis anos e menores de dezoito anos de idade.

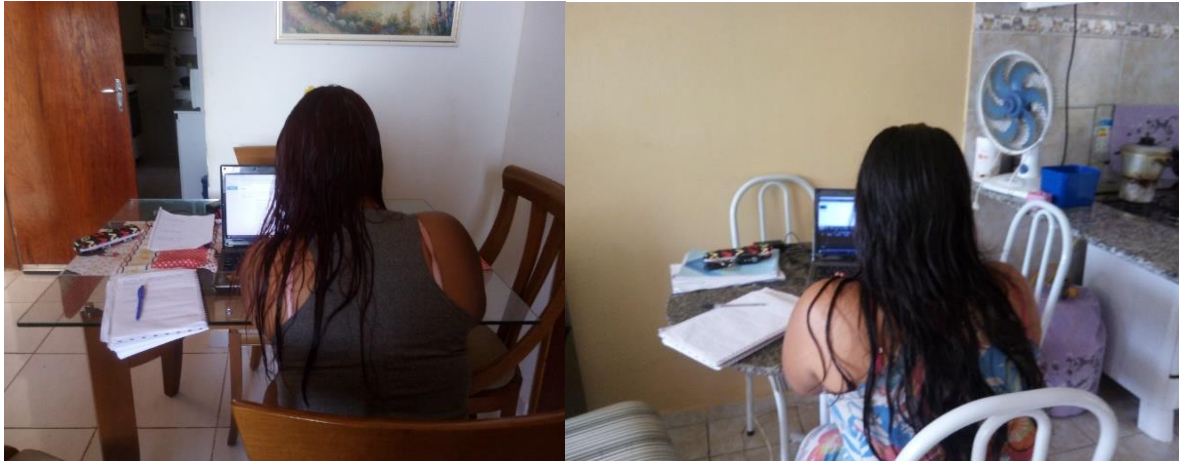
Nesse contínuo, explicamos aos sujeitos que observaríamos as suas ações fazendo-lhes algumas perguntas pertinentes sobre os caminhos percorridos na pesquisa e que em alguns encontros esses caminhos seriam gravados e registrados pelo aplicativo *Camtasia Studio 8*, e que além do aplicativo seriam feitos registros escritos em um diário de pesquisa.

Fizemos previsão de alguns riscos para os sujeitos participantes da pesquisa como: dispersão diante dos *pop-up* ou distratores³⁸ contidos nas páginas da *Web*; vulnerabilidade relacionada ao plágio diante da cópia sem citação da fonte, acessível pela tecnologia digital. E, quanto aos benefícios para os sujeitos participantes, elencamos: otimização do processo de pesquisa e diferentes opções de busca e de materiais para pesquisa (vídeos, artigos, documentários, dicionários, dissertações, teses etc).

Salientamos que os sujeitos participantes foram identificados, na análise, pelas letras iniciais do seu nome completo. A participante do 9º ano do ensino fundamental teve a identificação GRAT e a participante do 3º ano do ensino médio teve RGSA como identificação. E, nos diálogos junto às participantes, a pesquisadora foi identificada com a letra P.

³⁸ Geralmente, são publicidades instantâneas que aparecem quando abrimos uma página na *Internet*.

Figura 6: Sujeitos da pesquisa: GRAT (à esquerda) e RGSA (à direita)



Fonte: Captura de imagem pela pesquisadora através de câmara de celular

Na seção abaixo, abordaremos o perfil de cada sujeito participante.

5.1.1 PERFIL DO SUJEITO GRAT

O sujeito GRAT é do sexo feminino, tem quinze anos e possui computador com WI-FI em casa, porém para trabalhos escolares utiliza mais o celular do que computador de mesa que fica no quarto dos pais. Possui uma impressora em casa que não funciona.

GRAT está matriculada no 9º ano da escola municipal RA³⁹ na Região Metropolitana do Recife, desde 6º ano do ensino fundamental⁴⁰. Nessa escola, há uma pequena biblioteca, há uma sala de informática sem *Internet*, entretanto, é na secretaria da escola que há *Internet* para uso administrativo, os alunos não têm acesso à *Internet* em nenhuma parte da escola.

Salientamos que GRAT estuda no horário da tarde numa sala pequena que possui quarenta e seis alunos matriculados. Com efeito, percebemos uma superlotação na sala o que compromete seriamente a qualidade do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos.

³⁹ Identificamos o nome da escola pelas letras iniciais do seu nome completo.

⁴⁰ A escola oferece o ensino fundamental anos iniciais pela manhã (1º ao 5º ano) e fundamental anos finais (6º ao 9º ano) à tarde.

5.1.2 PERFIL DO SUJEITO RGSA

O sujeito RGSA também é do sexo feminino, tem dezessete anos, possui um *notebook* quebrado em casa e não tem impressora. Em sua casa, há *Internet* com WI-FI e utiliza-a através do celular para realizar trabalhos escolares. No tocante ao uso do celular e do computador, a participante prefere o computador para fazer pesquisas que envolvam maior complexidade e o celular para fazer pesquisas mais rotineiras que não envolvam muita complexidade.

No que se refere à pesquisa na *Internet* e no impresso, a participante raramente faz pesquisas em impressos e quando assim o faz, usa seus próprios livros didáticos de Sociologia e de Filosofia, pois são as disciplinas cujo professor solicita mais pesquisas na escola e para casa. Salientamos que no que tange à leitura na pesquisa no impresso e no digital, a participante revela a preferência pelo impresso, pois se concentra mais e não se dispersa com redes sociais.

RGSA está matriculada no turno da manhã no 3º ano do ensino médio (com quarenta alunos) na Escola Referência em Ensino Médio PN⁴¹ – EREM - na Região Metropolitana do Recife, sendo que nas segundas-feiras e nas quartas-feiras o horário é integral. A participante estuda nessa escola desde 1º ano do ensino médio e nos anos anteriores sempre foi matriculada em escolas privadas.

Na escola que RGSA estuda, há laboratórios de Física e de Química (sem computador), há uma biblioteca que desde o começo do ano de dois mil e dezessete não funciona e há uma sala de informática que também não funciona. A *Internet* é acessível a funcionários e professores, porém alguns alunos têm acesso aos computadores da sala da coordenação, quando precisam pedindo aos professores ou à coordenação. Às vezes, os professores também disponibilizam seus próprios *notebooks* aos alunos, quando eles precisam numa eventualidade.

Salientamos que a escola em questão faz parte da Política Pública de Ensino Médio Integral no Estado Pernambuco e que para as escolas do integral e semi-integral são estabelecidos padrões básicos infraestruturais: 9, 12, 15 ou 18 salas

⁴¹ PN – iniciais do nome da escola que faz parte do EREM.

de aula, cinco laboratórios (Física, Química, Biologia, Informática e Línguas), refeitório, biblioteca e quadra coberta. E, também são firmadas parcerias com instituições públicas e privadas como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Espaço Ciência, a Oi Futuro/Instituto Telemar e outras (DUTRA, 2017, p. 16-20).

Dando continuidade ao trajeto metodológico desta pesquisa, na seção seguinte, detalharemos o *corpus* e a coleta dos dados da pesquisa.

5.2 O CORPUS E A COLETA

O *corpus* da pesquisa foi composto pelas ações intencionais realizadas pelos sujeitos da pesquisa na *Web*, visando à construção do conhecimento na disciplina de Língua Portuguesa. Salientamos que os conteúdos pesquisados pelos sujeitos participantes não sofreram interferência, nem indicação da pesquisadora, pois foram propostos pela professora de Língua Portuguesa da estudante GRAT e pela participante RGSA - relacionados ao que vinha sendo estudado por ela na escola.

Salientamos que o critério de escolha pela disciplina de Língua Portuguesa está relacionado à formação em Letras e em Linguística da pesquisadora e ao mestrado em Ciências da Linguagem realizado pela mesma, o que possibilitou questionamentos sobre o fenômeno.

Para coleta dos dados, esta pesquisa se utilizou da observação direta e da entrevista semiestruturada ou despadronizada, onde a pesquisadora se guiou pelas ações observadas e relatadas no diário de pesquisa.

Quanto às entrevistas, ressaltamos que fizemos uma entrevista inicial a fim de saber o perfil das participantes enquanto estudante, informações sobre a escola e o que as participantes entendiam sobre pesquisa. Salientamos que as indagações nos diálogos entre a pesquisadora e as participantes foram surgindo de acordo com a necessidade de entendimento da pesquisadora e registradas por escrito no diário de pesquisa.

Salientamos que dos dois encontros realizados, foi no segundo que utilizamos o *Camtasia Studio 8*⁴² que é um *software*, isto é, um programa para computador de criação e de edição de vídeo, permitindo a captura e a gravação de telas. Ele possibilitou a captura e a gravação das telas para registro das ações realizadas pelos sujeitos no meio digital para melhor análise da pesquisadora. Também fizemos capturas de tela através da tecla *print screen* do computador do sujeito GRAT e do *notebook* da pesquisadora.

O local da pesquisa foi *in loco* onde os sujeitos participantes fizessem mais uso da *Internet* para pesquisas escolares, isto é, na residência deles. Foi utilizado o *desktop* (computador em cima da mesa) e o *notebook* da pesquisadora onde o *Camtasia Studio 8* estava instalado.

Evidenciamos que fizemos dois encontros e que as datas dos encontros na residência de cada participante decorreram no período de agosto a outubro, do ano de dois mil e dezessete sugeridas pelas próprias participantes através de contatos por telefone e pelo aplicativo da rede social *WhatsApp*.

Quanto aos encontros, seguiram a seguinte configuração:

Quadro 3: Organização dos encontros

ENCONTROS	SUJEITOS DA PESQUISA			
	GRAT (9º ano do fundamental)		GRSA (3º ano do ensino médio)	
	ASSUNTO PESQUISADO PELO SUJEITO	DIÁLOGOS REALIZADOS PELA PESQUISADORA	ASSUNTO PESQUISADO PELO SUJEITO	DIÁLOGOS REALIZADOS PELA PESQUISADORA
I	Tipos de discurso: direto e indireto.	2 (dois)	Redação nota mil no Enem e mobilidade urbana.	5 (cinco)
II	Conotação e denotação.	2 (dois)	Regência verbal e nominal.	3 (três)

Fonte: Elaborada pela autora

No que se refere à análise do *corpus*, a mesma consistiu em:

⁴² Esse *software* possui várias versões e pode ser baixado pela *Internet*.

- a) organização, descrição e análise dos dados por sujeitos pesquisados e por encontros;
- b) discussão dos resultados com comparação dos achados.

Quanto às categorias de análise comparativa dos dados, as mesmas foram elencadas e detalhadas a partir de ações recorrentes das participantes, juntamente, com base em navegação, nos questionamentos, em objetivos, em comparações, em seleções, em compreensões, em argumentações. Com efeito, as categorias de análise foram:

- a) concepção do ato de pesquisar;
- b) competência para pesquisar na *Web*;
- c) dificuldades ao fazer buscas na *Web*;
- d) propósitos da pesquisa;
- e) questionamento ou problema inicial;
- f) conhecimento prévio;
- g) articuladores de busca;
- h) critérios seletivos de fontes na lista de busca;
- i) quantidades de fontes usadas;
- j) critério de comparação das fontes usadas;
- k) leitura de hipertextos;
- l) tratamento dos distratores;
- m) compreensão leitora;
- n) nível de produção escrita.

Ressaltamos que as três primeiras categorias elencadas acima fizeram parte do encontro preliminar ou inicial e as demais categorias, do encontro I e II.

No próximo capítulo, faremos a descrição e análise dos dados da pesquisa.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, trataremos de descrever e analisar os dados coletados de cada sujeito participante em dois encontros. Primeiro, trataremos da participante GRAT que é aluna do 9º ano do ensino fundamental e posteriormente da participante RGSA, aluna do 3º ano do ensino médio.

6.1 SUJEITO PARTICIPANTE GRAT

É importante evidenciar que antes de iniciarmos a observação direta da pesquisa, tratamos de saber algumas informações sobre o sujeito, a escola em que estuda e a representação do ato de pesquisar. As informações do sujeito e da escola constam na seção sobre o perfil do sujeito e no tocante à representação do ato de pesquisar da participante, obtemos o seguinte diálogo:

P: O que é pesquisar para você?

GRAT: É mais tirar dúvidas que a gente tem do assunto.

P: Com que frequência você faz pesquisas na disciplina de Língua Portuguesa?

GRAT: Quando a professora pede.

P: Você só faz pesquisas quando a professora solicita?

GRAT: Sim.

P: Por quê?

GRAT: Porque nunca tive interesse. Se os professores tivessem me motivado, talvez tivesse interesse.

P: Você acha que sabe pesquisar na Internet⁴³?

GRAT: Às vezes, não.

⁴³ Nessa situação, preferimos usar o termo *Internet à Web* para a participante não tivesse dúvida imediata.

P: Quais são as suas dificuldades?

GRAT: Porque quando vou ao primeiro site nunca encontro o que quero.

Tenho que procurar em vários sites. Procurar em vários sites cansa.

P: Você acha melhor pesquisar na tela do computador ou no celular, no impresso?

GRAT: Na tela do computador porque no celular o pessoal fica mandando mensagens e tenho que responder, mas uso mais o celular. Acho melhor pesquisar no computador porque não gosto de livros.

Percebemos que a participante relaciona o ato de *pesquisar a tirar dúvidas* que tem de conteúdos, no entanto ela só faz pesquisas quando solicitadas pela professora. Com efeito, acreditamos que não há clareza se as dúvidas são provocadas pela professora, se são questionamentos próprios da participante, se elas estão relacionadas à compreensão de um conteúdo sem que haja questionamentos. Decerto, são nos encontros descritos abaixo que podemos entender melhor a representação do ato de pesquisar pela participante.

No que se refere a pesquisar independente da solicitação da professora, a participante reconhece a necessidade de estímulo docente. Com efeito, acreditamos na importância da motivação para pesquisar no decorrer do processo dentro e/ou fora da escola.

Quanto à participante revelar que nunca encontra o que quer no primeiro *site* e que pesquisar em vários *sites* dá cansaço, percebemos a ausência do entendimento de que para fazer uma pesquisa é preciso buscar e selecionar diferentes fontes, confrontar informações das fontes, fazer questionamentos. Sobre isso, reiteramos da nossa fundamentação teórica Padilha (2006, p. 108), ao afirmar que o questionamento é fundamental para instigar o aluno a inquirir sobre o objetivo da pesquisa, elevando a curiosidade do mesmo sobre o tema.

E, no que concerne ao fato de GRAT achar melhor pesquisar no computador ou no celular por não gostar de livros, é bastante problemático, uma vez que o leitor em formação precisa se deparar com textos pertencentes a vários gêneros discursivos em diferentes suportes e, certamente, a pesquisa escolar como processo pode envolver múltiplos meios ou instrumentos, não só a *Web*. É importante ressaltar que o fato de GRAT não gostar de livros impressos ou físicos, não implica inferir que ela não goste de ler ou que não faça leitura com frequência. E, na questão da leitura

no meio digital e no impresso, acreditamos que a escola precisa conhecer as necessidades dos alunos, assim como compreender que a leitura na *Internet* demanda algumas habilidades diferentes que a leitura no impresso ou no meio físico.

ENCONTRO I

Nesse encontro em sua residência, a participante GRAT usa o seu próprio computador de mesa. E, antes de iniciarmos a observação junto a ela, travamos o seguinte diálogo:

Diálogo 1:

P: O que você vai pesquisar?

GRAT: Tipos de discurso: direto e indireto.

P: Foi a professora que solicitou a pesquisa, não foi?

GRAT: Foi.

P: Você sabe do que se trata esse assunto?

GRAT: Não.

P: A professora vem trabalhando esse conteúdo na sala de aula?

GRAT: Sim, mas eu faltei no dia em que ela deu esse assunto.

P: Se ela não tivesse solicitado a pesquisa, você pesquisaria mesmo assim?

GRAT: Não.

P: A professora explicou como seria essa pesquisa? Onde você poderia pesquisar?

GRAT: Só disse que era para entregar na segunda-feira e que queria em folha de papel pautado, escrito a mão e individual.

Através desse diálogo, percebemos que a participante não tem um questionamento ou problema inicial interiorizado, o que não parece estar relacionado às suas necessidades cognitivas, mas somente a um fator externo (cobrança da professora). Reiteramos ser primordial o questionamento durante todo o processo de pesquisa. E, no que tange às necessidades cognitivas, retomamos os postulados de Vigotski, já mencionados no corpo teórico deste trabalho, de que quanto mais o

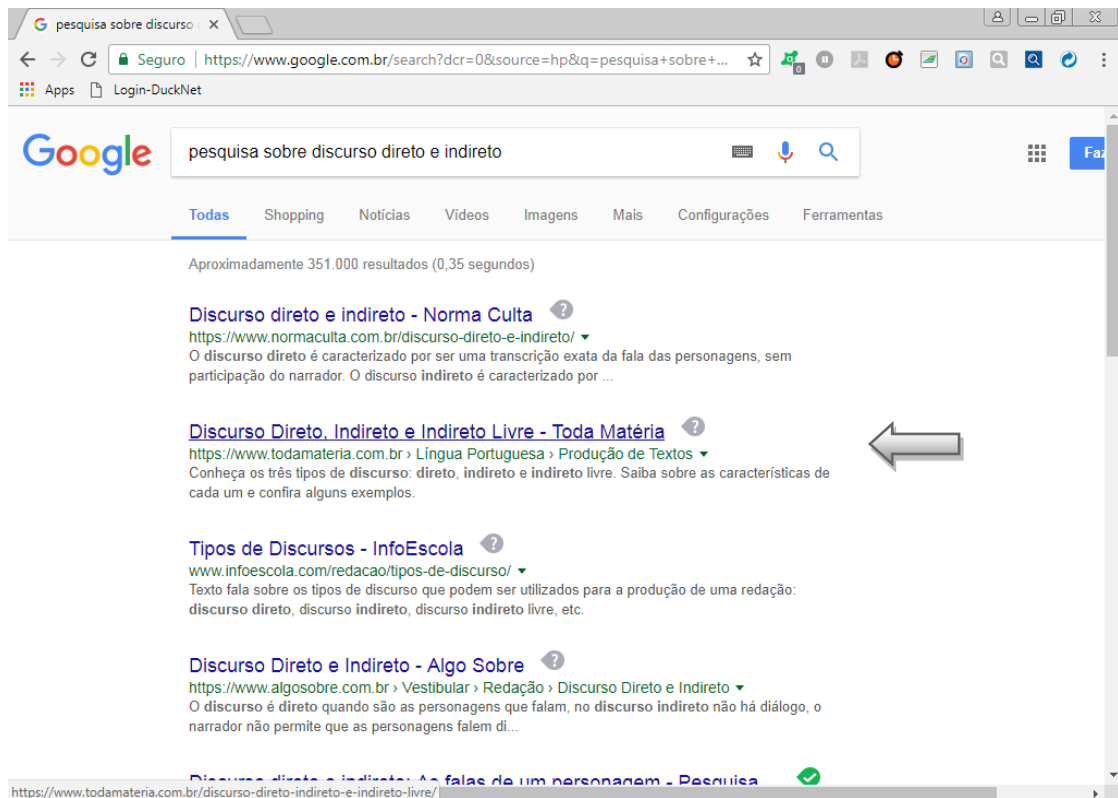
indivíduo aprende, mais ele se desenvolve. Ou seja, na concepção vigotskiana, o indivíduo é um ser histórico-cultural e seu desenvolvimento acontece considerando os aspectos do meio, da cultura para internalizá-los, e é a aprendizagem desse indivíduo que promove o seu desenvolvimento. Salientamos que o sujeito vigotskiano não só atua no meio em que vive, como interage com esse meio e que a relação desse sujeito com o meio não se dá de modo direto, mas de forma intermediada através de signos, que são de natureza simbólica, semiótica e construídos socialmente, e através de instrumentos, da linguagem.

Percebemos também que a participante não sabe de que se trata o assunto a ser pesquisado: tipos de discurso (direto e indireto), o que sinaliza que a participante não vem interagindo anterior e processualmente com a temática abordada. E, no tocante ao fato da professora não ter explicado como seria pesquisa e ao fato da participante só pesquisar quando solicitada, é bastante preocupante, pois o ato de pesquisar envolve cognição e deve ser mediado, motivado, orientado pela professora como parte integrante da prática pedagógica, principalmente, no ensino fundamental que é basilar para o aluno desenvolver suas práticas leitoras, sua criticidade.

Nesse ínterim, a participante inicia a pesquisa usando o navegador *Google Chrome* abrindo a página do *site* de busca *Google*. Escreve na caixa de busca “*pesquisa sobre discurso direto e indireto*” e lê as primeiras opções de fontes do *Google*, escolhendo a segunda opção da lista que é a página <<https://www.todamateria.com.br/discurso-direto-indireto-e-indireto-livre/>>⁴⁴.

⁴⁴ A página completa se encontra no anexo A deste trabalho.

Figura 7: Lista de opções de página sobre discurso direto e indireto



Fonte: Captura de tela pela pesquisadora

A participante lê toda a página sobre tipos de discurso usando a setinha do *mouse* para acompanhar a leitura, passa pelos *links sinais de pontuação, subordinadas e conjunção* destacados em cor azul, porém não os abre, nem demonstra interesse pelos *links*.

Constatamos que na página, além do discurso direto e do indireto, há o discurso indireto livre, ou seja, na página há os três tipos de discurso. Com efeito, percebemos que ao se deparar com o assunto discurso indireto livre, que não é solicitado pela professora, a participante fica meio desorientada na leitura e parece não compreender globalmente o que lê. Acreditamos que esse desorientamento pontual se deve a vários fatores, como a falta de propósito e de seleção no que se busca na leitura e a não compreensão sobre o discurso direto e o indireto.

Nesse seguimento, no final da página há cinco exercícios com gabarito retirados de concursos sobre o conteúdo, mas a participante não os realiza. Decerto, a realização desses exercícios poderia acrescentar na compreensão leitora, uma vez que os exercícios não envolvem repetição ou reprodução literal do que foi lido no texto.

Nesse contínuo, após a leitura da participante, estabelecemos o diálogo:

Diálogo 2:

P: Por que você escolheu o site Toda Matéria?

GRAT: Porque tinha o nome todo do assunto.

P: Você já conhecia esse site antes?

GRAT: Não. Uso mais o site Infoescola.

P: Você passou por links, aquelas palavras em azul, relacionadas ao assunto. Por que você não os abriu?

GRAT: Não quis.

P: Você não costuma abrir links?

GRAT: Às vezes, eu abro.

P: Você compreendeu o assunto que leu?

GRAT: Não.

P: Qual foi a parte que você não entendeu?

GRAT: A das características e a parte da pontuação.

P: Os exemplos não te ajudaram a compreender a diferença do discurso direto para o indireto?

(Nesse momento, a participante relê os exemplos sobre discurso direto e indireto e fica em silêncio.)

P: Você irá abrir outros sites?

GRAT: Não.

P: Por quê?

GRAT: Quando abro um site e vejo que não tem o que quero, abro outro e quando tem o que quero, fico só com ele.

P: Então, você irá fazer a produção escrita consultando só o site Toda Matéria?

GRAT: Sim.

P: Fará a produção escrita agora?

GRAT: Não.

P: Você poderá me ceder uma cópia ou tirar uma foto da produção escrita e me enviar?

GRAT: Sim.

Nesse contínuo, percebemos que a participante possui bastante dificuldade na compreensão do conteúdo tanto no que se refere aos conceitos, às características,

como aos exemplos de um discurso direto e indireto. E, no que tange aos sinais de pontuação (travessão, exclamação, interrogação, dois pontos, aspas) como características de discurso direto, a participante sequer abre o *link sinais de pontuação* em que possui explicação com exemplos de todos os sinais de pontuação de forma bem descomplicada.

É importante ressaltar que o fato de haver *links* no texto não implica que eles sejam obrigatoriamente clicados pelo leitor, contudo em algumas situações, a leitura de hipertextos é fundamental para compreensão leitora e a construção do conhecimento.

Nesse íterim, percebemos que o fato da participante não interagir com os hipertextos prenuncia, também, a problemática com o letramento digital. Com efeito, reiteremos, como já defendemos no corpo teórico, que a leitura *on-line* e navegação estão imbricadas, e que é papel da escola potencializar as competências e as habilidades leitoras e escritas, em todos os níveis de escolaridade, assim como, desenvolver as práticas de letramento digital.

Percebemos, também, que a participante mesmo não compreendendo o conteúdo, mostra-se decidida a não buscar outros *sites* para fazer leituras, releituras, comparações, o que nos revela que a participante faz uma consulta e não uma pesquisa, assim como não constrói conhecimentos.

Figura 8: Página sobre tipos de discurso

Tipos de Discurso - Toda x

Seguro | <https://www.todamateria.com.br/discurso-direto-indireto-e-indireto-livre/>

Apps Login-DuckNet

TodaMatéria Busque um tema

BIOLOGIA FILOSOFIA FÍSICA GEOGRAFIA HISTÓRIA LÍNGUA PORTUGUESA LITERATURA MATEMÁTICA QUÍMICA SOCIOLOGIA

LÍNGUA PORTUGUESA > PRODUÇÃO DE TEXTOS

Discurso Direto, Indireto e Indireto Livre

Compartilhar Email

Discurso Direto, Discurso Indireto e Discurso Indireto Livre são **tipos de discursos utilizados no gênero narrativo para introduzir as falas e os pensamentos dos personagens**. Seu uso varia de acordo com a intenção do narrador.

LEITURA RECOMENDADA

- Texto Dissertativo
- Texto Narrativo
- Texto Descritivo
- Tipos de Textos
- Artigo de Opinião
- Texto Expositivo

Discurso Direto

No discurso direto, o narrador dá uma pausa na sua narração e passa a citar fielmente a fala do personagem.

O objetivo desse tipo de discurso é transmitir autenticidade e espontaneidade. Assim, o narrador se distancia do discurso não se responsabilizando pelo que é dito.

Pode ser também utilizado por questões de humildade - para não falar algo que foi dito por um estudioso, por exemplo, como se fosse de sua própria autoria.

Características do Discurso Direto

- Utilização dos verbos da categoria *dicendi*, ou seja, aqueles que têm relação com o verbo "dizer". São chamados de "verbos de elocução", a saber: falar, responder, perguntar, indagar, declarar, exclamar, dentre outros.
- Utilização dos **sinais de pontuação** - travessão, exclamação, interrogação, dois pontos, aspas.
- Inserção do discurso no meio do texto - não necessariamente

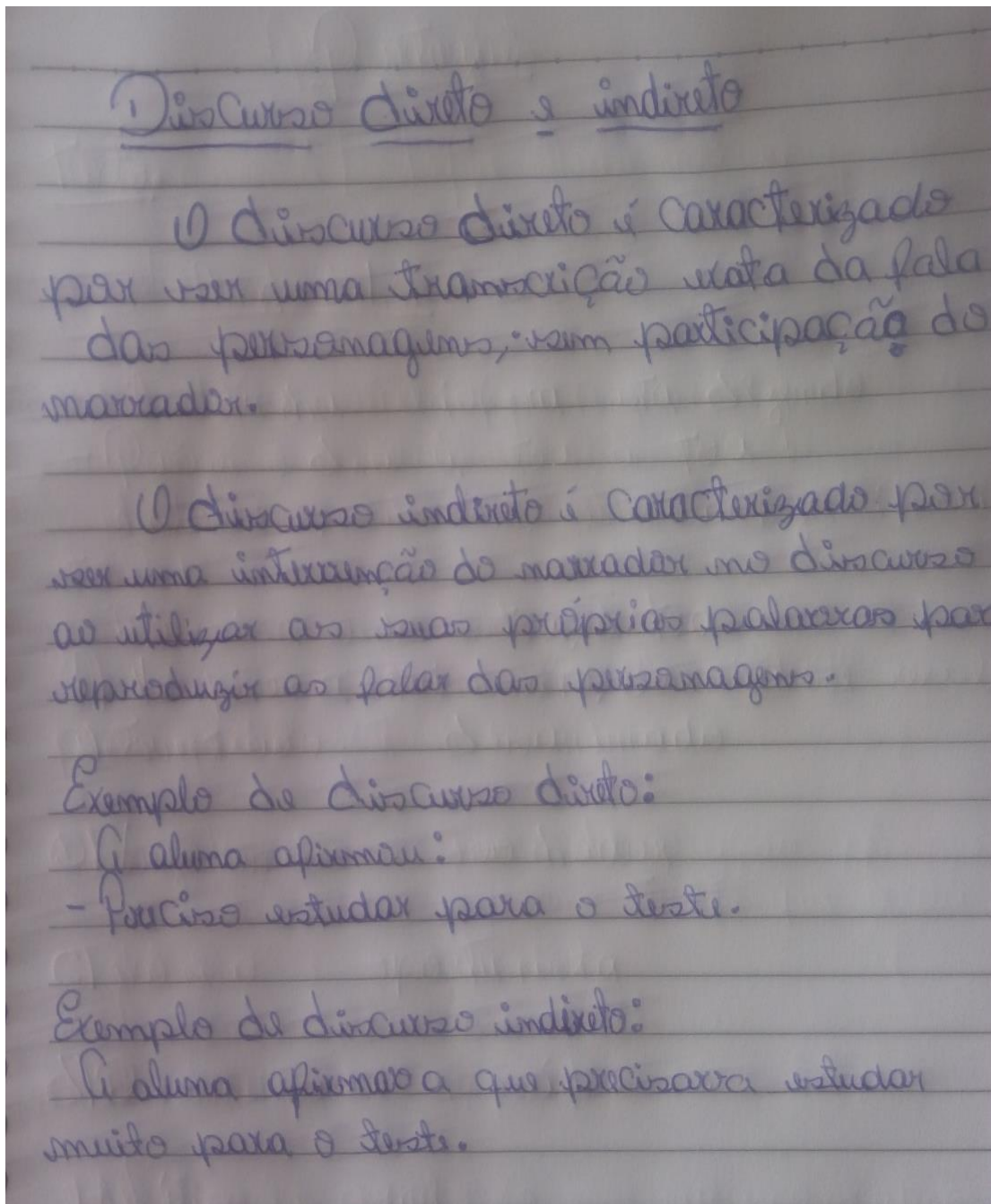
Fonte: Captura de tela pela pesquisadora

No que se refere à produção escrita, salientamos que a participante produz um texto bem sucinto trazendo inicialmente os conceitos de discurso direto e indireto e posteriormente os exemplos de cada tipo de discurso. Ressaltamos que nesse texto não há menção à fonte pesquisada. Percebemos no texto da participante a presença das palavras “*caracterizado*” e “*transcrição*” o que nos leva a inferir que tais palavras não fazem parte do vocabulário da participante ou estão no texto lido pela participante.

Posto isso, salientamos a importância do professor conhecer os conhecimentos prévios do aluno e as suas possibilidades para mediar e intervir com efetividade.

Com efeito, constatamos que a produção escrita da participante é uma reprodução do início da página sobre discurso direto e indireto do *site Norma Culta*, que é outro *site* não lido no momento da observação. Ressaltamos que esse *site* faz parte da primeira opção de lista de fontes de buscas do *Google*.

Figura 9: Produção escrita sobre discurso direto e indireto.



Fonte: Captura pela pesquisadora através de câmara de celular

Figura 10: Página de reprodução na produção escrita



Fonte: Captura de tela pela pesquisadora

Com efeito, quanto ao nível de produção na pesquisa da participante, percebemos uma reprodução literal que difere da interpretação reprodutiva abordada por Demo (1994, p. 40-42), pois nessa toma-se um texto e sintetiza-o de forma a “reproduzir com fidedignidade, essa reprodução possui alguma criatividade, pois supõe pelo menos alguma forma de interpretação. É o nível inicial porque o primeiro passo da criação é a cópia (que não seja literal)”. Nesse contínuo, acreditamos que a participante não realiza uma pesquisa e sim uma consulta com um agravante da não compreensão da consulta.

ENCONTRO II

Nesse segundo encontro, na sua residência, a participante usa o *notebook* da pesquisadora com o aplicativo *Camtasia Studio 8* ativado para melhor análise

posterior da pesquisadora. Ressaltamos que o aplicativo não interfere nas ações da participante.

Damos início à observação com o seguinte diálogo preliminar:

Diálogo 1:

P: O que a professora pediu para você pesquisar?

GRAT: Denotação e conotação.

P: Você sabe por que ela pediu essa pesquisa?

GRAT: Não.

P: Tem ideia do que seja o assunto?

GRAT: Não.

Através desse diálogo, percebemos que a participante não tem um questionamento ou problema inicial interiorizado, o que não parece estar relacionado às suas necessidades cognitivas, mas somente a uma condição externa (cobrança da professora). Constatamos também que GRAT não sabe conceituar nem dar exemplos sobre denotação e conotação.

Em seguida ao diálogo, a participante acessa o *Google* pelo navegador *Google Chrome* e digita na barra de endereço os assuntos. Lembramos, que no primeiro encontro, a participante usa o espaço de busca do *Google*. Nesse contínuo, nas opções de busca, a aluna acessa a página <<http://portugues.uol.com.br/redacao/denotacao-conotacao.html>>⁴⁵ e faz a leitura do pequeno e simples texto sobre denotação e conotação de autoria da Luciana Kuchenbecker Araújo. Ao fazer toda a leitura do texto usando o cursor do *mouse* como técnica de acompanhamento para não se perder na leitura, a participante faz uma segunda leitura do texto e passa pelos *links*, mas não os abre. Nesse ínterim, travamos o diálogo seguinte:

⁴⁵ A página inteira se encontra no anexo B deste trabalho.

Diálogo 2:

P: Você poderia me dizer qual é a diferença entre conotação e denotação?

GRAT: Denotação é o sentido literal, carrega o básico das palavras. (Obs.: a aluna responde olhando para a página do site e não diferencia a conotação).

P: Como assim, carregar o básico das palavras? (Obs.: GRAT não responde e mostra-se confusa).

P: Você confia nesse site?

GRAT: Sim.

P: Costuma usá-lo?

GRAT: Sim. Gosto desse site, mas não estou entendendo os exemplos.

P: Não seria melhor você reler o texto novamente e se atentar para os exemplos?

GRAT: Sim. (Obs.: paralelamente à releitura na tela do notebook, a participante faz leituras de mensagens vindas pelo WhatsApp, no celular).

P: Se você buscar outros textos e comparar a esse que você leu, você não entenderia melhor também? Ou abrir os links que estão de azul?

GRAT: Acho que sim.

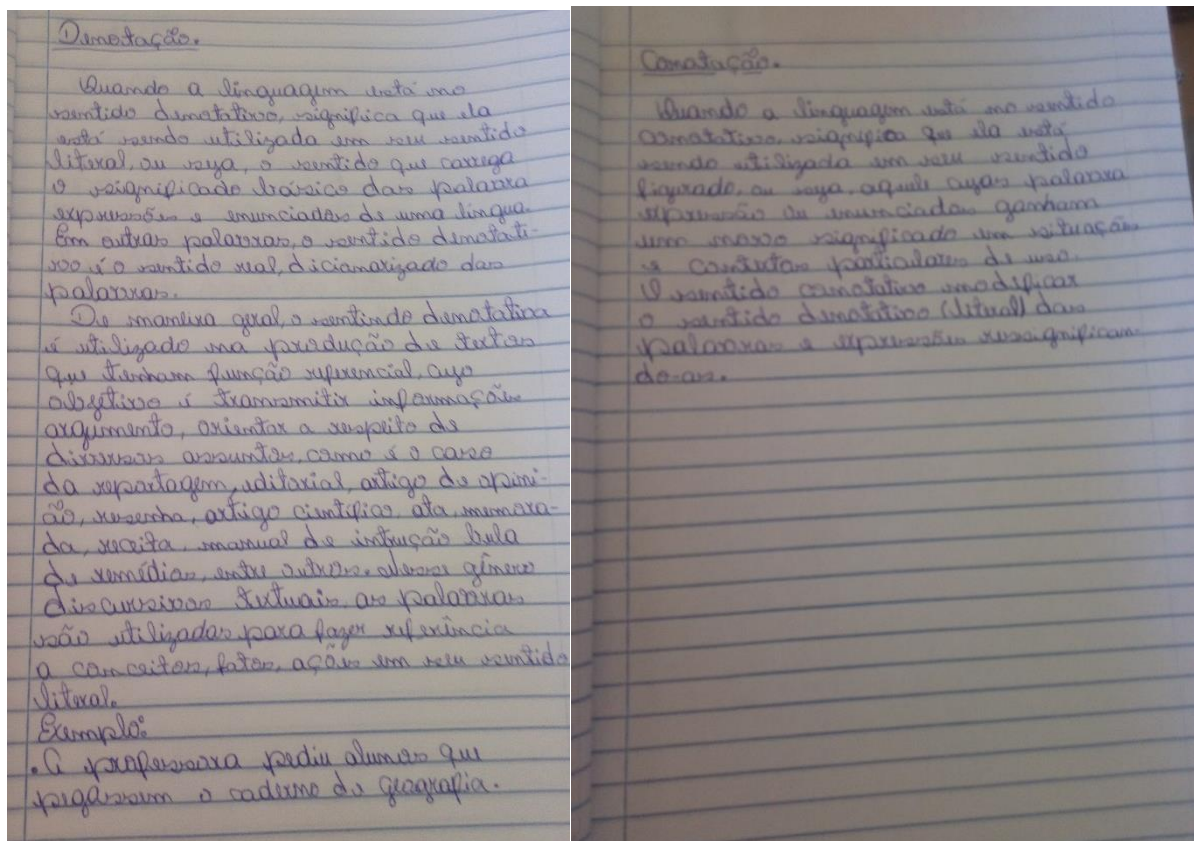
Em prosseguimento, GRAT volta a sua atenção para os exemplos de conotação e de denotação; os exemplos de denotação são os seguintes:

- a) a professora pediu aos alunos que pegassem o caderno de Geografia;
- b) a polícia capturou os três detentos que haviam fugido da penitenciária de Santa Cruz do Céu;
- c) o hibisco é uma planta que pode ser utilizada tanto para ornamentação de jardins quanto para a fabricação de chás terapêuticos a partir das suas flores e
- d) amor: forte afeição por outra pessoa, nascida de laços de consanguinidade ou de relações sociais.

E, para conotação, o exemplo é através do trecho do poema o “Amor é fogo que arde sem se ver” do poeta português Luís Vaz de Camões. Com efeito, percebemos que a participante continua sem entender os exemplos, principalmente, o poema que é usado como pretexto para exemplificar a denotação, uma vez que, não há menção, nem um trabalho de compreensão e de interpretação do poema.

Acreditamos que a busca pelo entendimento do poema em outras fontes na *Web*, pudesse intervir na compreensão sobre conotação. E, assim como no primeiro encontro, a GRAT não busca outros *sites* para compreensão do conteúdo, nem para construção do conhecimento. Em consequência, a participante elabora uma produção escrita em que faz uma reprodução literal de quatro parágrafos e um exemplo de conotação da página lida. Com efeito, percebemos que o primeiro parágrafo, que aborda sobre a linguagem, e os últimos, além do poema de Luís Vaz de Camões são elididos, e que não há nenhum parágrafo de autoria da participante, nem menção à fonte de consulta. Assim como na produção escrita do primeiro encontro, GRAT não realiza uma pesquisa, porém uma consulta com o complicador de não compreender o conteúdo.

Figura 11: Produção escrita sobre conotação e denotação



Fonte: Captura de imagem pela pesquisadora através de câmara de celular

Decerto, através da produção escrita da participante, podemos inferir que o tipo de consulta em reprodução realizada por ela não leva à aprendizagem significativa e transformadora. Ressaltamos que nos preceitos vigotskianos sobre

aprendizagem, o sujeito é um ser histórico-cultural e seu desenvolvimento acontece considerando os aspectos do meio, da cultura para internalizá-los, e aprendizagem desse sujeito promove seu desenvolvimento.

Figura 12: Página sobre conotação e denotação

A **linguagem** é o maior instrumento de interação entre sujeitos socialmente organizados. Isso porque ela possibilita a troca de ideias, a circulação de saberes e faz intermediação entre todas as formas de relação humanas. Quando queremos nos expressar verbalmente, seja de maneira oral (fala), seja na forma escrita, recorremos às palavras, expressões e enunciados de uma língua, os quais atuam em dois planos de sentido distintos: o **denotativo**, que é o **sentido literal** da palavra, expressão ou enunciado, e o **conotativo**, que é o **sentido figurado** da palavra, expressão ou enunciado.

Vejamos mais detalhadamente cada um deles:

DENOTAÇÃO

Quando a linguagem está no **sentido denotativo**, significa que ela está sendo utilizada em seu **sentido literal**, ou seja, o sentido que carrega o **significado básico das palavras, expressões e enunciados** de uma língua. Em outras palavras, o **sentido denotativo** é o sentido real, dicionarizado das palavras.

De maneira geral, o **sentido denotativo** é utilizado na produção de textos que tenham **função referencial**, cujo objetivo é transmitir informações, argumentar, orientar a respeito de diversos assuntos, como é o caso da **reportagem, editorial, artigo de opinião, resenha, artigo científico, ata, memorando, receita, manual de instrução, bula de remédios**, entre outros. Nesses **gêneros discursivos textuais**, as palavras são utilizadas para fazer referência a conceitos, fatos, ações em seu **sentido literal**.

Exemplos:

- A professora pediu aos alunos que pegassem o caderno de Geografia.
- A polícia capturou os três detentos que haviam fugido da penitenciária de Santa Cruz do Céu.

CONOTAÇÃO

Quando a linguagem está no **sentido conotativo**, significa que ela está sendo utilizada em seu **sentido figurado**, ou seja, aquele cujas palavras, expressões ou enunciados ganham um **novo significado** em situações e contextos particulares de uso. O **sentido conotativo** modifica o sentido denotativo (literal) das palavras e expressões, ressignificando-as.

De maneira geral, é possível encontrarmos o uso da **linguagem conotativa** nos **gêneros discursivos textuais primários**, ou seja, nos diálogos informais do cotidiano. Entretanto, são nos textos secundários, ou seja, aqueles mais elaborados, como os literários e publicitários, que a **linguagem conotativa** aparece com maior expressividade. A utilização da **linguagem conotativa** nos **gêneros discursivos literários e publicitários** ocorre para que se possa atribuir mais expressividade às palavras, enunciados e expressões, causando diferentes efeitos de sentido nos leitores/ouvintes.

Exemplo:

Leia um trecho do poema *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Luiz Vaz de Camões, e observe a maneira como o poeta define a palavra/sentimento 'amor' utilizando **linguagem conotativa**:

Amor é fogo que arde sem se ver

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói, e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;

Fonte: Captura de tela pela pesquisadora

6.2 SUJEITO PARTICIPANTE RGSA

É conveniente esclarecer que antes de iniciarmos a observação direta da pesquisa, tratamos de saber algumas informações sobre o sujeito, a escola em que estuda e a representação do ato de pesquisar. As informações do sujeito e da escola constam na seção sobre o perfil do sujeito e no tocante à representação do ato de pesquisar da participante, obtivemos o seguinte diálogo:

P: O que é pesquisar para você?

RGSA: É buscar entender, compreender. Pesquiso por curiosidade ou quando eu busco aprimorar um conhecimento a mais.

P: Com que frequência você faz pesquisa na disciplina de Língua Portuguesa?

RGSA: Eu sempre estou fazendo alguma pesquisa referente à Língua Portuguesa, pois é uma matéria que está em constante evolução, e procuro sempre estar vendo a gramática e até mesmo revisando os assuntos escolares.

P: E, quando solicitada pela professora?

RGSA: É muito difícil ela passar alguma pesquisa. Às vezes, ela passa, aí faço a pesquisa.

P: Você acha que sabe pesquisar na Internet?

RGSA: Sim. Pois consigo encontrar ou tirar todas as minhas dúvidas em relação a algo.

P: Você possui dificuldades ao pesquisar na Internet?

RGSA: Às vezes, pois existem assuntos que não estão completos ou não consigo achá-los.

P: O que você entende por um assunto não completo?

RGSA: É que, às vezes, os assuntos estão muito resumidos, ou muito difíceis. Aí, tenho que procurar em mais de um site.

Percebemos que a pesquisa para a participante está estreitamente relacionada ao seu interesse, visando aprimorar um conhecimento ou satisfazer uma curiosidade. Constatamos também que ela possui o entendimento diferenciado da língua portuguesa como algo dinâmico, em evolução e suscetível de ser pesquisado como defende Bagno (2014, p. 65-66) já exposto no corpo teórico desse trabalho.

No que tange às dificuldades ao pesquisar na *Web*, a aluna revela que em algumas situações sente dificuldades por não encontrar os assuntos completos num *site* só ou não consegue encontrar o que quer. Diante disso, enfatizamos a complexidade de fazer-se buscas na *Web*, dada a vastidão de informações que permeiam a rede, a confiabilidade ou credibilidade das informações e das fontes. Quanto à incompletude do assunto mencionado pela participante, acreditamos que um mesmo assunto pode conter diferentes abordagens, em linguagens densas ou não. Com efeito, frisamos que uma pesquisa escolar não se faz interagindo apenas com uma fonte, nesse sentido, o sujeito em questão consegue apreender a

necessidade de complementar a informação ou a incompletude dela em um só local, fato louvável.

Salientamos que RGSA costuma usar a *Internet* para fazer seus trabalhos escolares e para estudo cotidiano em casa e como vem se preparando para realizar o Enem faz uso da *Internet* com muita constância.

ENCONTRO I

Nesse encontro em sua residência, inicialmente, a participante RGSA, com o *notebook* da pesquisadora, informa que pesquisará sobre redação nota mil e travamos o seguinte diálogo preliminar:

Diálogo 1:

P: O que exatamente que você vai pesquisar?

RGSA: Como fazer uma redação nota mil para o Enem.

P: Por quê?

RGSA: Porque quero saber o que tem nas redações que foram nota mil.

P: E, você vem estudando redação na escola?

RGSA: Sim, todo semestre fazemos uma redação na sala de aula e, às vezes, fazemos em casa e levamos para a professora de Português corrigir.

P: Você e seus colegas compartilham as redações na sala?

RGSA: Só as que fizemos na sala. Geralmente, a gente fala como foi, quais os pontos que a gente colocou que foram fáceis, se estava dificultoso achar os argumentos. As redações que fazemos em casa, por serem mais pessoais, mostramos somente à professora, ela corrige e pronto.

P: Essa pesquisa que você vai fazer hoje foi solicitada pela professora?

RGSA: Não. Mas, nessa semana iremos fazer uma redação na sala sobre a temática mobilidade urbana ou sobre ética na política.

P: A professora falou sobre a possibilidade de se pesquisar essas temáticas na Internet?

RGSA: Não. Ela só falou que o assunto seria mobilidade urbana ou ética na política para a gente escolher.

Nesse diálogo, constatamos que a participante possui um questionamento inicial: o que faz uma redação ter a nota mil do Enem e que possui iniciativa própria para a pesquisa, uma vez que, a temática sobre redação nota mil não é solicitada pela professora. Percebemos, também, a capacidade da participante em relacionar o que vai ser pesquisado ao propósito de fazer a redação do Enem e a redação proposta pela professora com a temática mobilidade urbana ou ética na política.

Em prosseguimento, a participante acessa o navegador *Google Chrome* abrindo a página do *site* de busca *Google* e logo apaga o endereço `<https://www.google.com.br/>` da barra de endereço e escreve “redaçãonota1000”. Com efeito, percebemos que tanto a participante GRAT, como a RGSA, só acessam o buscador *Google*, assim como, não usam os mecanismos de busca como os operadores booleanos, por exemplo, o que otimizam e filtram melhor as buscas como já exposto na fundamentação teórica desse trabalho.

Nesse contínuo, perguntamos à participante o porquê dela não usar o espaço retangular que há na página para escrever o que se quer buscar e ela responde que é mais rápido escrever na barra de endereço o assunto e que é a mesma coisa de escrever no espaço retangular. Com efeito, percebemos a estratégia de busca-navegação da participante.

A participante RGSA ao escrever *redaçãonota1000* e dar um *enter* (para entrar nas opções de *sites*) depara-se com uma lista de *sites* e escolhe a página `<https://blogdoenem.com.br/redacao_enem_nota_1000/>` que está na terceira colocação da lista porque na opção está escrito: Redação Enem nota 1000 – exemplos de textos nota máxima. Percebemos que o *site* Blog do Enem já é bastante conhecido da participante.

Ao abrir o *site* escolhido, RGSA se depara inicialmente com publicidades instantâneas e fecha as que estão sobre o texto a ser lido. Percebemos que no *blog* há muitas publicidades de diferentes produtos e serviços como produtos para cabelos, preparatórios para concursos, para o Enem, de faculdades privadas, de lojas, de eventos, de cursos etc., e que muitas dessas publicidades estão no meio dos parágrafos do texto a ser lido pela participante.

Nesse contínuo, observamos que RGSA começa a ler o texto que tem como título: *10 exemplos de Redação Enem nota 1000: textos nota máxima*, e à medida que as publicidades instantâneas vão surgindo sobre o texto lido, ela fecha-

as e não clica nas publicidades que estão nas laterais e entre o texto. No que se refere às publicidades, realizamos o seguinte diálogo:

Diálogo 2:

P: *Essas publicidades interferem na leitura do texto principal?*

RGSA: *Sim. Muitas vezes tenho que parar para fechar. E quando estou pesquisando no celular, elas chegam até travar o celular porque algumas vêm com vírus.*

Observamos que a participante vai lendo o texto da página e passa por alguns *links* relacionados ao texto lido, isto é, por palavras destacadas de cor de azul com temas de redação (zika vírus e microcefalia, redução da maioria penal, terrorismo e violência, mobilidade urbana, mobilização social, DNA da corrupção) que quando clicadas remetem a outros textos relacionados ao texto principal. Contudo, ela não clica, de imediato, nessas palavras e continua lendo o texto da página.

Figura 13: Exemplos de links destacados na cor azul



Fonte: Captura de tela pela pesquisadora

Nesse contínuo, a participante focaliza a leitura nos três primeiros modelos de redação nota mil de anos anteriores (em anexo) e não se interessa pelas demais

redações que constam na página do *Blog do Enem*, apenas olha-as rapidamente. Percebemos que *RGSA* fecha o *site Blog do Enem* em que está e entra no *site Mundo Vestibular* lendo todo o texto que há na página. Nessa página, há *dez dicas para mandar bem na redação* e uma explicação sobre a estrutura de uma redação dissertativo-argumentativa. Percebemos que a participante retorna para página do *site* anterior. Com efeito, desencadeamos o seguinte diálogo:

Diálogo 3:

P: *O que você achou do site Mundo Vestibular?*

RGSA: *Não possui modelos de redação e só fala das partes de uma redação e que eu já sei disso. Vemos muito isso na aula.*

P: *E, o que você compreendeu de ser uma redação nota mil?*

RGSA: *Entendi que precisa ter frases de autores, pensamentos de autores.*

Decerto, a participante entra na página do *site Mundo Vestibular* com o propósito de encontrar outros modelos de redação nota mil e constata que não há o quer, assim como, ativa seus conhecimentos prévios ao deparar-se com um assunto já do seu conhecimento, as partes de uma redação: proposição, desenvolvimento e conclusão. Com efeito, é importante salientar a importância dos mecanismos de busca e da objetividade do propósito nas buscas, ou seja, se a participante buscasse por “modelos de redação nota mil”, ao invés de “redação nota mil” teria uma filtragem mais objetiva de opções, incluindo opções só com imagens.

No que concerne ao entendimento do texto da página do *Blog do Enem*, percebemos que a participante compreende que uma das características de uma redação para ter a nota máxima do Enem é fazer uso do repertório sociocultural. Salientamos que o uso do repertório sociocultural se refere à citação de autores com reconhecimento em determinadas áreas de conhecimento (Filosofia, História, Sociologia, por exemplo), à contextualização histórica por meio de fatos e acontecimentos históricos conhecidos e à apresentação de notícias ou de pesquisas (como as do IBGE, da ONU, por exemplos).

No que tange à compreensão pela participante do uso do repertório sociocultural como característica na redação, percebemos que a mesma faz inferência

ao constatar a mesma característica nas três redações lidas e que na página do *site* não há nenhuma explicação sobre essa característica.

Ao retornar à página do *Blog do Enem*, a participante copia na íntegra o primeiro modelo de redação nota mil que possui o título “*No meio do caminho tinha uma pedra*” que aborda o combate à intolerância religiosa, tema da redação do ano de dois mil e dezesseis do Enem. Com efeito, suscitamos o diálogo:

Diálogo 4:

P: Por que você copiou a redação?

RGSA: Foi só para ver mesmo como é uma redação nota mil, me basear.

Figura 14: Modelo de redação na página e reprodução escrita da redação

Redação Enem 2016 nota 1000: Candidata: Marcela Sousa Araújo, 21 anos, Itabuna (Bahia)

No meio do caminho tinha uma pedra

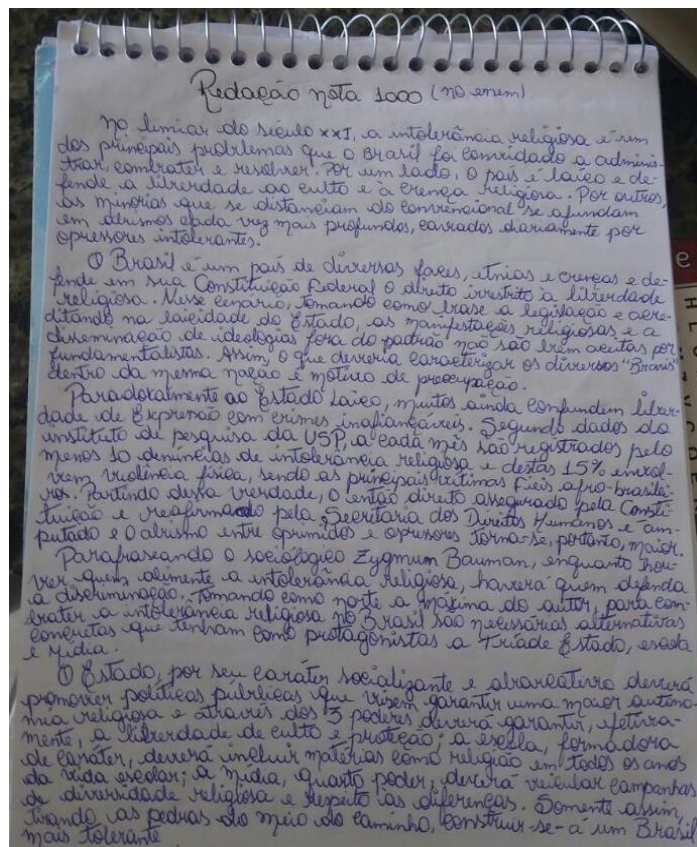
No limiar do século XXI, a intolerância religiosa é um dos principais problemas que o Brasil foi convidado a administrar, combater e resolver. Por um lado, o país é laico e defende a liberdade de culto e a crença religiosa. Por outros, as minorias que se distanciam do convencional se aprofundam em abismos cada vez mais profundos, cavados diariamente por opressores intolerantes.

O Brasil é um país de diversas faces, etnias e crenças e defende em sua Constituição Federal o direito irrestrito à liberdade religiosa. Nesse cenário, tomando como base a legislação e acreditando na laicidade do Estado, as manifestações religiosas e a disseminação de ideologias fora do padrão não são bem aceitas por fundamentalistas. Assim, o que deveria caracterizar os diversos “Brasis” dentro da mesma nação é motivo de preocupação.

Paradoxalmente ao Estado laico, muitos ainda confundem liberdade de expressão com crimes inafiançáveis. Segundo dados do Instituto de Pesquisa da USP, a cada mês são registrados pelo menos 10 denúncias de intolerância religiosa e destas 15% envolvem violência física, sendo as principais vítimas fiéis afro-brasileiros. Partindo dessa verdade, o então direito assegurado pela Constituição e reafirmado pela Secretaria dos Direitos Humanos é amputado e o abismo entre oprimidos e opressores torna-se, portanto, maior.

Parafraseando o sociólogo Zygmund Bauman, enquanto houver quem alimente a intolerância religiosa, haverá quem defenda a discriminação. Tomando como norte a máxima do autor, para combater a intolerância religiosa no Brasil são necessárias alternativas concretas que tenham como protagonistas a tríade Estado, escola e mídia.

O Estado, por seu caráter socializante e abarcativo deverá promover políticas públicas que visem garantir uma maior autonomia religiosa e através dos 3 poderes deverá garantir, efetivamente, a liberdade de culto e proteção; a escola, formadora de caráter, deverá incluir matérias como religião em todos os anos da vida escolar; a mídia, quarto poder, deverá veicular campanhas de diversidade religiosa e respeito às diferenças. Somente assim, tirando as pedras do meio do caminho, construir-se-á um Brasil mais tolerante.



Fonte: Adaptação da captura de tela e de imagem pela pesquisadora

Percebemos que nesse contexto, a participante usa a transcrição literal da redação como uma estratégia de estudo e de aprendizagem. Conforme Bartalo (2006, p. 24), as estratégias de estudo e aprendizagem são chamadas estratégias cognitivas de aprendizagem por envolverem o uso de processos mentais e que a metacognição

refere-se ao conhecimento e à consciência desses processos mentais por parte de quem os utiliza, o que permite seu monitoramento, avaliação e regulação.

Após a transcrição da redação, a participante clica no *link* mobilidade urbana que há no Blog do Enem. Salientamos que ela havia passado por ele anteriormente, no início da leitura da página, porém não clicou em cima dele.

Ao abrir a página mobilidade urbana pelo *link*, a participante lê a postagem, isto é, o artigo escrito⁴⁶ para o Blog pela socióloga Renata Florentino Santos e pelo economista Jonas Bertucci, que são dirigentes da ONG Rodas da Paz. A postagem é extensa e está estruturada em subtítulos com linguagem acessível e simples; há dentro do texto imagem relacionada à temática assim como há muitas publicidades fixas e instantâneas. O texto inicia-se abordando a problemática da perda da mobilidade urbana nas cidades associada à ocupação por automóveis e motos e tendo como efeito congestionamentos, mortes decorrentes da violência no trânsito, poluição e prejuízos econômicos. O texto traz dados estatísticos sobre o aumento da frota de veículos por habitante, sobre a poluição causada pelos transportes públicos, motos, carros e bicicletas e sobre morte no trânsito com custos para a família e para a saúde pública. Enfim, o texto intercala causas e efeitos relacionados à perda da mobilidade urbana assim como apresenta algumas políticas públicas implantadas em alguns Estados brasileiros como a construção de ciclovias e de ciclofaixas.

A participante lê toda a postagem sobre mobilidade urbana e após a leitura expressa que irá fazer um rascunho de redação sobre a mobilidade urbana. Ressaltamos que a redação definitiva será feita na escola. Com efeito, desencadeamos um diálogo:

Diálogo 5:

P: Você vai fazer buscas em outros sites sobre mobilidade urbana?

RGSA: Não.

P: Por quê?

RGSA: Porque eu percebi que daria para concluir minha redação com as informações presentes no site.

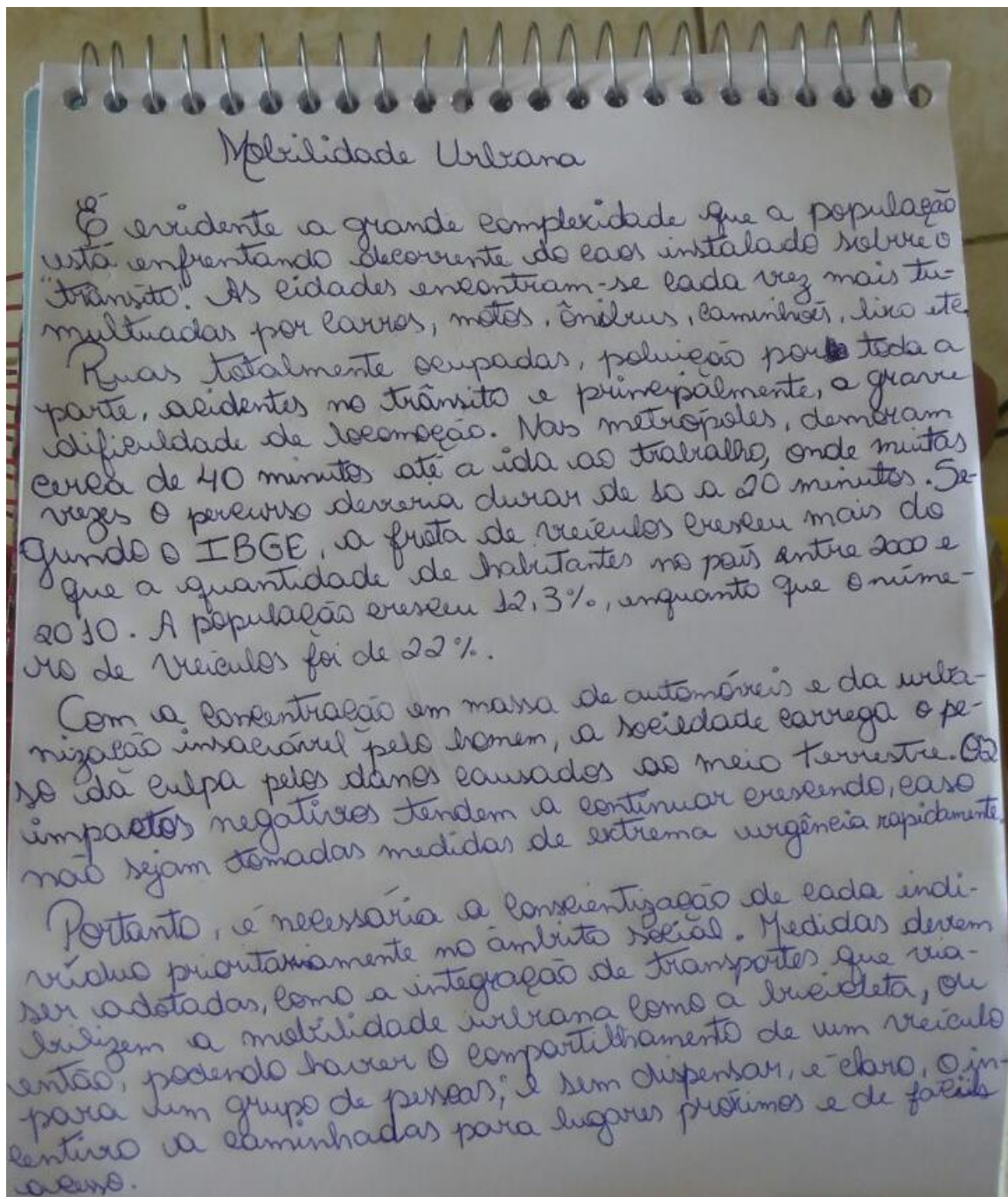
⁴⁶ Texto completo sobre mobilidade urbana no anexo F. Salientamos que retiramos as publicidades e deixamos apenas o texto na íntegra.

P: E o que você compreendeu sobre mobilidade urbana?

RGSA: Que já há algum tempo que a população vem enfrentando uma grande dificuldade em se locomover no espaço urbano. A cada dia o número de automóveis circulando aumenta, proporcionando um grande transtorno, principalmente, nas grandes Regiões, onde o fluxo de pessoas é bem maior.

Percebemos que a participante fica satisfeita com o que leu sobre mobilidade urbana em uma única página e relaciona a mobilidade urbana à problemática de locomoção no espaço urbano e menciona o aumento de automóveis em circulação como transtorno. Nesse contínuo, a participante constrói em rascunho uma redação sobre mobilidade urbana.

Figura 15: Produção escrita sobre mobilidade urbana.



Fonte: Captura de imagem pela autora a partir câmera do celular

No texto construído pela participante, há quatro parágrafos. No início do primeiro parágrafo, a participante afirma que está óbvio a *grande complexidade* que a população enfrenta por causa do caos no trânsito. Ela afirma também que as cidades estão cada vez mais tumultuadas por carros, motos, caminhões, lixo. E, no segundo parágrafo, a participante expressa novamente que as ruas estão ocupadas, que há

poluição, acidente de trânsito e dificuldade de locomoção. Ela também apresenta um dado estatístico do IBGE e uma constatação (sem citar a fonte IPEA como no artigo) de que em metrópoles gastam-se quarenta minutos em um trajeto que deveria ser de vinte minutos. Nesse contínuo, percebemos que a participante apoia-se nos primeiros parágrafos do artigo que aborda o congestionamento nas cidades e traz dados estatísticos correlacionados com as causas, como por exemplo, o número de frotas de veículo aumento devido a incentivos fiscais do governo para a população comprar carro e ao crescimento da população. No tocante à informação de dados estatísticos, reiteramos que esses fazem parte do repertório sociocultural e que contam positivamente na avaliação do Enem. Com efeito, ressaltamos que no momento em que a participante estava lendo modelos de redação nota mil, apreendeu essa característica.

No terceiro e penúltimo parágrafo, a participante afirma que a sociedade carrega o peso da culpa pelos danos causados ao meio terrestre com a *concentração em massa de carros e da insaciável urbanização do homem*. Nesse parágrafo, percebemos que a participante limita a problemática da mobilidade urbana à quantidade de automóveis e à *insaciável urbanização do homem* que não é sequer esclarecida no texto, deixando a ideia vaga e superficial do que seria a *insaciável urbanização*. Ressaltamos que o artigo lido pela participante aborda não só os problemas relacionados à mobilidade urbana como as causas e os efeitos.

No último parágrafo, a participante explicita medidas para a problemática em questão como conscientização de cada indivíduo, integração de transportes que viabilizem a mobilidade urbana como bicicletas, compartilhamento de um mesmo veículo para um grupo de pessoas, incentivos a caminhadas para lugares próximos e acessíveis. Percebemos que a maioria das medidas elencadas pela participante são amplas e genéricas como a conscientização de cada indivíduo.

Nesse contínuo, acreditamos que a participante poderia ter buscado textos em outros *sites*, comparado informações sobre mobilidade urbana, principalmente, sobre as causas e os agentes da problemática que envolve a mobilidade urbana e dando uma dimensão não só social à problemática, mas política também.

Com efeito, quanto ao nível de produção na pesquisa esquematizado por Demo (1994, p. 40-42) já abordado na parte teórica deste trabalho, percebemos que a participante possui interpretação própria – no sentido de tomar um texto e dar-lhe

formato interpretativo pessoal - e que faz uso da reescrita do texto usando as próprias palavras e discutindo com o texto.

ENCONTRO II

Nesse encontro, RGSA usa o notebook da pesquisadora que está com *Camtasia Studio 8* ativado para melhor análise das ações realizadas.

Iniciamos um diálogo introdutório a fim de tomar ciência do questionamento inicial, dos propósitos da pesquisa e dos conhecimentos prévios da participante. É importante ressaltar que o questionamento é fator primordial e perdura durante todo o processo de pesquisa em diferentes níveis. Decerto, a pesquisa é movida por indagações, provocações, curiosidades. Com efeito, começamos o diálogo:

Diálogo 1:

P: Essa pesquisa que você vai fazer hoje foi solicitada pela professora?

RGSA: Não.

P: O que você vai pesquisar?

RGSA: Regência verbal e nominal.

P: E, o que te leva a pesquisar esse assunto?

RGSA: É que estou com um pouco de dúvida sobre o assunto. É para lembrar, principalmente, regência nominal.

P: Qual é a dúvida exatamente que você tem?

RGSA: É como identificar a regência nominal da verbal.

Neste diálogo, a participante possui iniciativa própria, e ao revelar que possui dúvidas sobre regência verbal e nominal e que precisa lembrar regência nominal, inferimos que ela possui conhecimentos prévios sobre o assunto e que tem propósito na pesquisa: diferenciar regência nominal da regência verbal. Decerto, acreditamos que esse propósito da participante também atua como um norteador em busca de fontes, em planejamento, em seleção na leitura.

Em prosseguimento, RGSA inicia a busca pelo *Google* usando o espaço retangular do próprio *site* para escrever regência verbal e nominal, diferentemente, do que fez no encontro I em que usou a barra de endereço de URL para escrever o assunto. Nesse contínuo, dentre as opções da lista de busca, a participante seleciona,

primeiramente, a página <<http://www.soportugues.com.br/secoes/sint/sint61.php>>⁴⁷ e faz a leitura rápida da primeira página sobre regência verbal, porém não percebe que a continuidade do assunto está em outras dezoito páginas no mesmo *site* e que para acessá-las basta clicar numa seta de “próximo”. E, sobre essa página fizemos alguns questionamentos:

Diálogo 2:

P: O que achou da página, <<http://www.soportugues.com.br/secoes/sint/sint61.php>>?

RGSA: Acessei a página porque era a primeira da lista, mas não gostei da explicação, muita complicada. Era desorganizada e não tinha exemplos.

P: Então, o fato da sua leitura rápida na página está relacionado à complicação da explicação?

RGSA: Sim.

P: Você não percebeu que no final dessa página havia uma setinha para você continuar a leitura na página seguinte?

RGSA: Não.

P: Você achou a página confiável?

RGSA: Sim.

Através desse diálogo, percebemos que a participante é capaz de avaliar uma página na *Web* e sabe o que busca criticamente, contudo, mostra-se contraditória ao revelar que a página é desorganizada e confiável. Ressaltamos que o *site* <<https://www.soportugues.com.br/>> é frequentemente consultado por RGSA para outros conteúdos, pois ela acredita que de um modo geral o *site* é confiável em relação à clareza das explicações dos conteúdos, o que não aconteceu em relação à regência verbal e nominal.

E, no que tange à setinha da página para “próximo”, acreditamos que o fato da participante não prosseguir a leitura envolve questões de letramento digital, de navegação, pois não percebe o ícone em setinha junto à palavra “próximo”. E, quanto

⁴⁷ A página inteira se encontra no anexo G deste trabalho. Salientamos que retiramos as publicidades e deixamos apenas o texto na íntegra.

à leitura rápida da página pela participante, confirmamos que está relacionada ao fato de não só julgar a explicação complicada como o de querer entender mais sobre a regência nominal, que está justamente nas últimas páginas do *site* e para se chegar até ela deve usar a navegação, pela setinha para “próximo”.

Figura 16: Página SóPortuguês com ícones para avanço de página

O estudo da regência verbal permite-nos ampliar nossa capacidade expressiva, pois oferece oportunidade de conhecermos as diversas significações que um verbo pode assumir com a simples mudança ou retirada de uma preposição. **Observe:**

A mãe agrada o filho. -> **agradar** significa acariciar.
A mãe agrada **ao** filho. -> **agradar** significa "causar agrado ou prazer", satisfazer.

Logo, conclui-se que "agradar **alguém**" é diferente de "agradar **a** alguém".



Saiba que:

O conhecimento do uso adequado das preposições é um dos aspectos fundamentais do estudo da regência verbal (e também nominal). As preposições são capazes de modificar completamente o sentido do que se está sendo dito. Veja os exemplos:

Cheguei **ao** metrô.
Cheguei **no** metrô.

No primeiro caso, o metrô é o **lugar a que vou**; no segundo caso, é o **meio de transporte** por mim utilizado. A oração "Cheguei no metrô", popularmente usada a fim de indicar o lugar a que se vai, possui, no padrão culto da língua, sentido **diferente**. Aliás, é muito comum existirem divergências entre a regência coloquial, cotidiana de alguns verbos, e a regência culta.

Para estudar a regência verbal, agruparemos os verbos de acordo com sua **transitividade**. A transitividade, porém, não é um fato absoluto: um mesmo verbo pode atuar de diferentes formas em frases distintas.

Anterior  **Índice**  **Próxima**

Fonte: Captura de tela pela autora

Nesse contínuo, RGSA volta para a lista de opções da busca sobre regência nominal e verbal, acessa a página do Português.uol.com.br e checa todo texto da página, de cima até embaixo, num ato de verificação para saber se há o que quer. Percebemos que a participante fica bastante tempo na página, lendo e fazendo anotações pontuais no caderno sobre a conceituação e os exemplos de regência verbal e nominal, assim como lendo e relendo os exemplos sobre verbos intransitivos, transitivos diretos, transitivos indiretos e transitivos diretos e indiretos. E, no que tange às anotações, acreditamos que se tratam de estratégias de estudo para a compreensão do conteúdo; embora haja reproduções literais nas anotações, ainda assim, a participante seleciona, dentro do texto, o que anota.

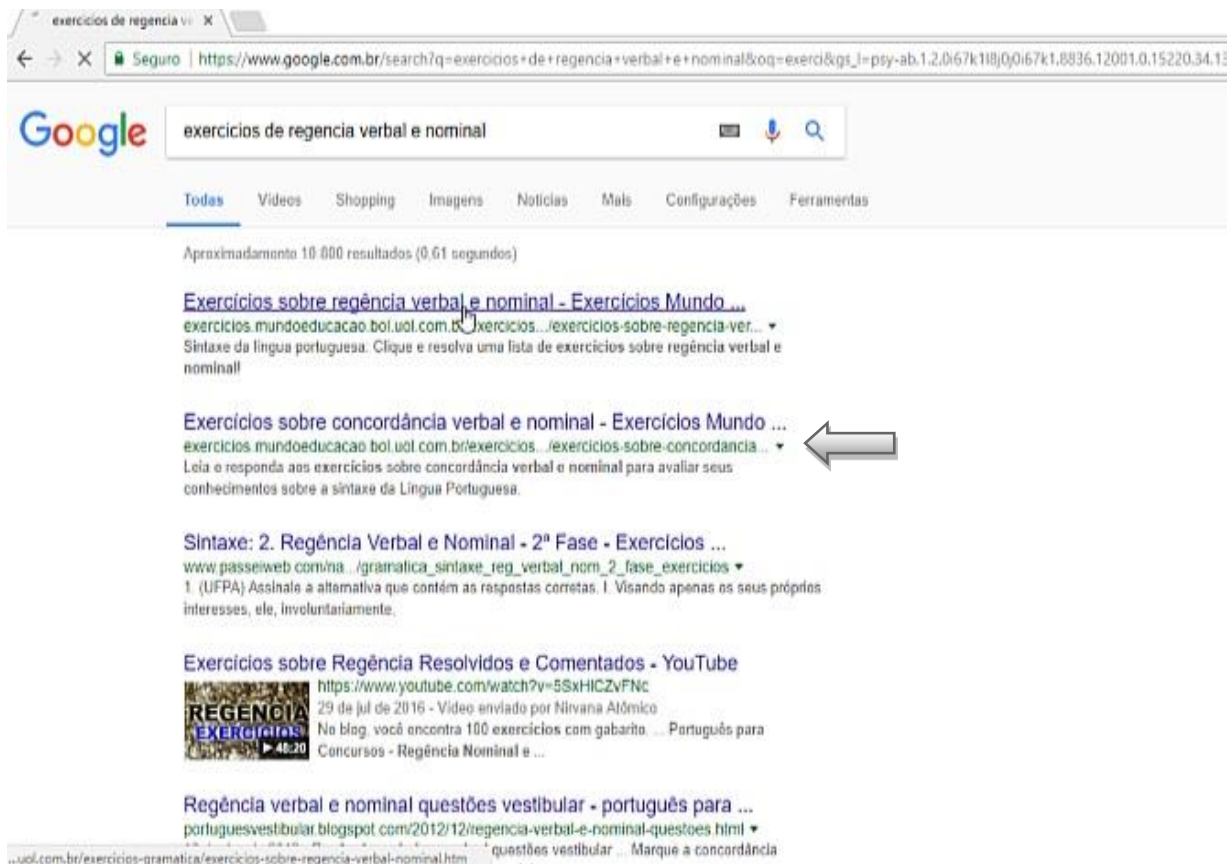
No que se refere aos *links* no texto, enfatizamos que a interação com os hipertextos na pesquisa exige habilidades leitoras e de navegação, pois, o leitor ao adentrar a leitura crítica dos hipertextos deve manter conexões com o texto principal e/ou outros textos sem se perder na navegação, pois sabemos que um *link* pode levar a muitos outros links. Com efeito, percebemos que a participante se vale da presença dos links, preferindo voltar à lista de opções de páginas.

Em prosseguimento à observação e à análise, a participante, na página do Norma culta, faz uma rápida leitura e sai dela para a página <<http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/regencia-nominal.htm>> e passa bastante tempo lendo os exemplos sobre regência nominal. Nessa página, há um único exercício com gabarito, mas RGSA não o realiza, no entanto, retorna para a página de busca do *Google* e busca por exercícios sobre regência verbal e nominal. Assim, acessa a página <<http://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br/exercicios-gramatica/exercicios-sobre-regencia-verbal-nominal.htm>>⁴⁸, mas não realiza os exercícios gabaritados com as explicações sobre as respostas. Percebemos que no final desta página há um espaço para os leitores fazerem comentários sobre os exercícios.

Nesse contínuo, a participante volta para a lista de opções de busca e acessa a página <<http://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br/exercicios-gramatica/exercicios-sobre-concordancia-verbal-nominal.htm>>; faz uma análise dos exercícios e percebe que os exercícios são sobre concordância verbal e nominal e não sobre regência verbal e nominal. Com efeito, acreditamos que o uso dos operadores de busca delimitaria as opções, evitando de uma página sobre outro assunto estar no meio do que realmente se quer buscar.

⁴⁸ A página inteira se encontra no anexo K deste trabalho. Salientamos que retiramos as publicidades e deixamos apenas o texto na íntegra.

Figura 18: Lista de opções de páginas de exercícios sobre regência verbal e nominal com uma opção sobre concordância verbal e nominal.



Fonte: Captura de tela pela autora

RGSA retorna à lista de opções de busca e acessa a página <<http://portuguesvestibular.blogspot.com.br/2012/12/regencia-verbal-e-nominal-questoes.html>>, porém, novamente, não realiza os exercícios. Retorna à lista e acessa <<https://www.infoescola.com/portugues/regencia-verbal/exercicios/>>⁴⁹, onde os realiza e acerta dois exercícios dos quatro propostos. E, por fim, retorna à lista de busca, acessa a página <<http://criteriorevisao.com.br/lista-de-exercicios-sobre-regencia-verbal-e-nominal/>> e logo sai sem realizar os exercícios. Sobre essas ações, travamos o seguinte diálogo:

⁴⁹ A página inteira se encontra no anexo M deste trabalho. Salientamos que retiramos as publicidades e deixamos apenas o texto na íntegra.

Diálogo 3:

P: Você acessou várias páginas de exercícios e só realizou os da página do Infoescola por quê?

RGSA: Porque não havia exercícios tipo simulado, para marcar em cima das alternativas, só no da Infoescola.

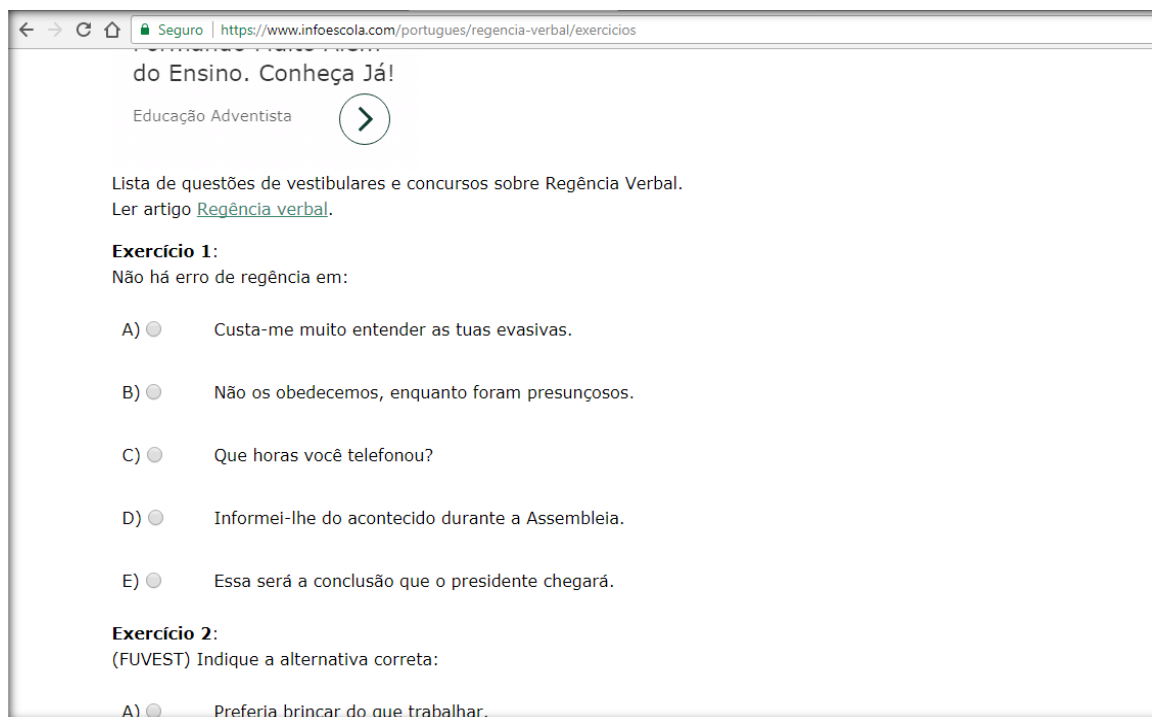
P: Os exercícios que você realizou te ajudaram na compreensão conteúdo?

RGSA: Não muito. (Obs.: após esse diálogo final, a participante pede para a pesquisadora explicar os dois exercícios que não foram acertados).

É importante esclarecer que a participante se refere aos exercícios tipo simulado, àqueles em que o leitor pode clicar em cima das alternativas e depois obter a correção feita pela própria página. Com efeito, acreditamos que RGSA ativa suas habilidades de selecionar e de comparar os exercícios das páginas acessadas, no entanto, não tem a qualidade dos exercícios como critério de busca, mas a estrutura de realização dos exercícios que envolve leitura e navegação. E, no que tange à qualidade dos exercícios da Infoescola, percebemos que são exercícios tradicionais e que visam à prática de uma gramática descontextualizada, exigindo memorizações de regências de verbos.

No que se refere ao pedido da participante para explicação dos exercícios à pesquisadora, reiteramos a importância da mediação no processo de pesquisa na construção do conhecimento.

Figura 19: Modelo de exercício tipo simulado



Fonte: Elaborada pela autora a partir da captura de tela

Nesse contínuo, em análise, percebemos através dos acessos a diferentes páginas sobre regência verbal e nominal, que RGSA é uma navegadora ativa em relação à participante GRAT, que se revela passiva e apática, pois não persegue propósitos na navegação, objetivos na leitura. E, no que concerne à analogia de GRAT e de RGSA sobre as ações de pesquisa na *Web*, na seção seguinte, abordaremos em uma tabela a comparação sinóptica.

6.3 COMPARAÇÃO SINÓPTICA DOS DADOS

Nesta seção, faremos uma comparação sinóptica dos dados observados e analisados durante os encontros realizados entre a pesquisadora e os sujeitos. Ressaltamos que a comparação está organizada por encontro (preliminar, I e II) e que as categorias de análise comparativa dos dados estão respaldadas nos parâmetros estabelecidos pela pesquisadora com base em fundamentação teórica nesse trabalho e com base nas ações recorrentes das participantes GRAT e GRSA.

Quadro 4: Comparação do encontro preliminar

ENCONTRO PRELIMINAR CATEGORIAS	PARTICIPANTES	
	GRAT - (9º ano)	RGSA – (3º ano)
Concepção do ato de pesquisar	Tirar dúvidas.	Entender; buscar aprimorar conhecimento; ter curiosidade e tirar dúvidas.
Competência para pesquisar na <i>Web</i>	Participante diz que, às vezes, se sente competente para pesquisar na <i>Web</i> .	Participante diz que se sente competente para pesquisar na <i>Web</i> .
Dificuldades ao fazer buscas na <i>Web</i>	* Nunca encontrar de imediato o que quer no primeiro <i>site</i> . * Procurar em vários <i>sites</i> é cansativo.	* Não encontrar os assuntos completos. * Ter que procurar em mais de um <i>site</i> quando o assunto está resumido demais ou difícil.

Fonte: Elaborada pela autora

Nesse contínuo, no que tange à concepção do ato de pesquisar, percebemos que a participante GRAT não é coerente ao entender a pesquisa como “tirar dúvidas”, uma vez que, ela não possui nenhuma dúvida, nenhum questionamento inicial nem durante as atividades na *Web*, diferentemente de RGSA que possui questionamentos iniciais e mantém coerência com a sua concepção do ato de pesquisar.

Quanto às dificuldades para pesquisar na *Web*, percebemos que GRAT não revela muita disposição para fazer buscas em mais de um *site*, pois espera encontrar tudo que quer em uma única página e de preferência no primeiro acesso. Com efeito, essa expectativa de querer encontrar tudo numa única página é bastante problemática e questionável, pois compromete a leitura crítica, a habilidade de comparar, de selecionar, de reelaborar. Decerto, uma pesquisa, de fato, exige buscas a várias fontes.

Quadro 5: Comparação do encontro I

ENCONTRO I <hr/> CATEGORIAS	PARTICIPANTES	
	GRAT - (9º ano) Assunto: tipos de discurso: direto e indireto	RGSA – (3º ano) Assunto: características de uma redação nota mil e mobilidade urbana
Propósitos da pesquisa	Cumprir uma solicitação da professora.	Aprender mais o assunto para produzir uma redação.
Questionamento ou problema inicial	Questionamento não é interiorizado, pois a pesquisa parte de uma cobrança da professora e não das necessidades cognitivas da aluna.	O que há numa redação que recebe a nota mil (máxima) no Enem?
Conhecimento prévio	Aluna revela que faltou à aula sobre o assunto e não sabe do que se trata.	Conhecimento sobre a estrutura de uma redação: proposição, desenvolvimento e conclusão.
Articuladores de busca	Não usa.	Não usa.
Critérios seletivos de fontes na lista de busca	O nome todo do assunto e o mesmo ser o primeiro da lista.	* Usos anteriores do <i>site</i> Blog do Enem e Mundo Vestibular.
Quantidade de fontes usadas	Apenas uma.	Três.
Critério de comparação das fontes usadas.	Não realiza comparações.	* Realiza através dos modelos de redação nota mil no Enem.
Leitura de hipertextos	Não abre <i>links</i> para fazer leituras.	Abre alguns <i>links</i> e faz leituras.
Tratamento dos distratores	Ignora os distratores, mas não os fecha.	Mostra-se bastante incomodada com as publicidades verbo-visuais e fecha-as.
Compreensão leitora	Não acontece.	Acontece.
Nível de produção escrita	Reprodução literal.	Interpretação pessoal.

Fonte: Elaborada pela autora

Quadro 6: Comparação do encontro II

ENCONTRO II CATEGORIAS	PARTICIPANTES	
	GRAT - (9º ano) Assunto: conotação e denotação	RGSA – (3º ano) Assunto: regência verbal e nominal
Propósitos da pesquisa	Cumprir uma solicitação da professora.	Tirar dúvidas sobre o assunto e lembrá-lo.
Questionamento ou problema inicial	Questionamento não é interiorizado, pois a pesquisa parte de uma cobrança da professora e não das necessidades cognitivas da aluna.	Como identificar a regência nominal da verbal?
Conhecimento prévio	Aluna revela que não sabe do que trata o assunto.	Regência verbal tem relação direta com o verbal e a regência nominal com os adjetivos, substantivos e advérbios.
Articuladores de busca	Não usa.	Não usa.
Critérios seletivos de fontes na lista de busca	Localização primeira na lista e ter todo nome do assunto.	Ordem de localização na lista de opções de busca.
Quantidade de fontes usadas	Apenas uma.	9 (nove)
Critério de comparação das fontes usadas.	Não realiza comparações.	* Ter explicação descomplicada. * Ter muitos exemplos de regência nominal. * Ter exercícios em forma de simulado.
Leitura de hipertextos	Não.	Não.
Tratamento dos distratores	Mostra-se indiferente.	Mostra-se bastante incomodada com as publicidades verbo-visuais e fecha-as.
Compreensão leitora	Não tem.	Parcial.
Nível de produção escrita	Reprodução literal.	Não realiza produção escrita. Há anotação com reproduções literais como estratégia de estudo.

Fonte: Elaborada pela autora

Ao compararmos os dois encontros entre si das participantes GRAT e RGSA, percebemos que GRAT mantém as mesmas ações, demonstrando desmotivação e passividade, assim como, a não compreensão dos assuntos. Decerto,

enfatizamos que em nenhum dos dois encontros GRAT realiza uma pesquisa escolar, mas uma consulta com reprodução literal.

Diferentemente de GRAT, a participante RGSA, do 3º do ensino médio, persegue propósitos da pesquisa e possui autonomia para atitude cotidiana da pesquisa. E, no que tange, especificamente, à leitura e à navegação on-line, que fazem parte da pesquisa na *Web*, acreditamos que o aprendizado contínuo das duas participantes deve proporcionar o desenvolvimento, exigindo habilidades mais complexas de leitura a cada ano escolar. Com efeito, é papel da escola e da universidade desenvolver o espírito de pesquisa, de curiosidade no estudante, sobretudo, conceber a pesquisa como processo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho de pesquisa foi impulsionada por várias inquietações e incômodos. Um desses incômodos era, constantemente, ouvir dos colegas professores da educação básica que “os alunos só faziam copiar e colar” os conteúdos da *Web* para as pesquisas solicitadas por eles e que muitos alunos nem se davam ao trabalho de copiar e colar para editor de texto, pois imprimiam direto da página da *Web*. Conseqüentemente, vinha-nos à cabeça: será que realmente foi solicitado aos alunos uma pesquisa? Será que estavam claros para os alunos os propósitos da pesquisa? Que questionamentos e conhecimentos prévios os alunos já possuíam ao realizar as pesquisas? Com efeito, cada indagação puxava outras mais, principalmente, quando fazemos uso da *Web*.

Acreditamos que a *Web* é um meio complexo e fazer pesquisa nela não é algo simples e fácil como muitos pensam, pois, demanda várias habilidades leitoras, como a leitura de fontes múltiplas, por exemplo, e exige habilidades de buscas, de navegação, critérios de seleção de fontes.

Independente dos meios, a pesquisa precisa ser concebida como um processo em busca da construção do conhecimento; precisa de questionamentos, de propósitos, de reflexões, de reelaboraões. Como o ato de pesquisar envolve cognição, deve ser mediado e motivado.

É importante ressaltar que não existe uma gramática ou manual da pesquisa escolar e que as situações e as estratégias didáticas devem ser planejadas considerando, sobretudo, os conhecimentos prévios dos alunos e no que eles precisam avançar, desenvolver-se.

Nesse contínuo, através da observação e análise dos dois encontros com a participante GRAT, do 9º ano do ensino fundamental, pudemos refletir sobre quão frágil e lacunoso estava o entendimento do ato de “pesquisar” no qual a participante estava inserida. Colocamos as aspas na palavra pesquisar porque, de fato, a aluna não realizou uma pesquisa e sim uma consulta com o agravante da não compreensão dessa “pesquisa” que foi solicitada pela professora, uma vez que houve reprodução literal da página da *Web* pela participante, salientando que ela acessou apenas uma página para cada solicitação. É importante lembrar que essa produção deveria ser

manuscrita e entregue numa segunda-feira. Com efeito, mais outras inquietações nos vêm à cabeça: O que esperar de uma produção de pesquisa em que a aluna só buscou uma página da *Web* para cada conteúdo? Qual prejuízo para uma aluna do 9º ano ensino fundamental seguir para o ensino médio apenas fazendo reproduções da *Web*?

Diferentemente de GRAT, a participante RGSA do 3º ano ensino médio, iniciou as pesquisas na *Web* ativando os conhecimentos prévios, assim como, possuía questionamentos, propósitos e atitude cotidiana própria. Em verdade, RGSA não esperava solicitações da professora, e isso foi bem evidente, principalmente, quando buscou pela temática mobilidade urbana para fazer uma redação que seria na escola e proposta pela professora. Decerto, acreditamos que a *Web* seria a mais favorável haja vista, as temáticas serem bastante atuais; dificilmente os alunos encontrariam artigos, crônicas, reportagens atuais sobre as temáticas no meio físico ou impresso.

Com efeito, acreditamos que a autonomia e interdependência são indispensáveis num processo de pesquisa escolar, de aprendizagem, no entanto, percebemos que algumas ações realizadas por RGSA precisavam ser mediadas, pois foram insuficientes, principalmente, quando ela buscou apenas uma fonte, que foi o artigo sobre mobilidade urbana para fazer a redação. É importante salientar que mesmo que a participante tivesse considerado a única fonte sobre mobilidade urbana como suficiente para fazer produzir sua redação, ela precisava confrontar outras informações para argumentar melhor suas posições, principalmente, no que tangia aos aspectos políticos sobre mobilidade urbana. De fato, em relação à participante GRAT, do 9º ano, RGSA, do 3º ano do ensino médio, revelou-se bastante experiente ao persistir em seus objetivos, sabendo o que queria, avaliando as fontes buscadas, mobilizando seus conhecimentos prévios e questionamentos. Nesse ínterim, vemos uma preocupação: estando a participante GRAT no 9º ano do ensino fundamental e tendo feito apenas consultas com reproduções de página da *Web* chegará ao desenvolvimento de RGSA? Acreditamos que nos três do ensino médio (e em toda trajetória como estudante, aprendente), GRAT possa aprender e desenvolver-se significativamente. Com efeito, reiteramos a concepção vigotskiana de que o indivíduo é um ser histórico-cultural e seu desenvolvimento acontece conjeturando os aspectos do meio, da cultura para internalizá-los e é a aprendizagem que promove o desenvolvimento do sujeito, e na relação aprendizagem-desenvolvimento é preciso

intervenções na zona de desenvolvimento proximal desse sujeito, no que ele já sabe e no que precisa saber.

Por fim, ao longo desta pesquisa nossas inquietações e preocupações foram e continuarão sendo muitas, provocando-nos, cada vez mais, a investigar as ações, os fenômenos e os contextos que envolvem a pesquisa escolar como processo que vise à construção do conhecimento por alunos e professores. Desse modo, acreditamos que este trabalho cumpriu seu objetivo geral que foi investigar como os estudantes de escolas públicas pesquisam na *Web*, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa. De fato, este trabalho foi de extrema importância, pois seus resultados colaborarão significativamente na sistematização de práticas de ensino para a pesquisa escolar.

Certamente, faz-se necessário continuar os estudos acadêmicos sobre como os estudantes pesquisam, sobretudo, acompanhar as práticas docentes e as discentes concomitantemente, participando e intervindo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos estudantes que precisam não só construir conhecimentos, mas tornarem pessoas atuantes e reflexivas, capazes de mudanças.

E, finalizamos nossas considerações finais com um trecho da epígrafe deste trabalho nas palavras de Paulo Freire: “[...] Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-la”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Júlio. Reelaborações de gêneros em redes sociais. *In*: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (org). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 53.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: o que é, como se faz. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BARTALO, Linete. Mensuração de estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: learning and study strategies inventory (LASSI) adaptação e validação para o Brasil. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/bartalo_l_dr_mar.pdf>. Acesso em 26 de out. de 2017.

BARTON, David; LEE, Carmen. Linguagem online: textos e práticas digitais. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e aprendizagem escolar. Trad. de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BERNARDES, Alessandra Sexto; FERNANDES, Olívia Paiva. A pesquisa escolar em tempos de Internet. *In*: FREITAS, Maria Tereza de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. *Leitura e escrita de adolescente na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Elen. (org.) A formação social da mente. 4. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/unisocionautas/a-formacao-social-da-mente-vygotsky>>. Acesso em 15 de nov. de 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. (org). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 26-28.

COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. *Reading multiple sources online*. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais; School of Education, University of Rhode Island, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/1147/809>>. Acesso em 30 de set. de 2016.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DANIELS, Harry. (org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Trad. Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafet Cestari. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

D'AVILA, Jorge Luis; FERNANDES, Christiane Martins. *A pesquisa escola como instrumento pedagógico: um dos caminhos para ampliar as situações didáticas da Educação Física no Ensino Fundamental*. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/fef/article/viewFile/23740/16737>>. Acesso em 30 de set. de 2016.

DEMO, Pedro. *Conhecimento e aprendizagem na nova mídia*. Brasília: Editora Plano, 2001.

_____. Educar pela pesquisa. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. Pesquisa: Princípio científico e educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS, Wagner Teixeira. Há espaço para a construção autoral nos trabalhos de pesquisa escolar. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31556/31556.PDF>>. Acesso em 27 de fev. de 2018.

DODGE, Bernie. Some thoughts about WebQuests. Disponível em: <http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html>. Acesso em 28 de nov. de 2017.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky e PEGRUM, Mark. Letramentos digitais. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. Progepe: Módulo de Educação Integral e Profissional. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017.

FERNANDES, C.C.M.; OSÓRIO, A.M.N. A pesquisa escolar como instrumento pedagógico: um dos caminhos para a aprendizagem do aluno dos anos finais do ensino fundamental. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2472p.pdf>. Acesso em: 01 out. 2016.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 60.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDk3NDcwNjA5OTQyODIzNTAyMjUBMDI5OTEwMTk2MjQ3NDE4Mjc1ODYBWFZKNTThKWV2dVIKATAuMQEBdjI>>. Acesso em 08 de out. de 2017.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/347/344>>. Acesso em 18 de set. de 2017.

GOMES, C. J. Contributo para uma melhor compreensão do uso da WebQuest no contexto de uma estratégia de formação de professores. Disponível em: <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/528/1/Contributo%20para%20uma%20melhor%20compreens%C3%A3o%20do%20uso%20da%20WebQuest%20-%20CG.pdf>>. Acesso em 28 de nov. de 2017.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; SANTOS, Leonor Werneck dos; SANTOS, Maria Francisca Oliveira; TAFFARELLO, M. Cristina de M.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. *In*: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.) *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 319.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência. Trad. Carlos Ireneu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>>. Acesso em 30 de set. de 2016.

MARTINS, J. S. O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARKMAN, Luna. Alunos idealizam drone para 'pegar ladrões' em Itapissuma. Disponível em: <<http://www.folhape.com.br/noticias/noticias/educacao/2017/06/21/NWS,31818,70,614,NOTICIAS,2190-ALUNOS-IDEALIZAM-DRONE-PARA-PEGAR-LADROES-ITAPISSUMA.aspx>>. Acesso em 14 de set. de 2017.

MILANESI, Luís. O que é biblioteca. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2º versão. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em 05 de out. de 2017.

_____. . Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2º versão. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC-Final_Introducao.pdf>. Acesso em 05 de out. de 2017.

_____. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3º versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em 21 de fev. de 2018. (2017, p. 148).

_____. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3º versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em 21 de fev. de 2018. (2017, p. 134-137).

MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (orgs.). Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. Pesquisa sem sala de aula: fundamentos e pressupostos. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (orgs.). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 10-21.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias da aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.

_____. O que é afinal aprendizagem significativa? Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>> Acesso em: Acesso em 04 de dez. de 2017.

_____. Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisaocritica.pdf>> Acesso em 04 de dez. de 2017.

NININ, Maria Otilia Guimarães. Pesquisa na escola: Que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200002>. Acesso em 01 de out. de 2016.

NOVAIS, Ana Elisa. Lugar das interfaces digitais no ensino da leitura. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 87.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Pesquisa de conteúdos na web: copiar e colar ou estratégias para construção do conhecimento? Recife: a autora, 2006.

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. *In: COSCARELLI, C. V. (org.). Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 48.

PANNUTI, Daniela. A redescrição representacional revisitada: o biológico e o cultural na aquisição do conhecimento humano. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_395.pdf>. Acesso em 01 de out. de 2016.

PRATES, Raquel Oliveira; BARBOSA, Simone Diniz. Avaliação de Interfaces de Usuário – Conceitos e Métodos. Disponível em:<http://homepages.dcc.ufmg.br/~rprates/ge_vis/cap6_vfinal.pdf> Acesso em: 01 de mar. de 2018.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira; RECUERO, Raquel da Cunha. Hipertexto Cooperativo: Uma Análise da Escrita Coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/hipertexto_cooperativo.pdf>. Acesso em 15 de nov. de 2017.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. A metodologia da *WebQuest* interativa na educação online. *In: FREIRE, Wendel. (org.) Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. 2. ed. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2011. p. 109-114.

SANTOS, Else Martins dos. Pesquisa na internet: copia/cola???. *In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al. Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009. p. 277.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica:1999.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STEFANO, Leizy Regina Fracasso. Representações de professores e alunos sobre a pesquisa escolar: a leitura crítica, a escrita autônoma e a formação do conhecimento.

127 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2005. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/lrfstefano.pdf>>. Acesso em 01 de out. de 2016.

TEIXEIRA, Sandra Areias. Fazendo pesquisa escolar na Internet. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/DAJR-8H5RUR/1426m.pdf?sequence=1>>. Acesso em 21 de fev. de 2018.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso em 08 de out. de 2017.

VELLOSO, Fernando. Informática: conceitos básicos. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

VIEIRA, Lúta Lerche. A busca de informação na web: dos problemas do leitor às práticas de ensino. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/04.pdf>>. Acesso em 08 de out. de 2017.

VIEIRA, Marli Fátima Vick. A Wikipédia é confiável?: credibilidade, utilização e aceitação de uma enciclopédia online no ambiente escolar. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/marli%20fatima%20vick%20vieira.pdf>>. Acesso em 15 de nov. de 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michel Cole... [et al] Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). Hipertexto e gênero textuais: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 213-216.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. (org). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 21-22.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A pesquisa escolar realizada no meio digital com estudantes do ensino fundamental e médio”.
2. Você foi selecionado por pertencer ao 9º ano do ensino fundamental de escola pública e sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
5. Os objetivos deste estudo são investigar as ações de pesquisa, no meio digital, realizadas por dois estudantes de anos finais - 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio - quando pesquisam para a disciplina de Língua Portuguesa; identificar a concepção de pesquisa dos estudantes pesquisados; observar, questionar e descrever as ações empreendidas para a realização da pesquisa no meio digital; analisar se as ações realizadas pelos estudantes no meio digital favorecem à construção ou à reprodução do conhecimento.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em realizar ações de pesquisas escolares no meio digital (computador, *tablet*, *smartphone*), isto é, será feita uma observação participante e de entrevista despadronizada ou não estruturada, onde a pesquisadora e o sujeito pesquisado possuirão a liberdade para qualquer direção que considerem adequada. Ressaltamos que embora a entrevista com os sujeitos seja despadronizada, ela se guiará também pelas ações observadas pela pesquisadora e registros em diário.
7. Os riscos dessa pesquisa para você são: dispersão diante dos *hiperlinks* contidos na pesquisa *on-line*; vulnerabilidade relacionada ao plágio diante da cópia sem citação da fonte, facilitada pela tecnologia digital.
8. Os benefícios para você são: otimização do processo de pesquisa e diferentes opções de busca e de materiais para pesquisa (vídeos, artigos, documentários, dicionários, dissertações, teses etc).
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTADOR)

Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado.

Assinatura

Rua Verdes Mares, 133, apto. 1501. Boa Viagem – Recife – Pernambuco.
 Telefone 81- 987414445

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na RUA DO PRÍNCIPE, 526 – BOA VISTA – BLOCO G4 – 7º ANDAR, SETOR A – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE:(81)2119.4376–ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep_unicap@unicap.br / pesquisa_prac@unicap.br

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP
 SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar
 Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
 CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Contatos Conep:
Telefone: (61) 3315-5878
Telefax: (61) 3315-5879

Recife, _____ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa (*)

Pai / Mãe ou Responsável Legal (**)

OBSERVAÇÃO:

Incluir informação sobre patrocinador (se pertinente); incluir informação sobre destino e guarda de materiais (se pertinente); incluir informação sobre estudo multicêntrico (se pertinente); utilizar linguagem compreensível para população alvo. No caso de pesquisas relacionadas com ações terapêuticas ou diagnósticas, explicitar os métodos alternativos, os riscos e benefícios de não utilizá-los. (*) Quando o sujeito da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal (**), além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A pesquisa escolar realizada no meio digital com estudantes do ensino fundamental e médio”.
2. Você foi selecionado por pertencer ao 3º ano do ensino médio de escola pública e sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
5. Os objetivos deste estudo são investigar as ações de pesquisa, no meio digital, realizadas por dois estudantes de anos finais - 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio - quando pesquisam para a disciplina de Língua Portuguesa; identificar a concepção de pesquisa dos estudantes pesquisados; observar, questionar e descrever as ações empreendidas para a realização da pesquisa no meio digital; analisar se as ações realizadas pelos estudantes no meio digital favorecem à construção ou à reprodução do conhecimento.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em realizar ações de pesquisas escolares no meio digital (computador, *tablet*, *smartphone*), isto é, será feita uma observação participante e de entrevista despadronizada ou não estruturada, onde a pesquisadora e o sujeito pesquisado possuirão a liberdade para qualquer direção que considerem adequada. Ressaltamos que embora a entrevista com os sujeitos seja despadronizada, ela se guiará também pelas ações observadas pela pesquisadora e registros em diário.
7. Os riscos para você são: dispersão diante dos *hiperlinks* contidos na pesquisa *on-line*; plágio diante da cópia sem citação da fonte facilitada pela tecnologia digital e problemas no computador e na Internet.
8. Os benefícios para você são: otimização do processo de pesquisa e diferentes opções de busca e de materiais (vídeos, artigos, documentários, dicionários, dissertações, teses etc).
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTADOR)

Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado.

Assinatura

Rua Verdes Mares, 133, apto. 1501. Boa Viagem – Recife – Pernambuco.
Telefone 81- 987414445

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na RUA DO PRÍNCIPE, 526 – BOA VISTA – BLOCO G4 – 7º ANDAR, SETOR A – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE:(81)2119.4376–ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep_unicap@unicap.br / pesquisa_prac@unicap.br

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar
Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
CEP: 70750-521 - Brasília-DF
Contatos Conep:
Telefone: (61) 3315-5878
Telefax: (61) 3315-5879

Recife, ____ de _____ de ____

Sujeito da pesquisa (*)

Pai / Mãe ou Responsável Legal (**)**OBSERVAÇÃO:**

Incluir informação sobre patrocinador (se pertinente); incluir informação sobre destino e guarda de materiais (se pertinente); incluir informação sobre estudo multicêntrico (se pertinente); utilizar linguagem compreensível para população alvo. No caso de pesquisas relacionadas com ações terapêuticas ou diagnósticas, explicitar os métodos alternativos, os riscos e benefícios de não utilizá-los. (*) Quando o sujeito da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal (**), além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

ANEXOS

ANEXO A – PÁGINA <[HTTPS://WWW.TODAMATERIA.COM.BR/DISCURSO-DIRETO-INDIRETO-E-INDIRETO-LIVRE/](https://www.todamateria.com.br/discurso-direto-indireto-e-indireto-livre/)>

Discurso Direto, Indireto e Indireto Livre

Discurso Direto, Discurso Indireto e Discurso Indireto Livre são **tipos de discursos utilizados no gênero narrativo para introduzir as falas e os pensamentos dos personagens**. Seu uso varia de acordo com a intenção do narrador.

Discurso Direto

No discurso direto, o narrador dá uma pausa na sua narração e passa a citar fielmente a fala do personagem.

O objetivo desse tipo de discurso é transmitir autenticidade e espontaneidade. Assim, o narrador se distancia do discurso não se responsabilizando pelo que é dito.

Pode ser também utilizado por questões de humildade - para não falar algo que foi dito por um estudioso, por exemplo, como se fosse de sua própria autoria.

Características do Discurso Direto

- Utilização dos verbos da categoria *dicendi*, ou seja, aqueles que têm relação com o verbo "dizer". São chamados de "verbos de elocução", a saber: falar, responder, perguntar, indagar, declarar, exclamar, dentre outros.
- Utilização dos sinais de pontuação - travessão, exclamação, interrogação, dois pontos, aspas.
- Inserção do discurso no meio do texto - não necessariamente numa linha isolada.

Exemplos de Discurso Direto

1. Os formados repetiam: "Prometo cumprir meus deveres e respeitar meus semelhantes com firmeza e honestidade."
2. O réu afirmou: "Sou inocente!"
3. Querendo ouvir sua voz, resolveu telefonar:
 - Alô, quem fala?
 - Bom dia, com quem quer falar? — respondeu com tom de simpatia.

Discurso Indireto

No discurso indireto, o narrador da história interfere na fala do personagem donde profere suas palavras. Aqui não encontramos as próprias palavras da personagem.

Características do Discurso Indireto

- O discurso é narrado em terceira pessoa.
- Algumas vezes são utilizados os verbos de elocução, por exemplo: falar, responder, perguntar, indagar, declarar, exclamar. Contudo não há utilização do travessão, pois geralmente as orações são subordinadas, ou seja, dependem de outras orações, o que pode ser marcado através da conjunção "que" (verbo + que).

Exemplos de Discurso Indireto

1. Os formados repetiam que iriam cumprir seus deveres e respeitar seus semelhantes com firmeza e honestidade.
2. O réu afirmou que era inocente.
3. Querendo ouvir sua voz, resolveu telefonar. Cumprimentou e perguntou quem estava falando. Do outro lado, alguém respondeu ao cumprimento e perguntou com tom de simpatia com quem a pessoa queria falar.

Transposição do Discurso Direto para o Indireto

Nos exemplos a seguir verificaremos as alterações feitas a fim de moldar o discurso de acordo com a intenção pretendida.

1. **Direto:** *Preciso* sair por alguns instantes. (enunciado na 1.^a pessoa)
Indireto: *Disse* que precisava sair por alguns instantes. (enunciado na 3.^a pessoa)
2. **Direto:** *Sou* a pessoa com quem falou há pouco. (enunciado no presente)
Indireto: *Disse* que era a pessoa com quem tinha falado há pouco. (enunciado no imperfeito)
3. **Direto:** Não *li* o jornal hoje. (enunciado no pretérito perfeito)
Indireto: *Disse* que não *tinha lido* o jornal. (enunciado no pretérito mais que perfeito)
4. **Direto:** O que *fará* relativamente aquele assunto? (enunciado no futuro do presente)
Indireto: Perguntou-me o que *faria* relativamente aquele assunto. (enunciado no futuro de pretérito)
5. **Direto:** Não *me ligu*es mais! (enunciado no modo imperativo)
Indireto: Pediu *que não lhe ligasse* mais. (enunciado no modo subjuntivo)
6. **Direto:** *Isto* não é nada agradável. (pronome demonstrativo em 1.^a pessoa)
Indireto: *Disse* que *aquilo* não era nada agradável. (pronome demonstrativo em 3.^a pessoa)
7. **Direto:** Vivemos muito bem *aqui*. (advérbio de lugar aqui)
Indireto: *Disse* que viviam muito bem *lá*. (advérbio de lugar lá)

Discurso Indireto Livre

No discurso indireto livre há uma fusão dos tipos de discurso (direto e indireto), ou seja, há intervenções do narrador bem como da fala dos personagens.

Não existem marcas que mostrem a mudança do discurso. Por isso, as falas dos personagens e do narrador - que sabe tudo o que se passa no pensamento dos personagens - podem ser confundidas.

Características do Discurso Indireto Livre

- Liberdade sintática.
- Aderência do narrador ao personagem.

Exemplos de Discurso Indireto Livre

1. Fez o que julgava necessário. Não estava arrependido, mas sentia um peso. **Talvez não tenha sido suficientemente justo com as crianças...**
2. O despertador tocou um pouco mais cedo. **Vamos lá, eu sei que consigo!**
3. Amanheceu chovendo. **Bem, lá vou eu passar o dia assistindo televisão!**

Nas orações destacadas os discursos são diretos, embora não tenha sido sinalizada a mudança da fala do narrador para a do personagem.

Exercícios de Vestibular com Gabarito

1. (Fatec-1995) "Ela insistiu: - Me dá esse papel aí."

Na transposição da fala do personagem para o discurso indireto, a alternativa correta é:

- a) Ela insistiu que desse aquele papel aí.
- b) Ela insistiu em que me desse aquele papel ali.
- c) Ela insistiu em que me desse aquele papel aí.
- d) Ela insistiu por que lhe desse este papel aí.
- e) Ela insistiu em que lhe desse aquele papel ali.

VER RESPOSTA

Letra e

2. (Fuvest-2000) Sinhá Vitória falou assim, mas Fabiano resmungou, franziu a testa, achando a frase extravagante. Aves matarem bois e cabras, que lembrança! Olhou a

mulher, desconfiado, julgou que ela estivesse tresvariando. (Graciliano Ramos, *Vidas secas*)

Uma das características do estilo de *Vidas Secas* é o uso do discurso indireto livre, que ocorre no trecho:

- a) “sinha Vitória falou assim”.
- b) “Fabiano resmungou”.
- c) “franziu a testa”.
- d) “que lembrança”.
- e) “olhou a mulher”.

VER RESPOSTA

Letra d

3. (Fuvest-2003) Um homem vem caminhando por um parque quando de repente se vê com sete anos de idade. Está com quarenta, quarenta e poucos. De repente dá com ele mesmo chutando uma bola perto de um banco onde está a sua babá fazendo tricô. Não tem a menor dúvida de que é ele mesmo. Reconhece a sua própria cara, reconhece o banco e a babá. Tem uma vaga lembrança daquela cena. Um dia ele estava jogando bola no parque quando de repente aproximou-se um homem e... O homem aproxima-se dele mesmo. Ajoelha-se, põe as mãos nos seus ombros e olha nos seus olhos. Seus olhos se enchem de lágrimas.

Sente uma coisa no peito. Que coisa é a vida. Que coisa pior ainda é o tempo. Como eu era inocente. Como os meus olhos eram limpos. O homem tenta dizer alguma coisa, mas não encontra o que dizer. Apenas abraça a si mesmo, longamente. Depois sai caminhando, chorando, sem olhar para trás. O garoto fica olhando para a sua figura que se afasta. Também se reconheceu. E fica pensando, aborrecido: quando eu tiver quarenta, quarenta e poucos anos, como eu vou ser sentimental!

(Luís Fernando Veríssimo, *Comédias para se ler na escola*)

O discurso indireto livre é empregado na seguinte passagem:

- a) Que coisa é a vida. Que coisa pior ainda é o tempo.
- b) Reconhece a sua própria cara, reconhece o banco e a babá. Tem uma vaga lembrança daquela cena.
- c) Um homem vem caminhando por um parque quando de repente se vê com sete anos de idade.
- d) O homem tenta dizer alguma coisa, mas não encontra o que dizer. Apenas abraça a si mesmo, longamente.
- e) O garoto fica olhando para a sua figura que se afasta.

VER RESPOSTA

Letra a

4. (Fuvest-2007) “‘Muito!’, disse quando alguém lhe perguntou se gostara de um certo quadro.”

Se a pergunta a que se refere o trecho fosse apresentada em discurso direto, a forma verbal correspondente a “gostara” seria:

- a) gostasse.
- b) gostava.
- c) gostou.
- d) gostará.
- e) gostaria.

VER RESPOSTA

Letra c

5. (FGV-2003) Assinale a alternativa em que ocorra discurso indireto.

- a) Perguntou o que fazer com tanto livro velho.
- b) Já era tarde. O ruído dos grilos não era suficiente para abafar os passos de Delfino. Estaria ele armado? Certamente estaria. Era necessário ter cautela.
- c) Quem seria capaz de cometer uma imprudência daquelas?
- d) A tinta da roupa tinha já desbotado quando o produtor decidiu colocá-la na secadora.
- e) Era então dia primeiro? Não podia crer nisso.

DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO



Denotação e Conotação são formas distintas de manifestação da linguagem. A **linguagem** é o maior **instrumento de interação** entre sujeitos socialmente organizados. Isso porque ela possibilita a troca de ideias, a circulação de saberes e faz intermediação entre todas as formas de relação humanas. Quando queremos nos expressar verbalmente, seja de maneira **oral** (fala), seja na forma **escrita**, recorremos às palavras, expressões e enunciados de uma língua, os quais atuam em dois planos de sentido distintos: o **denotativo**, que é o **sentido literal** da palavra, expressão ou enunciado, e o **conotativo**, que é o **sentido figurado** da palavra, expressão ou enunciado.

Vejamos mais detalhadamente cada um deles:

DENOTAÇÃO

Quando a linguagem está no **sentido denotativo**, significa que ela está sendo utilizada em seu **sentido literal**, ou seja, o sentido que carrega o **significado básico das palavras**, expressões e enunciados de uma língua. Em outras palavras, o **sentido denotativo** é o sentido **real, dicionarizado** das palavras.

De maneira geral, o **sentido denotativo** é utilizado na produção de textos que tenham **função referencial**, cujo objetivo é transmitir informações, argumentar, orientar a respeito de diversos assuntos, como é o caso da **reportagem, editorial, artigo de opinião, resenha, artigo**

científico, ata, memorando, receita, manual de instrução, bula de remédios, entre outros. Nesses **gêneros discursivos textuais**, as palavras são utilizadas para fazer referência a conceitos, fatos, ações em seu **sentido literal**.

Exemplos:

- A professora pediu aos alunos que pegassem o caderno de Geografia.
- A polícia capturou os três detentos que haviam fugido da penitenciária de Santa Cruz do Céu.
- O hibisco é uma planta que pode ser utilizada tanto para ornamentação de jardins quanto para a fabricação de chás terapêuticos a partir das suas flores.
- Amor: forte afeição por outra pessoa, nascida de laços de consanguinidade ou de relações sociais.

CONOTAÇÃO

Quando a linguagem está no **sentido conotativo**, significa que ela está sendo utilizada em seu **sentido figurado**, ou seja, aquele cujas palavras, expressões ou enunciados ganham um **novo significado** em situações e contextos particulares de uso. O **sentido conotativo** modifica o sentido denotativo (literal) das palavras e expressões, resignificando-as.

De maneira geral, é possível encontrarmos o uso da **linguagem conotativa** nos **gêneros discursivos textuais primários**, ou seja, nos diálogos informais do cotidiano. Entretanto, são nos textos secundários, ou seja, aqueles mais elaborados, como os literários e publicitários, que a **linguagem conotativa** aparece com maior expressividade. A utilização da **linguagem conotativa** nos **gêneros discursivos literários e publicitários** ocorre para que se possa atribuir **mais expressividade** às palavras, enunciados e expressões, causando **diferentes efeitos de sentido** nos leitores/ouvintes.

Exemplo:

Leia um trecho do poema **Amor é fogo que arde sem se ver**, de Luiz Vaz de Camões, e observe a maneira como o poeta define a palavra/sentimento 'amor' utilizando **linguagem conotativa**:

Amor é fogo que arde sem se ver
Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói, e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.
É um não querer mais que bem querer;
É um andar solitário entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É um cuidar que se ganha em se perder.
É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata, lealdade.
Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?
 (Luís Vaz de Camões, séc. XVI)

Por Ma. Luciana Kuchenbecker Araújo

ANEXO C - REDAÇÃO ENEM 2016 NOTA 1000 - CANDIDATA: MARCELA SOUSA ARAÚJO

Redação Enem 2016 nota 1000 - Candidata: Marcela Sousa Araújo, 21 anos, Itabuna - BA

No meio do caminho tinha uma pedra

No limiar do século XXI, a intolerância religiosa é um dos principais problemas que o Brasil foi convidado a administrar, combater e resolver. Por um lado, o país é laico e defende a liberdade ao culto e à crença religiosa. Por outros, as minorias que se distanciam do convencional se afundam em abismos cada vez mais profundos, cavados diariamente por opressores intolerantes.

O Brasil é um país de diversas faces, etnias e crenças e defende em sua Constituição Federal o direito irrestrito à liberdade religiosa. Nesse cenário, tomando como base a legislação e acreditando na laicidade do Estado, as manifestações religiosas e a disseminação de ideologias fora do padrão não são bem aceitas por fundamentalistas. Assim, o que deveria caracterizar os diversos “Brasis” dentro da mesma nação é motivo de preocupação.

Paradoxalmente ao Estado laico, muitos ainda confundem liberdade de expressão com crimes inafiançáveis. Segundo dados do Instituto de Pesquisa da USP, a cada mês são registrados pelo menos 10 denúncias de intolerância religiosa e destas 15% envolvem violência física, sendo as principais vítimas fieis afro-brasileiros. Partindo dessa verdade, o então direito assegurado pela Constituição e reafirmado pela Secretaria dos Direitos Humanos é amputado e o abismo entre oprimidos e opressores torna-se, portanto, maior.

Parafraseando o sociólogo Zygmund Bauman, enquanto houver quem alimente a intolerância religiosa, haverá quem defenda a discriminação. Tomando como norte a máxima do autor, para combater a intolerância religiosa no Brasil são necessárias alternativas concretas que tenham como protagonistas a tríade Estado, escola e mídia.

O Estado, por seu caráter socializante e abarcativo deverá promover políticas públicas que visem garantir uma maior autonomia religiosa e através dos 3 poderes deverá garantir, efetivamente, a liberdade de culto e proteção; a escola, formadora de caráter, deverá incluir matérias como religião em todos os anos da vida escolar; a mídia, quarto poder, deverá veicular campanhas de diversidade religiosa e respeito às diferenças. Somente assim, tirando as pedras do meio do caminho, construir-se-á um Brasil mais tolerante.

ANEXO D - REDAÇÃO ENEM 2015 NOTA 1000 – CANDIDATA: ISADORA PETER FURTADO

Redação Enem 2015 nota 1000 - Candidata Isadora Peter Furtado, 17 anos, Pelotas – RS.

A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira é um problema muito presente. Isso deve ser enfrentado, uma vez que, diariamente, mulheres são vítimas desta questão. Neste sentido, dois aspectos fazem-se relevantes: o legado histórico-cultural e o desrespeito às leis. Segundo a História, a mulher sempre foi vista como inferior e submissa ao homem. Comprova-se isso pelo fato de elas poderem exercer direitos, ingressarem no mercado de trabalho e escolherem suas próprias roupas muito tempo depois do gênero oposto.

Esse cenário, juntamente aos inúmeros casos de violência contra as mulheres corroboram a ideia de que elas são vítimas de um histórico-cultural. Nesse ínterim, a cultura machista prevaleceu ao longo dos anos a ponto de enraizar-se na sociedade contemporânea, mesmo que de forma implícita, à primeira vista.

Conforme previsto pela Constituição Brasileira, todos são iguais perante à lei, independente de cor, raça ou gênero, sendo a isonomia salarial, aquela que prevê mesmo salário para mesma função, também garantidas por lei. No entanto, o que se observa em diversas partes do país, é a gritante diferença entre os salários de homens e mulheres, principalmente se estas forem negras. Esse fato causa extrema decepção e constrangimento a elas, as quais sentem-se inseguras e sem ter a quem recorrer. Desse modo, medidas fazem-se necessárias para corrigir a problemática.

Diante dos argumentos supracitados, é dever do Estado proteger as mulheres da violência, tanto física quanto moral, criando campanhas de combate à violência, além de impor leis mais rígidas e punições mais severas para aqueles que não as cumprem. Some-se a isso investimentos em educação, valorizando e capacitando os professores, no intuito de formar cidadãos comprometidos em garantir o bem-estar da sociedade como um todo.

ANEXO E - REDAÇÃO ENEM 2015 NOTA 1000 – CANDIDATA: MARIANA MOURA GOES

Redação Enem 2015 nota 1000 - Candidata Mariana Moura Goe , 17 anos, Fortaleza - CE.

A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

A mulher vem, ao longo dos séculos XX e XXI, adquirindo valiosas conquistas, como o direito de votar e ser votada. Entretanto, a violência contra este gênero parece não findar, mesmo com a existência de dispositivos legais que protegem a mulher. A diminuição dos índices deste tipo de violência ocorrerá no momento em que os dispositivos legais citados passarem a ser realmente eficazes e o machismo for efetivamente combatido, desafios esses que precisam ser encarados tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil.

A Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio, por exemplo, são dispositivos legais que protegem a mulher. Entretanto, estes costumam ser ineficazes, visto que a população não possui esclarecimentos sobre eles. Dessa forma, muitas mulheres são violentadas diariamente e não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis e os agressores, por sua vez, persistem provocando violências físicas, psicológicas, morais, etc., por, às vezes, não saberem que podem ser seriamente punidos por suas ações.

Somado a isso, o machismo existente na sociedade brasileira contribui decisivamente para essa persistência. Na sociedade de caráter patriarcal em que vivemos é passado, ao longo das gerações, valores que propagam a ideia de que a mulher deve ser submissa ao homem. Essa ideia é reforçada pela mídia ao apresentar, por exemplo, a mulher com enorme necessidade de casar, e, quando consegue, ela deve ser grata ao homem, submetendo-se, dessa forma, às suas vontades. Com isso, muitos homens crescem com essa mentalidade, submetendo assim, suas esposas aos mais diversos tipos de violência.

Visto isso, faz-se necessária a reversão de tal contexto. Para isso, é preciso que o Poder Público promova palestras em locais públicos nas cidades brasileiras a fim de esclarecer a população sobre os dispositivos legais existentes que protegem a mulher, aumentando, desse modo, o número de denúncias. Aliado a isso, é preciso que as escolas, junto com a equipe de psicólogos, promovam campanhas, palestras, peças teatrais, etc. , que desestimulem o machismo entre crianças e adolescentes para que, a longo prazo, o machismo na sociedade brasileira seja findado. Somado a isso, a população pode pressionar a mídia através das redes sociais, por exemplo, para que ela passe a propagar a equidade entre gêneros e pare de disseminar o machismo na sociedade.

Mobilidade Urbana – Tema de Redação Enem e vestibular. Veja.

Mobilidade Urbana é um dos temas mais quentes para a Redação dos vestibulares e do próximo Enem. No último século ‘o Brasil mudou do campo para a cidade’, e nas últimas décadas as ruas foram ficando cada vez mais engarrafadas. Confira:

Confira as dimensões do tema Mobilidade Urbana para a Redação do Enem, do Encceja e dos vestibulares. Veja como você pode construir o seu Ponto de Vista e desenvolver a Tese e seus Argumentos para construir uma Proposta de Intervenção Social.

Congestionamentos: poluição, perda de tempo e de energia – As cidades brasileiras estão ficando com as ruas cada vez mais ocupadas por motos e automóveis. Os impactos negativos vêm sendo sentidos pela população com a perda da Mobilidade Urbana. Com o aumento recente da frota de veículos particulares no país, problemas como congestionamentos, mortes decorrentes da violência no trânsito, poluição e prejuízos econômicos ganham dimensão ainda maior.



Nas grandes capitais, leva-se em média mais de meia hora para chegar até o trabalho (IPEA, 2013). Entretanto, áreas de menor renda e menos populosas também vêm experimentando piora no tempo de viagem dos seus habitantes, seja por ineficiência de sistemas de transporte coletivo, seja pelo forte aumento na frota de veículos, que congestionam as vias públicas.

Incentivo para carros e motos

A frota de veículos cresceu em proporção maior que o de habitantes no país nos últimos anos. A população cresceu 12,3% entre 2000 e 2010 (IBGE). Mas, no mesmo período aumentou em 22% a frota de carros, em função do aumento da renda da população registrada nesses anos e dos incentivos do governo com a redução de impostos para aumentar a venda de carros e motos.

Poluição e Mobilidade Urbana

Na dimensão ambiental, a poluição gerada pelos transportes individuais é mais forte do que a poluição gerada nos transportes públicos. A tabela a seguir mostra que um passageiro no transporte coletivo polui 17 vezes menos do que o motorista de um automóvel, por exemplo:

Veículo Utilizado	Hidrocarbonetos não Metano (g/km)	CO (g/km)	NOx (g/km)	CO 2 (g/km)
Motocicleta Biz 125cc	0,34	1,77	0,16	56,00
Automóvel (média de um Siena 1.6)	0,03	0,22	0,03	65,67
Ônibus coletivo	0,02	0,11	0,10	3,80
Bicicleta	0	0	0	0

Obs.: Para o carro utilizou-se a taxa de ocupação de 1,2. Para o ônibus com capacidade de 75 passageiros, utilizou-se a média de 50 passageiros.

A tabela acima foi criada pela **ONG Rodas da Paz**, e mostra a bicicleta com índice zero para a poluição ambiental. O Brasil tem políticas ainda incipientes para a implantação de ciclovias ou ciclofaixas. A cidade de São Paulo criou políticas para incentivar o deslocamento individual por



bicicletas.

No estado de Santa Catarina há uma tradição operária de ir pedalando para o trabalho nas fábricas nas cidades do Vale do Itajaí e da Região Norte. Mas, no conjunto do país, os números, ainda que crescentes de ciclistas, não são comparáveis à grande massa de usuários de transporte individual motorizado (carros e motos) e de transporte público movido a combustível fóssil.

Custos da Mobilidade Urbana para a saúde pública

O custo para a saúde pública também é expressivo, e mostra uma dimensão para análise do tema da Mobilidade Urbana na Redação do Enem. O Brasil é dos países em que mais se morre no trânsito em número absoluto (4ª posição mundial), e em termos proporcionais apresenta a taxa de 23,4 por mil habitantes, acima da média mundial, que é de 17,3.

Para além das mortes, há ainda em maior número as pessoas que sobreviveram com seqüelas à violência no trânsito, gerando desestabilizações familiares e custos para o sistema de saúde público e previdência social (goo.gl/2okF5U).

Falta de prioridade para o transporte público

Mesmo com essas externalidades negativas, ainda não se investe suficientemente no aumento da eficiência do transporte público, seja para manter seus usuários ou para atrair novos e retirar carros de circulação. Os incentivos ao transporte individual motorizado (carro e moto), ainda são expressivos e se sobrepõe ao investimento dos governos para o transporte público.

Para se ter uma noção da dimensão, os custos com transporte coletivo, tanto privado como público, foram de 42,5 bilhões de Reais em 2014, enquanto que os custos com transporte individual, privados e públicos, foram de 173,5 bilhões no mesmo ano, mais que quatro vezes maior (goo.gl/R6nT5Y). Trens e metrô superlotados são o resultado na Mobilidade Urbana pela falta de prioridade ao transporte público de massa.



Famílias endividadadas

Além dos subsídios e incentivos do poder público ao uso do carro, é de se registrar o aumento no endividamento das famílias para viabilizar o uso desse meio de transporte particular, numa tentativa de melhorar a qualidade do deslocamento diário, em função da baixa qualidade do transporte coletivo, salvo exceção de alguns municípios. O financiamento de veículos vem se consolidando como uma das três principais fontes de endividamento no país (CNC goo.gl/FshGr2).

Se quem tem uma renda intermediária muitas vezes endivida-se para dar conta de ter uma opção fora do transporte público de baixa qualidade (especialmente adquirindo motos), é ainda mais difícil atrair a população de alta renda para o transporte coletivo. Esta é mais uma dimensão social no tema da Mobilidade Urbana na Redação do Enem.

Desafios para toda a sociedade

Muitas vezes inclusive grupos de alta renda se opõem às intervenções urbanas que buscam melhorar os sistemas de mobilidade, como a criação de faixas e corredores exclusivos de ônibus e a redução dos limites de velocidade, que têm como resultado a diminuição das mortes no trânsito e a melhoria da fluidez do trânsito.

O conforto e a comodidade experimentados no deslocamento porta a porta com o automóvel particular são inibidores da mudança de comportamento para a adoção de meios de transporte mais sustentáveis e saudáveis.

Para além da resistência cultural, é forte o lobby da indústria automobilística por mais incentivos estatais, e muitas vezes, por uma própria questão de visão de mundo, gestores públicos priorizam e incentivam o uso do automóvel por vislumbrar nesse modelo de transporte o progresso e a ascensão social.

Mas como se vivencia no dia a dia dos centros urbanos, de carro o progresso pode acabar ficando preso num congestionamento e chegar mais tarde que o previsto.



Jonas Bertucci e Renata Florentino

Este post sobre Mobilidade Urbana foi escrito para o Blog do Enem pela socióloga Renata Florentino Santos, doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP, e pelo economista Jonas Bertucci, doutor em Sociologia pela UnB. Renata e Jonas são dirigentes das ONG Rodas da Paz, em Brasília. <https://www.facebook.com/renata.florentino?fref=ts>

8 - SINTAXE DE REGÊNCIA

Regência Verbal e Nominal

Definição:

Dá-se o nome de **regência** à relação de subordinação que ocorre entre um verbo (ou um nome) e seus complementos. Ocupa-se em estabelecer relações entre as palavras, criando frases não ambíguas, que expressem efetivamente o sentido desejado, que sejam corretas e claras.

REGÊNCIA VERBAL

Termo Regente: VERBO

A regência verbal estuda a relação que se estabelece entre os verbos e os termos que os complementam (objetos diretos e objetos indiretos) ou caracterizam (adjuntos adverbiais).

O estudo da regência verbal permite-nos ampliar nossa capacidade expressiva, pois oferece oportunidade de conhecermos as diversas significações que um verbo pode assumir com a simples mudança ou retirada de uma preposição. **Observe:**

A mãe agrada **o** filho. -> agradar significa acariciar.

A mãe agrada **ao** filho. -> agradar significa "causar agrado ou prazer", satisfazer.

Logo, conclui-se que "agradar **alguém**" é diferente de "agradar **a** alguém".

Saiba que:

O conhecimento do uso adequado das preposições é um dos aspectos fundamentais do estudo da regência verbal (e também nominal). As preposições são capazes de modificar completamente o sentido do que se está sendo dito. Veja os exemplos:

Cheguei ao metrô.

Cheguei no metrô.

No primeiro caso, o metrô é o lugar a que vou; no segundo caso, é o meio de transporte por mim utilizado. A oração "Cheguei no metrô", popularmente usada a fim de indicar o lugar a que se vai, possui, no padrão culto da língua, sentido diferente. Aliás, é muito comum existirem divergências entre a regência coloquial, cotidiana de alguns verbos, e a regência culta.

Para estudar a regência verbal, agruparemos os verbos de acordo com sua transitividade. A transitividade, porém, não é um fato absoluto: um mesmo verbo pode atuar de diferentes formas em frases distintas.

ANEXO H – PÁGINA <
HTTP://PORTUGUES.UOL.COM.BR/GRAMATICA/NOCOES-CONCEITUAIS-
REGENCIA-REGENCIA-NOMINAL-.HTML>

SINTAXE

Texto:

por: Luana Castro Alves Perez

Regência verbal e regência nominal

Chamamos de regência verbal e regência nominal a relação de subordinação existente entre um verbo ou um nome e seus complementos.



A regência é objeto de estudo da Sintaxe da língua portuguesa

Você sabe o que é regência verbal? E regência nominal? Se você ainda não sabe, é tempo de aprender. Entender sobre esse assunto é indispensável para quem deseja escrever adequadamente, respeitando, assim, a sintaxe da língua portuguesa. Vamos lá?

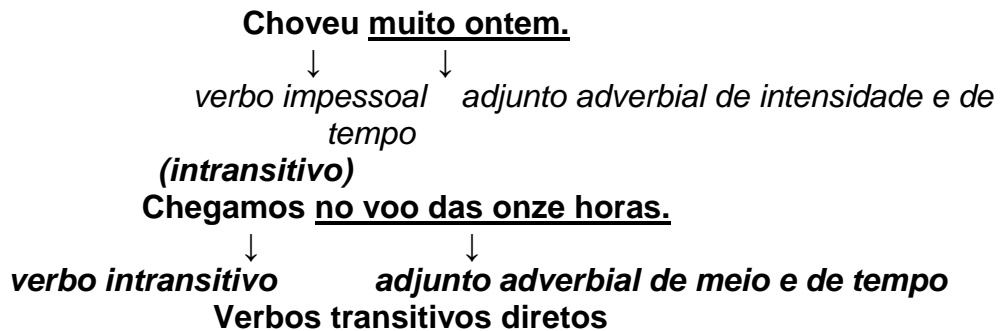
Você já deve ter percebido que, em uma oração, as palavras estabelecem relações entre si. Graças a essa relação, somos capazes de construir os sentidos da mensagem, uma vez que as palavras são **interdependentes**. Essa relação de complementação entre os termos da oração é chamada de regência, que pode ser **verbal ou nominal**. Chamamos de termo regido a palavra que depende de outra para obter sentido completo e de termo regente a palavra a que se subordina o termo regido.

Achou complicado? Parece, mas não é. Fique atento à explicação e aos exemplos que o sítio de Português preparou para você. Depois desta leitura, certamente todas as dúvidas serão esclarecidas. Bons estudos!

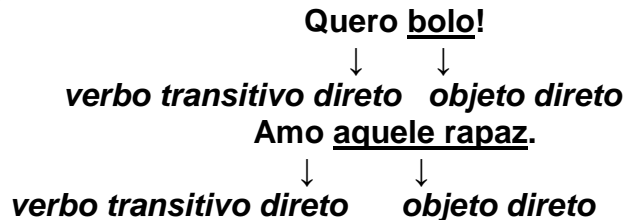
Regência verbal

Chamamos de regência verbal a relação que se estabelece entre os verbos e os termos que os complementam (objetos diretos e objetos indiretos) ou caracterizam (adjuntos adverbiais). Os verbos podem ser intransitivos e transitivos.

Os verbos intransitivos não exigem complemento. Isso acontece porque são verbos que fazem sentido por si só, ou seja, possuem sentido completo. Em alguns casos, eles são acompanhados por adjuntos adverbiais, elementos que não podem ser considerados como objetos. O adjunto adverbial é um termo acessório da oração cuja função é modificar um verbo, um adjetivo ou um advérbio, indicando uma circunstância (tempo, lugar, modo, intensidade etc.). Sendo um termo acessório, pode ser retirado da frase sem alterar sua estrutura sintática. Veja alguns exemplos:



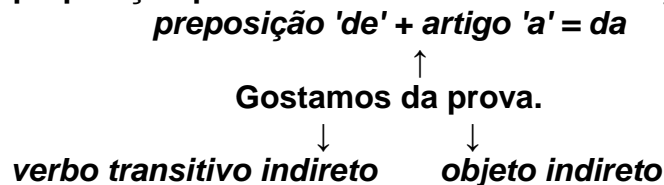
Chamamos de verbos transitivos aqueles que precisam de um complemento, uma vez que não possuem sentido quando sozinhos. Eles podem ser transitivos diretos e indiretos. Os transitivos diretos são acompanhados por objetos diretos e não exigem preposição para o correto estabelecimento da relação de regência. Veja os exemplos:



Para facilitar o reconhecimento dos verbos transitivos diretos, você poderá fazer algumas perguntas para eles (quero o quê/quero quem? Amo o quê/amo quem?). As respostas serão os objetos diretos.

Verbos transitivos indiretos

Os verbos transitivos indiretos são complementados por objetos indiretos, isto é, exigem uma preposição para o estabelecimento da relação de regência. Veja:



Outro exemplo:

preposição + artigo = às

Respondi às questões.

↓ ↓ *verbo transitivo indireto* *objeto indireto*
 Você também pode fazer perguntas para o verbo para assim identificar se ele é ou não transitivo indireto (gostaram de quê/gostaram de quem? Respondeu a quê/respondeu a quem?). Note que, ao fazer a pergunta com o uso de uma preposição, o objeto responderá também com uma preposição (gostamos da prova/ respondi às questões).

Verbos transitivos diretos e indiretos

Antigamente, os verbos transitivos diretos e indiretos eram chamados de bitransitivos. Essa nomenclatura, entretanto, não é mais utilizada. São verbos acompanhados de um objeto direto e um objeto indireto. Observe:

a (preposição) + os = aos

↑
 Agradeço aos ouvintes a audiência.

↓ ↓ ↓
verbo transitivo direto e indireto *Objeto indireto* *objeto direto ('a' é artigo)*

Quem agradece, agradece a alguém algo.

Outro exemplo:

preposição + artigo = à

↑
 Entreguei a flor à professora.

↓ ↓ ↓
verbo transitivo direto e indireto *Objeto direto* *objeto indireto*

Regência nominal

Chamamos de regência nominal o nome da relação existente entre um nome (substantivo, adjetivo ou advérbio) e os termos regidos por esse nome. Essa relação é sempre intermediada por uma preposição. Veja alguns exemplos (vale lembrar que existem muitos outros):

Substantivos:

Admiração a/por

Devoção a/ para/ com/ por

Medo de

Respeito a/ com/ para com/ por

Adjetivos:

Necessário a

Acostumado a/com

Nocivo a

Agradável a

Equivalente a

Advérbios:

Longe de/ Perto de

Obs.: Os advérbios terminados em -mente tendem a seguir o regime dos adjetivos de que são formados:

Paralela a; paralelamente a

Relativa a; relativamente a

ANEXO I – PÁGINA < [HTTPS://WWW.NORMACULTA.COM.BR/REGENCIA-NOMINAL/](https://www.normaculta.com.br/regencia-nominal/) >

Regência nominal

Regência nominal é a relação que um nome estabelece com o seu complemento através de uma preposição. Esse nome pode ser um substantivo, um adjetivo ou um advérbio. O complemento, chamado de complemento nominal, completa o significado do nome, que teria o seu sentido incompleto sem esse complemento.

Exemplos de regência nominal

Para estabelecer regência nominal, as preposições mais utilizadas são: a, de, com, em, para, por.

Exemplos de regência nominal com a preposição a

- acessível a;
- agradável a;
- alheio a;
- análogo a;
- anterior a;
- apto a;
- atento a;
- avesso a;
- cego a;
- cheiro a;
- comum a;
- contrário a;
- desatento a;
- equivalente a;
- estranho a;
- favorável a;
- fiel a;
- grato a;
- horror a;
- idêntico a;
- inacessível a;
- indiferente a;
- inerente a;
- necessário a;
- nocivo a;
- oposto a;
- perpendicular a;
- posterior a;
- prestes a;
- surdo a;
- visível a.

Exemplos de regência nominal com a preposição de

- amante de;
- amigo de;
- ávido de;
- capaz de;
- cheio de;
- cobiçoso de;
- contemporâneo de;
- desejoso de;
- diferente de;
- difícil de;
- digno de;
- dotado de;
- fácil de;
- impossível de;

- incapaz de;
- inimigo de;
- livre de;
- longe de;
- louco de;
- maior de;
- natural de;
- obrigação de;
- orgulhoso de;
- passível de;
- possível de;
- sedento de;
- seguro de;
- sonho de.

Exemplos de regência nominal com a preposição com

- | | |
|-------------------|--------------------|
| • amoroso com; | • descontente com; |
| • aparentado com; | • furioso com; |
| • caritativo com; | • impaciente com; |
| • compatível com; | • intolerante com; |
| • cruel com; | • liberal com; |
| • cuidadoso com; | • solícito com. |

Exemplos de regência nominal com a preposição em

- | | |
|------------------|------------------|
| • doutor em; | • lento em; |
| • exato em; | • morador em; |
| • firme em; | • negligente em; |
| • hábil em; | • parco em; |
| • incessante em; | • perito em; |
| • indeciso em; | • primeiro em; |
| • interesse em; | • versado em. |

Exemplos de regência nominal com a preposição para

- | | |
|-------------------|-----------------|
| • apto para; | • inútil para; |
| • bastante para; | • mau para; |
| • bom para; | • pronto para; |
| • essencial para; | • próprio para. |
| • impróprio para; | |

Exemplos de regência nominal com a preposição por

- admiração por;
- ansioso por;
- devoção por;
- respeito por;
- responsável por.

Regência nominal e complemento nominal

O complemento nominal é o termo regido, ou seja, completa o sentido de um nome que, sozinho, tem significado incompleto. Vem sempre precedido de uma preposição.

O complemento nominal pode ser representado por um substantivo, por um pronome, por um numeral e até por uma oração subordinada substantiva completiva nominal.

Veja também: Exemplos de complementos nominais.

Regência nominal e regência verbal

Enquanto na regência nominal o termo regente é um nome, na regência verbal o termo regente é um verbo.

Assim, a regência verbal é a relação que um verbo estabelece com os seus complementos (objeto direto e objeto indireto), bem como com adjunto adverbial, que o caracteriza.

Alguns verbos necessitam obrigatoriamente de uma preposição para estabelecer regência verbal.

Veja também: Exemplos de regência verbal de verbos preposicionados.

VEJA TAMBÉM

Regência verbal e nominal

Complemento nominal

Regência verbal

Frase nominal

Verbos transitivos e transitividade verbal

Predicação verbal

Termos integrantes da oração

Adjunto adnominal

ANEXO

J

-

PÁGINA

<

HTTP://BRASILESCOLA.UOL.COM.BR/GRAMATICA/REGENCIA-NOMINAL.HTM>

Regência Nominal

GRAMÁTICA

Regência Nominal é o nome da relação entre um substantivo, adjetivo ou advérbio transitivo e seu respectivo complemento nominal. Essa relação é intermediada por uma preposição.

No estudo da regência nominal, deve-se levar em conta que muitos nomes seguem exatamente o mesmo regime dos verbos correspondentes.

Conhecer o regime de um verbo significa, nesses casos, conhecer o regime dos nomes cognatos.

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| - alheio a, de | - liberal com |
| - ambicioso de | - apto a, para |
| - análogo a | - grato a |
| - bacharel em | - indeciso em |
| - capacidade de, para | - natural de |
| - contemporâneo a, de | - nocivo a |
| - contíguo a | - paralelo a |
| - curioso a, de | - propício a |
| - falta de | - sensível a |
| - incompatível com | - próximo a, de |
| - inepto para | - satisfeito com, de, em, por |
| - misericordioso com, para com | - suspeito de |
| - preferível a | - longe de |
| - propenso a, para | - perto de |
| - hábil em | |

Exemplos:

Está alheio **a** tudo.

Está apto **ao** trabalho.

Gente ávida **por** dominar.

Contemporâneo **da** Revolução Francesa.

É coisa curiosa **de** ver.

Homem inepto **para** a matemática.

Era propenso **ao** magistério.

Por Marina Cabral

Especialista em Língua Portuguesa e Literatura

Equipe Brasil Escola

Gramática - Brasil Escola

Gostaria de fazer a referência deste texto em um trabalho escolar ou acadêmico?

Veja:

SILVA, Marina Cabral da. "Regência Nominal"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/regencia-nominal.htm>>. Acesso em 14 de novembro de 2017.

ANEXO K – PÁGINA <
 HTTP://EXERCICIOS.MUNDOEDUCACAO.BOL.UOL.COM.BR/EXERCICIOS-GRAMATICA/EXERCICIOS-SOBRE-REGENCIA-VERBAL-NOMINAL.HTM>

Exercícios Sobre Regência Verbal E Nominal

Estes exercícios sobre regência verbal e nominal vão testar os seus conhecimentos sobre essa importante área da sintaxe da língua portuguesa.

Publicado por: Luana Castro Alves Perez em [Exercícios de Gramática1](#)

Comentário

• **Questão 1**

(Fuvest-2001)

A única frase que NÃO apresenta desvio em relação à regência (nominal e verbal) recomendada pela norma culta é:

- O governador insistia em afirmar que o assunto principal seria “as grandes questões nacionais”, com o que discordavam líderes pefelistas.
- Enquanto Cuba monopolizava as atenções de um clube, do qual nem sequer pediu para integrar, a situação dos outros países passou despercebida.
- Em busca da realização pessoal, profissionais escolhem a dedo aonde trabalhar, priorizando à empresas com atuação social.
- Uma família de sem-teto descobriu um sofá deixado por um morador não muito consciente com a limpeza da cidade.
- O roteiro do filme oferece uma versão de como conseguimos um dia preferir a estrada à casa, a paixão e o sonho à regra, a aventura à repetição.

[ver resposta](#)

• **Questão 2**

(FUVEST)

Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas correspondentes.

A arma ___ se feriu desapareceu.

Estas são as pessoas ___ lhe falei.

Aqui está a foto ___ me referi.

Encontrei um amigo de infância ___ nome não me lembrava.

Passamos por uma fazenda ___ se criam búfalos.

- que, de que, à que, cujo, que.
- com que, que, a que, cujo qual, onde.
- com que, das quais, a que, de cujo, onde.
- com a qual, de que, que, do qual, onde.
- que, cujas, as quais, do cujo, na cuja.

[ver resposta](#)

• **Questão 3**

Sobre a regência verbal e nominal, estão corretas as seguintes proposições, exceto:

- a) Quando o termo regente é um nome, isto é, um substantivo, um adjetivo ou advérbio, temos um caso de regência nominal. Exemplo: Este é o livro sobre o qual lhe falei.
- b) Quando o termo regente é um verbo, temos um caso de regência verbal. Exemplo: Eu gosto de música e literatura.
- c) Chamamos de regência a relação de interdependência que se estabelece entre as palavras quando elas se combinam para formar os enunciados linguísticos (frases, orações etc.).
- d) Quando o verbo for transitivo direto, ele exigirá o emprego de uma preposição entre o termo regente e o termo regido.
- e) Os verbos intransitivos não possuem complemento. Há, em alguns casos, adjuntos adverbiais que costumam acompanhá-los. Os verbos de ligação e os verbos impessoais sempre serão intransitivos. Exemplo: O menino parece triste.

ver resposta

• Questão 4

Sobre as seguintes proposições, assinale a alternativa correta:

I. **Choveu** muito ontem.

II. **Quero** dormir!

III. **Respondi** às questões da prova com cuidado.

IV. **Gostamos** de filmes românticos.

V. **Agradeço** aos ouvintes a audiência

a) Verbo intransitivo – verbo transitivo direto – verbo transitivo indireto – verbo transitivo indireto – verbo transitivo direto e indireto.

b) Verbo transitivo direto e indireto – verbo intransitivo – verbo intransitivo – verbo transitivo – verbo transitivo direto e indireto.

c) verbo transitivo direto e indireto – verbo transitivo indireto – verbo transitivo indireto – verbo transitivo direto – verbo intransitivo.

d) verbo transitivo direto – verbo intransitivo – verbo transitivo direto – verbo transitivo indireto – verbo intransitivo.

ver resposta

Respostas

• Resposta Questão 1

Alternativa **“e”**.

As		regências		adequadas		seriam:
em a)				discordar		de;
em	b)	integrar		algo	(sem	preposição);
em	c)	priorizar		algo	(sem	preposição);
em d)						consciente de.

Na alternativa c) não é errada a construção “aonde trabalhar”, embora a questão ainda seja motivo de discordância entre gramáticos da língua portuguesa. Nessa mesma alternativa, em “priorizando à empresas”, não deve ocorrer crase, pois o plural “empresas” não comportaria o artigo singular “a”.

voltar a questão

Resposta Questão 2

Alternativa **“c”**. Fique atento à regência correta dos verbos e à antecedência da preposição ao pronome relativo, caso haja exigência.

Correção: a) A arma com que se feriu desapareceu.

b) Estas são as pessoas das quais lhe falei.

c) Encontrei um amigo de infância de cujo nome não me lembrava.

d) Passamos por uma fazenda onde se criam búfalos.

voltar a questão

Resposta Questão 3

Alternativa **“d”**. Os verbos transitivos diretos não exigem emprego de preposição para o estabelecimento da relação de regência. Exemplo: Amo aquela garota.

voltar a questão

Resposta Questão 4

Alternativa **“a”**.

I. Choveu é um verbo impessoal, portanto, intransitivo.

II. Quero é verbo transitivo direto, isto é, não necessita de uma preposição para o estabelecimento da relação de regência com seu complemento.

III. Responder é verbo transitivo indireto, pois é necessária uma preposição entre termo regente e termo regido (quem responde, responde **a** alguma coisa ou **a** alguém).

IV. Gostamos é verbo transitivo indireto (quem gosta, gosta **de** alguma coisa ou **de** alguém).

V. Agradecer é verbo transitivo direto e indireto (quem agradece, agradece **a** alguém algo).

Regência verbal e nominal questões vestibular

QUESTÕES REGÊNCIA VERBAL E NOMINAL

Marque a concordância nominal correta:

- 1) A dona de casa aspirou (ao pó / o pó) do tapete.
- 2) Você (se lembra / lembra) dela.
- 3) (esqueci / esqueci-me) do que ele me falou.
- 4) O filho perdoou (o / ao) pai.
- 5) Só namoro (com gente / gente) de caráter.
- 6) Prefiro estudar (a / do que) assistir televisão.
- 7) Pagou (ao / o) banco?.
- 8) Aspire (ao / o) ar da manhã.
- 9) O médico assiste (o / ao) paciente.
- 10) Pedro ajudava (o / ao) pai no trabalho.
- 11) Para agradecer (ao / o) pai, não foi á festa da escola.
- 12) A loja situa-se (na / à) praça do Ferreira.
- 13) Ele (simpatizava / se simpatizava) com Maria.
- 14) Elas aguardavam (ao / o) show ansiosamente.
- 15) Os políticos não atenderam (as / às) reclamações do povo.
- 16) O cargo (a que/ que) aspiro está ocupado.
- 17) Todos os cidadãos devem obedecer (às / as) leis.
- 18) Chegou (na / à) casa de sua mãe de noite.
- 19) Respondeu (a / ao) bilhete apressadamente.
- 20) O caçador visou (o / ao) alvo e atirou.
- 21) (Esqueci / esqueci-me) o que ela falou.
- 22) A empresa (atingiu as / atingiu às) metas desejadas

23) Em todas as alternativas, o verbo grifado foi empregado com regência certa, EXCETO em:

- a) a vista de José Dias lembrou-me o que ele me dissera.
- b) estou deserto e noite, e aspiro sociedade e luz.
- c) custa-me dizer isto, mas antes peque por excesso;
- d) redobrou de intensidade, como se obedecesse a voz do mágico;
- e) quando ela morresse, eu lhe perdoaria os defeitos.

24) Uma das opções apresenta erro quanto a regência verbal. Assinale-a:

- a) na sala do superintendente aspirava sempre fumaça de um legítimo havana.
- b) chegando na repartição, encontrou as portas cerradas;
- c) todos obedeceram às determinações superiores;

- d) informei-o de que no dia 15 não haverá expediente;
- e) o gerente visou todas as folhas do ofício.

25) (UFPA) Assinale a alternativa que contém as respostas corretas.

- I. Visando apenas os seus próprios interesses, ele, involuntariamente, prejudicou toda uma família.
- II. Como era orgulhoso, preferiu declarar falida a firma a aceitar qualquer ajuda do sogro.
- III. Desde criança sempre aspirava a uma posição de destaque, embora fosse tão humilde.
- IV. Aspirando o perfume das centenas de flores que enfeitavam a sala, desmaiou.

- a) II, III, IV
- b) I, II, III
- e) I, III, IV
- d) I, III
- e) I, II

26) (Conc. Escrivão de Polícia) Assinale a alternativa em que o significado do verbo apontado entre parênteses não corresponde à sua regência.

- a) Com sua postura séria, o diretor assistia todos os funcionários dos departamentos da empresa. (ajudar)
- b) No grande auditório, o público assistiu às apresentações da Orquestra Experimental. (ver)
- c) Esta é uma medida que assiste aos moradores da Vila Olímpia. (cabere)
- d) Estudantes brasileiros assistem na Europa, durante um ano. (observar).

27) (Conc. Analista de Sistemas - Banco Central) Os trechos a seguir constituem um texto. Assinale a opção que apresenta erro de regência.

- a) Desde abril, já é possível perceber algum decréscimo da atividade econômica, com queda da produção de bens de consumo duráveis, especialmente eletrodomésticos, e do faturamento real do comércio varejista.
- b) Apesar da queda da inflação em maio, espera-se aceleração no terceiro trimestre, fenômeno igual ao observado nos dois últimos anos, em decorrência da concentração de aumentos dos preços administrados.
- c) Os principais focos de incerteza em relação às perspectivas para a taxa de inflação nos próximos anos referem-se a evolução do preço internacional do petróleo, o comportamento dos preços administrados domésticos e o ambiente econômico externo.
- d) Desde maio, porém, entraram em foco outros fatores: o racionamento de energia elétrica, a intensificação da instabilidade política interna e a depreciação acentuada da taxa de câmbio.
- e) A mais nova fonte de incerteza é o choque derivado da limitação de oferta de energia elétrica no País, pois há grande dificuldade em se avaliar seus efeitos com o grau de precisão desejável.

(Trechos adaptados do Relatório de Inflação - Banco Central do Brasil, junho de

2001- v. 3, 1º 2, p. 7 e 8)

28) (Mack-SP) Assinale a alternativa incorreta quanto à regência verbal:

- a) Ele custará muito para me entender.
- b) Hei de querer-lhe como se fosse minha filha.
- c) Em todos os recantos do sítio, as crianças sentem-se felizes, porque aspiram o ar puro.
- d) O presidente assiste em Brasília há quatro anos.
- e) Chamei-lhe sábio, pois sempre soube decifrar os enigmas da vida.

29) Assinale a alternativa correta quanto à regência verbal.

- a) Sua atitude implica graves punições.
- b) Assistiram o filme tranqüilos.
- c) Você aspira um momento de paz.
- d) Ela implicou ao colega.
- e) Impliquei para você.

30) (FUVEST) Indique a alternativa correta:

- a) Preferia brincar do que trabalhar.
- b) Preferia mais brincar a trabalhar.
- c) Preferia brincar a trabalhar.
- d) Preferia brincar à trabalhar.
- e) Preferia mais brincar que trabalhar.

31) (FESP) Observe a regência verbal e assinale a opção falsa:

- a) Avisaram-no que chegaríamos logo.
- b) Informei-lhe a nota obtida.
- c) Os motoristas irresponsáveis, em geral, não obedecem aos sinais de trânsito.
- d) Há bastante tempo que assistimos em São Paulo.
- e) Muita gordura não implica saúde.

32) (BANESPA) Assinale a alternativa em que a regência verbal é incorreta:

- a) É saudável aspirar o ar da manhã.
- b) Concentrei-me, visei o alvo ... e errei.
- c) Informe a ele que o trem já partiu.
- d) Os torcedores assistiram um grande jogo de futebol.
- e) Chegou cedo a casa, e logo dormiu.

33) (IBGE) Assinale a opção que apresenta a regência verbal incorreta, de acordo com a norma culta da língua:

- a) Os sertanejos aspiram a uma vida mais confortável.
- b) Obedeceu rigorosamente ao horário de trabalho do corte de cana.
- c) O rapaz presenciou o trabalho dos canavieiros.
- d) O fazendeiro agrediu-lhe sem necessidade.
- e) Ao assinar o contrato, o usineiro visou, apenas, ao lucro pretendido.

34) (TRE-MG) Observe a regência dos verbos das frases reescritas nos itens a seguir:

I - Chamaremos os inimigos de hipócritas. Chamaremos aos inimigos de hipócritas;II - Informei-lhe o meu desprezo por tudo. Informei-lhe do meu desprezo por tudo; III - O funcionário esqueceu o importante acontecimento. O funcionário esqueceu-se o importante acontecimento. A frase reescrita está com a regência correta em:

a) I apenas b) I e III apenas c) II apenas d) I, II e III e) III apenas

35) (TRE-MT) A lacuna da frase "A situação aspiro começou a se delinear" é preenchida, de acordo com a norma culta, por:

a) onde b) que c) cujo d) a qual e) a que

36) (PUC) Visando objetivo, visou cheque e retirou-se. De acordo com a regência do verbo visar, o preenchimento adequado das lacunas seria:

a) o - ao b) ao - ao c) a - ao d) o - o e) ao - o

37) (ESAF) Observe, nos períodos abaixo, a regência dos verbos e dos nomes:

1. As constantes faltas ao trabalho implicaram a sua demissão.
2. Procederemos à abertura do inquérito.
3. O cargo a que aspiramos é disputado por todos.
4. Prefiro mais estudar do que trabalhar.
5. Sua atitude é incompatível ao ambiente.

Assinale a sequencia que corresponde aos períodos corretos:

a) I, II e IV b) I, II e III c) II, III e IV d) I, III e IV e) II, IV e V

38) (BB) Única frase com regência verbal incorreta:

- a) Trata-se do ideal a que me referi.
 b) As leis que carecemos são outras. que se queixam?
 c) Encerrou-se o inquérito a que se procedeu. mais.
 d) São justas as punições de
 e) Empenhemo-nos em produzir

39) (BB) Opção incorreta quanto à regência verbal:

- a) Prefiro ganhar a perder.
 b) Esqueceram-se de tudo.
 c) Há muito que não o vejo.
 d) Assisti a um filme.
 e) Eu lhe estimo muito.

40) (TJ – SP) Indique onde há erro de regência nominal:

- a) Ele é muito apegado em bens materiais.
 b) Estamos fartos de tantas promessas.

- c) Ela era suspeita de ter assaltado a loja.
- d) Ele era intransigente nesse ponto do regulamento.
- e) A confiança dos soldados no chefe era inabalável.

41) Diante das orações que seguem, analise-as e indique aquela que não se adéqua ao uso da preposição "a":

- a) Estou ávido * boas notícias.
- b) Esta canção é agradável * alma.
- c) O respeito é essencial * boa convivência.
- d) Mostraram-se indiferentes * tudo.
- e) O filme é proibido * menores de dezoito anos.

42) (IBGE) Assinale a opção em que todos os adjetivos devem ser seguidos pela mesma preposição:

- a) ávido / bom / inconsequente b) indigno / odioso / perito c) leal / limpo / oneroso
- d) orgulhoso / rico / sedento e) oposto / pálido / sábio

43) "As mulheres da noite,.....o poeta faz alusão a colorir Aracaju,.....coração bate de noite, no silêncio". A opção que completa corretamente as lacunas da frase acima é:

- a) as quais, de cujo b) a que, no qual c) de que, o qual d) às quais, cujo e) que, em cujo

44) Assinale a alternativa correta quanto à regência verbal

- a) Vamos assistir um bom filme. b) Assisto em São Paulo. c) Esqueci do livro.
- d) Esqueci-me o livro. e) Atenda o telefone!

45) Assinale a alternativa correta quanto à regência verbal.

- a) Regressando na escola, viu os amigos.
- b) Dirija-se no próximo caixa.
- c) Chegamos ao colégio atrasados.
- d) Eu sempre custo a crer nas coisas.
- e) Ela investiu para o rapaz e o agrediu.

Gabarito: 1) o pó 2) se lembra 3) esqueci-me (com preposição) 4) ao (pessoa) 5) gente 6) a 7) o (coisa) 8) o (inalar) 9) o (ferido) 10) o (alguém) 11) ao (satisfazer) 12) na 13) simpatizava 14) o 15) às 16) a que 17) aos 18) à 19) ao 20) o 21) esqueci (sem preposição) 22) atingiu as 23) B 24) B 25) A 26) D 27) C 28) A 29) A 30) C 31) A 32) D 33) D 34) B 35) E 36) E 37) B 38) B 39) E 40) A 41) A 42) D 43) D 44) B 45) C

ANEXO M – PÁGINA
<[HTTPS://WWW.INFOESCOLA.COM/PORTUGUES/REGENCIA-VERBAL/EXERCICIOS/](https://www.infoescola.com/portugues/regencia-verbal/exercicios/)>

Lista de questões de vestibulares e concursos sobre Regência Verbal.
Ler artigo [Regência verbal](#).

Exercício 1:

Não há erro de regência em:

- A) Custa-me muito entender as tuas evasivas.
- B) Não os obedecemos, enquanto foram presunçosos.
- C) Que horas você telefonou?
- D) Informei-lhe do acontecido durante a Assembleia.
- E) Essa será a conclusão que o presidente chegará.

Exercício 2:

(FUVEST) Indique a alternativa correta:

- A) Preferia brincar do que trabalhar.
- B) Preferia mais brincar a trabalhar.
- C) Preferia brincar a trabalhar.
- D) Preferia brincar à trabalhar.
- E) Preferia mais brincar que trabalhar.

Exercício 3:

Assinale a oração correta quanto à regência verbal.

- A) Os tolos admiram e obedecem os velhacos.
- B) Agradei o convite ao anfitrião.
- C) Quero assistir esse filme.
- D) Marcela namorou com todos os meninos de sua sala.
- E) Meu pai custou a chegar ontem à noite.

Exercício 4:

Indique a alternativa incorreta quanto à regência do verbo “esquecer”:

- A) Esqueci a fisionomia dela.
- B) Esqueci-me da fisionomia dela.
- C) Esqueceu-se da fisionomia dela.
- D) Esqueci-me a fisionomia dela.

ANEXO N – PÁGINA <HTTP://WWW.GABARITE.COM.BR/SIMULADO-CONCURSO/2506-EXERCICIO-DE-REGENCIA-VERBAL-E-NOMINAL-COM-GABARITO-PORTUGUES>

Simulado Exercício de Regência Verbal e Nominal com Gabarito - Português

Para corrigir este simulado é preciso [Entrar](#) ou [Cadastrar-se](#). É simples, fácil e grátis!

- 1 - Questão 16269.
- Assinale o item em que há erro quanto à regência:
 - a) São essas as atitudes de que discordo.
 - b) Há muito já lhe perdoei.
 - c) Informo-lhe de que paguei o colégio.
 - d) Costumo obedecer a preceitos éticos.
 - e) A enfermeira assistiu irrepreensivelmente o doente.
- 2 - Questão 16270.
- Quando implicar tem sentido de “acarretar”, “produzir como consequência”, constrói-se a oração com objeto direto, como se vê em:
 - a) Quando era pequeno, todos sempre implicaram comigo.
 - b) Muitas patroas costumam implicar com as empregadas domésticas.
 - c) Pelo que diz o assessor, isso implica em gastar mais dinheiro.
 - d) O banqueiro implicou-se em negócios escusos.
 - e) Um novo congelamento de salários implicará uma reação dos trabalhadores.
- [Comentar questão](#)
- [2 comentários](#)
- [Notificar erro](#)
- 3 - Questão 16271.
- Assinale a única alternativa incorreta quanto à regência do verbo.
 - a) Perdoou nosso atraso no imposto.
 - b) Lembrou ao amigo que já era tarde.
 - c) Moraram na rua da Paz.
 - d) Meu amigo perdoou ao pai.
 - e) Lembrou de todos os momentos felizes.
- [Comentar questão](#)
- [1 comentários](#)
- [Notificar erro](#)
- 4 - Questão 16272.
- Assinale a alternativa em que há erro de regência verbal.

- a) Os padres das capelas que mais dependiam do dinheiro desfizeram-se em elogios à garota.
- b) As admoestações que insisti em fazer ao rábula acabaram por não produzir efeito algum.
- c) Nem sempre o migrante, em cujas faces se refletia a angústia que lhe ia na alma, tinha como resolver a situação.
- d) Era uma noite calma que as pessoas gostavam, nem fria nem quente demais.
- e) Nem sempre o migrante, cujas faces refletiam a angústia que lhe ia na alma, tinha como resolver a situação.

•

○ Comentar questão

○ 2 comentários

○ Notificar erro

• 5 - Questão 16273.

• Indique a alternativa correta.

- a) Sempre pago pontualmente minha secretária.
- b) Você não lhe viu ontem.
- c) A sessão fora assistida por todos os críticos.
- d) Custei dois anos para chegar a doutor.
- e) O ideal a que visavam os parnasianos era a perfeição estética.

•

○ Comentar questão

○ 1 comentários

○ Notificar erro

• 6 - Questão 16274.

• Assinale a alternativa correta quanto à regência:

- a) A peça que assistimos foi muito boa.
- b) Estes são os livros que precisamos.
- c) Esse foi um ponto que todos se esqueceram.
- d) Guimarães Rosa é o escritor que mais aprecio.
- e) O ideal que aspiramos é conhecido por todos.

•

○ Comentar questão

○ 2 comentários

○ Notificar erro

• 7 - Questão 16275.

• Assinale a alternativa incorreta quanto à regência verbal:

- a) Ele custará muito para me entender.
- b) Hei de querer-lhe como se fosse minha filha.
- c) Em todos os recantos do sítio, as crianças sentem-se felizes, porque aspiram o ar puro.
- d) O presidente assiste em Brasília há quatro anos.

- e) Chamei-lhe sábio, pois sempre soube decifrar os enigmas da vida.
- Comentar questão
- 2 comentários
- Notificar erro
- 8 - Questão 16276.
- Assinale a alternativa que apresenta incorreção quanto à regência:
- a) Nós nos valem os artifícios que dispúnhamos para vencer.
- b) Ele preferiu pudim a groselha.
- c) O esporte de que gosto não é praticado no meu colégio.
- d) Sua beleza lembrava a mãe, quando apenas casada.
- e) Não digo com quem eu simpatizei, pois não lhe interessa.
-
- Comentar questão
- 1 comentários
- Notificar erro
- 9 - Questão 16277.
- Os trechos a seguir constituem um texto. Assinale a opção que apresenta erro de regência.
- a) Desde abril, já é possível perceber algum decréscimo da atividade econômica, com queda da produção de bens de consumo duráveis, especialmente eletrodomésticos, e do faturamento real do comércio varejista.
- b) Apesar da queda da inflação em maio, espera-se aceleração no terceiro trimestre, fenômeno igual ao observado nos dois últimos anos, em decorrência da concentração de aumentos dos preços administrados.
- c) Os principais focos de incerteza em relação às perspectivas para a taxa de inflação nos próximos anos referem-se a evolução do preço internacional do petróleo, o comportamento dos preços administrados domésticos e o ambiente econômico externo.
- d) Desde maio, porém, entraram em foco outros fatores: o racionamento de energia elétrica, a intensificação da instabilidade política interna e a depreciação acentuada da taxa de câmbio.
- e) A mais nova fonte de incerteza é o choque derivado da limitação de oferta de energia elétrica no País, pois há grande dificuldade em se avaliar seus efeitos com o grau de precisão desejável.