



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

JUVENAL BRITO CEZARINO JÚNIOR

**WEBQUEST NO ENSINO DE LITERATURA: DO DESLUMBRAMENTO À REAL
APLICAÇÃO EM SALA DE AULA**

Campo Grande/MS
2014

JUVENAL BRITO CEZARINO JÚNIOR

**WEBQUEST NO ENSINO DE LITERATURA: DO DESLUMBRAMENTO À REAL
APLICAÇÃO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de Ensino de Linguagens, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues

Campo Grande/MS
2014

C419w Cezarino Júnior, Juvenal Brito

Webquest no ensino de literatura: do deslumbramento à real aplicação em sala de aula / Juvenal Brito Cezarino Júnior. Campo Grande, MS: UEMS, 2014.

85p. ; 30cm

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues

1. Ensino de literatura 2. Webquest 3. Tecnologia I. Título

CDD 20.ed. - 807

JUVENAL BRITO CEZARINO JÚNIOR

**WEBQUEST NO ENSINO DE LITERATURA: DO DESLUMBRAMENTO À REAL
APLICAÇÃO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa denominada Ensino de Linguagens, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Área de concentração: Ensino de Linguagens

Orientador: Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues
(Presidente) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ UEMS

Prof. Dr. Danglei Castro Pereira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a. Rosana Cristina Zanelatto Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof. Dr. Daniel Abrão (suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Paulo Custódio de Oliveira (suplente)
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Campo Grande, 21 de fevereiro de 2014

Aos professores que acreditam na leitura como meio de diminuir as diferenças sociais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Lucilo Antonio Rodrigues, pela confiança, sugestões e (muita) paciência no processo de leitura e escrita desta pesquisa. Depois de vários problemas, pensei seriamente em abandonar o mestrado, mas meu orientador, sempre sereno, enviava-me emails que me davam motivação. Se há alguém que é digno de todo agradecimento, esse alguém é ele. A ele, pelo desvelo, devo esta dissertação e minha singela, porém imensa, gratidão.

Àqueles que sempre me incentivaram e que, mesmo nas situações mais difíceis, apostaram em mim e, agora, compartilham comigo desta alegria: meus amados pais, Juvenal e Regina.

À família: Layane, minha irmã, pelo carinho cultivado desde minha infância; Edemir, meu cunhado, pela ajuda em diversos momentos; e ao pequeno Pedro Henrique, sobrinho, que trouxe mais alegria ao nosso lar.

Aos meus amigos que compreenderam a importância do mestrado para mim, em especial aos gêmeos, Maykon e Jefferson, bem como a Iara Augusta, amiga que me acompanhou e me incentivou no decorrer da pesquisa.

A Marina Saldanha, professora de literatura e amiga, e ao Fábio Lopes, pelos conselhos e incentivos.

A Célia Ávalos e Nilce Luchese, amigas que carinhosa e pacientemente leram meu texto e fizeram sugestões quanto às normais gramaticais.

A Candace E. Maher, amiga norte-americana abraçadeira, pela preocupação, amizade e encorajamento. Perdi a conta de quantas vezes ouvi: you must do it!

Aos professores Danglei Castro e Leda Maria pela simplicidade e pelas valiosíssimas sugestões.

A Rosana Zanelatto, professora que, em dois anos, foi capaz de me fazer admirar os Idílios de Bocage, impressionar-me com os cantos camonianos, além de me instigar, na leitura de O Mandarim, como leitor mortal, a pensar em tocar ou não a campainha. Enfim, por ser parte de minha história profissional, devo a ela meu muito obrigado!

Aos colegas de turma, que acompanharam e compartilharam da minha preocupação.

Aos professores do Mestrado pelo tempo despendido em profícuas leituras e discussões, contribuindo para que a instituição mantivesse seu zelo e preocupação para com o ensino ofertado.

Por fim, ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela excelência da formação prestada e por contemplar, dentre as linhas de pesquisa, uma voltada ao ensino.

CEZARINO JÚNIOR, Juvenal Brito. Webquest no ensino de literatura: do deslumbramento à real aplicação em sala de aula. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2014.

RESUMO

Nos últimos anos, o número de trabalhos concernentes à leitura tem ganhado bastante destaque, haja vista ser esta, em uma sociedade letrada, uma habilidade essencial à manutenção dos estudos e ao ingresso no mercado de trabalho. No ensino médio, tal competência é, muitas vezes, delegada aos professores de língua portuguesa e literatura. Pensando nisso, a presente pesquisa visou discutir a importância da leitura, enfaticamente a literária, bem como seu ensino. Sabendo que muitas vezes o meio mais fácil de o texto literário ser acessado aos estudantes é por meio do livro didático, o qual subtrai do professor parte da tarefa de planejar, propõe-se nesta pesquisa o uso da metodologia webquest, uma pesquisa guiada na internet com fontes pré-selecionadas pelo professor, de modo que o estudante torna-se responsável por parte de seu processo de aprendizagem. O objetivo é mostrar como esse meio, que envolve texto escrito, imagético e sonoro pode ser ferramenta importante no ensino da literatura. Discute-se, ainda, a necessidade de compreender a tecnologia não como mero objeto de deslumbramento e desejo, mas como ferramenta aplicável no contexto escolar. De modo a explicitar uma possível contribuição para o ensino da disciplina mencionada, a proposta, cujo tema foi Trovadorismo, foi aplicada no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Nova Andradina, para estudantes do primeiro ano do ensino médio técnico. Dentre as teorias que embasaram essa pesquisa, convêm destacar os estudos de Zilberman (1988), Abar e Barbosa (2008), Gómez (2006), Moraes (2006). Por fim, admite-se a webquest, se bem direcionada pelo professor, como ferramenta enriquecedora para o ensino, por agregar às práticas educacionais a tecnologia digital – computador – de modo a desenvolver o letramento digital e literário.

Palavras-chave: leitura literária; webquest; ensino.

CEZARINO JÚNIOR, Juvenal Brito. Webquest no ensino de literatura: do deslumbramento à real aplicação em sala de aula. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2014.

ABSTRACT

In recent years, the number of papers concerning the reading has gained enough prominence, given that this is, in a literate society, an essential skill for the maintenance of the studies and enter the labor market. In high school, such competence is often delegated to teachers of English language and literature. Thinking about it, this research aimed to discuss the importance of reading, emphatically literary as well as its teaching. Knowing that often the easiest way to the literary text be accessible to students is through the textbook, which subtracts the teacher the task of planning, it is proposed in this research the use of a methodology named webquest, a guided research in the internet with pre-selected sources by the teacher, and it makes the student responsible for part of their learning process. The aim is to show how webquest, which involves writing, imagery and audible text, can be an important tool in the teaching of literature. It discusses also the need to understand the technology not as a mere object of wonder and desire, but as an applicable tool in the school context. In order to clarify a possible contribution to the teaching of that discipline, the proposal, whose theme was Trovadorismo was applied at the Federal Institute of Mato Grosso do Sul, Campus of New Andradina, for first-year students of a technical high school. Among the theories that supported this research, the studies highlight Zilberman (1988), Abar and Barbosa (2008), Gómez (2006), Moraes (2006). Finally, it is assumed the webquest, although directed by the teacher, as enriching tool for teaching, for adding to the educational practices of digital technology - computer - in order to develop digital literacy and literary literacy.

Keywords : literary reading; webquest; teaching.

LISTA DE ANEXOS

Anexo	Página
Anexo 1. Atividade de interpretação	82
Anexo 2. Atividade de interpretação	82
Anexo 3. Atividade de interpretação	83
Anexo 4. Atividade de interpretação	83
Anexo 5. Relatório sobre atividade por meio da webquest	84
Anexo 6. Relatório sobre atividade por meio da webquest	85

LISTA DE FIGURAS

Figuras	Página
Figura 1. Estrutura do hipertexto	28
Figura 2. Estrutura da webquest	39
Figura 3. Página inicial da Webquest Brasil	39
Figura 4. Página do Criador de Webquest	40
Figura 5. Solicitar uma conta de usuário	41
Figura 6. Formulário de cadastro para conta de professor	41
Figura 7. Confirmação de cadastro	42
Figura 8. Procurar atividades por Série/Disciplina de concentração	42
Figura 9. Campos para selecionar série e disciplina	43
Figura 10. Login realizado	43
Figura 11. Templates disponíveis no Programa PHPWebquest	44
Figura 12. Informações e formatação da webquest	44
Figura 13. Página para redigir Introdução da webquest	45
Figura 14. Confirmação de que a etapa foi concluída	46
Figura 15. Página para redigir Tarefa da webquest	47
Figura 16. Página para redigir o Processo da webquest	48
Figura 17. Página para redigir a Avaliação da webquest	49
Figura 18. Página para redigir as Conclusões da webquest	50
Figura 19. Indicação de que todas as etapas foram concluídas	50
Figura 20. Lista de atividades hospedadas no servidor	51
Figura 21. Relação de atividades armazenadas no PhPWebquest	52
Figura 22. Introdução da webquest HQ	52
Figura 23. Tarefas da webquest HQ	53
Figura 24. Processo da webquest HQ	54
Figura 25. Avaliação da webquest HQ	55
Figura 26. Conclusões da webquest HQ	56
Figura 27. Introdução webquest – Trovadorismo	59
Figura 28. Tarefa webquest – Trovadorismo	60
Figura 29. Processo webquest – Trovadorismo	61
Figura 30. Love Song – Legião Urbana	62
Figura 31. Vídeo com explicações sobre o Trovadorismo	63
Figura 32. Explicação sobre a Lírica Trovadoresca	64
Figura 33. Explicação sobre os tipos de Cantiga	65
Figura 34. Exemplo de Cantiga de Escárnio	65
Figura 35. Explicação histórica da Poesia trovadoresca	67
Figura 36. Cancioneiros digitalizados	68
Figura 37. Lista de Cantigas que pertencem ao acervo digitalizado	69
Figura 38. Ilustrações do Cancioneiro da Ajuda	69
Figura 39. Cantiga do cancioneiro da Ajuda	70
Figura 40. Versões musicais das Cantigas Medievais	71
Figura 41. Cancioneiro da Ajuda online	72
Figura 42. Letra e áudio de O Girassol – Ira!	73
Figura 43. Avaliação webquest – Trovadorismo	74
Figura 44. Conclusão webquest – Trovadorismo	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1	17
LEITURA: SUA IMPORTÂNCIA E PAPEL SOCIAL	17
1.1 Leitura e tecnologia	27
1.2 Internet, leitura e ensino: o deslumbramento tecnológico.....	31
CAPÍTULO 2	37
WEBQUEST	37
2.1 Como elaborar uma webquest?.....	39
2.2 Webquest na sala de aula: em exemplo	51
2.3 Duração da webquest.....	56
CAPÍTULO 3	57
WEBQUEST NO ENSINO DE LITERATURA.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	81
APÊNDICE	85

INTRODUÇÃO

Esta dissertação inclui-se no campo da investigação acerca do ensino de literatura, inserindo-se na linha de pesquisa denominada Ensino de Linguagens de interesse acadêmico do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Campo Grande.

Não é raro vermos estampadas em capas de jornais e revistas, ou mesmo em títulos de artigos científicos, matérias acerca do desestímulo discente para com a leitura. Sabe-se que, atualmente, atribui-se, na maioria das vezes, única e exclusivamente à escola a tarefa de desenvolver o hábito de ler, sendo ela, em muitos casos, o único lugar onde os alunos têm a oportunidade de folhear um livro, seja ele impresso ou digital.

No tocante ao ensino médio, confere-se, na maioria dos casos, às disciplinas de língua portuguesa e literatura, principalmente, o compromisso de desenvolver o hábito de ler. Neste trabalho, especificamente, abordaremos com mais realce a literatura, disciplina que exige, em grau maior, o contato com o texto. Sabe-se que, ainda, o meio mais comum de se ensinar essa disciplina é por meio do livro didático. Esse material já angariou muitos adjetivos, nem todos favoráveis. Ao tratar da relação ensino de literatura e livro didático, Lajolo aponta que

[...] não parece que o que fazer com o texto literário na sala de aula seja ainda de competência docente. Já faz alguns anos que decidir isso é de competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como quase monopolizadores do mercado escolar, na razão direta em que tiraram dos ombros dos professores a tarefa de preparar as aulas. (LAJOLO, 2001, p.15)

Somando à ideia defendida por Lajolo, Bender, em *O livro didático de literatura para o ensino médio*, disserta sobre a utilização e os conteúdos dos manuais didáticos contemporâneos. A autora retrata a importância da literatura na formação do leitor, dizendo ser esse um dos grandes motivos da disciplina fazer parte da base nacional comum de conteúdos escolares. Nesse sentido, faz-se necessário considerar dois aspectos essenciais em seu ensino: ensinar literatura e sobre a literatura. Segundo Bender, a ênfase deve recair na primeira, ou seja, o texto propriamente dito; na segunda, informações relevantes, mas que não devem sobressair o texto: autores, obras, estilos e épocas.

Embora haja muitas críticas à forma como a disciplina tem sido tratada na escola, ninguém defende, segundo a autora, sua extinção da grade curricular. A escola é ambiente

propício para os escritos literários (BENDER, 2007, p. 21); nesse sentido, critica-se a metodologia de seu uso.

Ao abordar o livro didático, a autora afirma que ele serve muito mais como guia para o professor do que como material voltado ao aprendizado discente. Completa, ainda, que tal livro exige muito pouco do aluno e menos ainda do professor. Mesmo havendo incisivas críticas ao manual didático, Bender afirma que “os livros não adquirem força por si só, há toda uma estrutura, não só política como, também, pedagógica, em torno de sua produção e consumo” (BENDER, 2007, p. 38). Assim, a escola é a principal alimentadora desse monopólio editorial, cabendo a essa instituição, ainda, a superação desse recurso pedagógico.

Em uma sociedade que espera resultados imediatos,

[...] as escolas procuram cumprir as exigências do mercado e dos concursos vestibulares, atendendo, assim, aos estudantes que as procuram, sendo essa a preocupação dos pais e das instituições ligadas ao setor educacional. [...] A preocupação com concursos e relação de conteúdos fornecida pelas instituições desencadeia o modelo de história literária, dando-se o ensino a partir da periodização, sendo os textos meros recursos ilustrativos. (BENDER, 2007, p. 112)

Consciente da problemática que assola o ensino de literatura no ambiente escolar, a autora afirma que a disciplina “precisa ser conhecida em um todo para ser valorizada e ter um espaço definido. Apenas desse modo conquistará sua autonomia e terá à disposição de seu ensino recursos que farão com que consiga impor-se sem perder as características que destacam seus textos frente a outros” (BENDER, 2007, p. 122).

A escola passou e, paulatinamente, ainda passa por constantes transformações, por isso em uma era tecnológica ela não pode esquivar-se de determinadas questões. De acordo com Fukuda (2004, p. 4), cabe aos professores repensarem a natureza da educação, tanto no seu conteúdo quanto em como transmiti-lo, fazendo o melhor uso possível dos recursos tecnológicos existentes. Nesse sentido, a leitura, especificamente a literária, pode e deve ser realizada com auxílio de recursos tecnológicos como o computador, por exemplo. Todavia, faz-se necessário, que, no momento de preparação das aulas, o professor tenha ciência de como lidar com essa ferramenta em sala de aula.

Sendo assim, este trabalho consiste em investigar como a Literatura, um dos componentes curriculares mais antigos no Brasil, pode ser abordada no ambiente escolar com auxílio das tecnologias digitais, mais especificamente a *webquest*, expondo como essa ferramenta pode ser aplicada em turmas do ensino médio de modo a promover o hábito de ler. Considerando que, muitas vezes, seu estudo se reserva a dados históricos, deixando o texto

literário, que deveria ser o ponto de partida, em segundo plano; há, por isso, no contexto atual, a necessidade de uma nova abordagem metodológica, a qual, ao contrário dos manuais didáticos, transfere ao professor total responsabilidade para com a seleção dos textos, bem como os critérios e os instrumentos de avaliação.

Em se tratando de uma sociedade em que o acesso ao computador e, conseqüentemente, às redes sociais está, ao menos nas escolas, gradativamente mais fácil, faz-se necessária a inserção de práticas inovadoras, esquivando-se da aula tradicional presa, muitas vezes, apenas ao livro didático, o qual engessa a criação discente, pois traz perguntas e respostas prontas. Destarte, os recursos digitais, atrelados nesse caso à literatura em sala de aula, podem proporcionar um trabalho diferenciado com o texto literário na escola, desde que bem direcionado, haja vista que nem sempre tecnologia é sinônimo de inovação. Ao discorrer sobre o ensino de literatura, Leahy-Dios (2000, p. 16) afirma que seu estudo é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina sustentada por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais. Cabe-nos acrescentar, sobretudo, a essa combinação exposta por Leahy-Dios o ingrediente artístico da literatura, talvez o principal deles.

Dada sua relevância, exige-se, hodiernamente, novas formas de se trabalhar a referida disciplina na sala de aula; nesse contexto, as tecnologias digitais, se bem aplicadas, são ferramentas úteis. Ressaltamos, para tanto, que tecnologia aqui é entendida como construção sociotécnica cujos usos e aplicações são definidos pela atuação direta dos sujeitos com que interage (LEITE, 2009, p. 61). Desse modo, no que tange ao ensino, a lousa, giz, livros didáticos e outros materiais utilizados no desenrolar das atividades pedagógicas docentes são, também, considerados tecnologia.

Destacamos, sobretudo, que a tecnologia não deve provocar somente o deslumbramento, ou seja, em alguns casos, entende-se por tecnologia “maquinarias ou aparelhos” mirabolantes, distanciando-se, assim, da realidade discente, sendo considerada, nesse caso, mero objeto de desejo. Nessa perspectiva, em busca de formas simples, acessíveis e, ao mesmo tempo, inovadoras, evidencia-se o uso da webquest, um instrumento de pesquisa direcionada na internet.

Para efetivação da pesquisa, optou-se por desenvolvê-la em uma escola técnica – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Nova Andradina –, pois o espaço reservado à literatura é pequeno, mas a disciplina deve ser ensinada, haja vista ser ela componente obrigatório da base nacional comum. Os Institutos Federais de Mato Grosso do

Sul, em sua grade curricular, propõem o ensino de Literatura conjuntamente com o de Língua Portuguesa, não havendo, assim, um espaço restrito para cada uma. Cabe, portanto, ao professor das disciplinas organizar como serão ministradas as aulas, selecionando, segundo seu julgamento, os conteúdos que são mais relevantes, pois como muitas vezes o tempo reservado ao conteúdo não é suficiente alguns assuntos são suprimidos.

Essas escolas técnicas crescem, gradativamente, em todo território nacional. Em Mato Grosso do Sul, há, até o presente momento, sete institutos federais. Por integrar as disciplinas da base nacional comum às da parte técnica, algumas disciplinas podem ser vistas como supérfluas. Esse fato motivou a realização desta pesquisa, pois, para muitos, a literatura inclui-se na categoria de cunho não pragmático, sendo ela, por diversas vezes, suprimida pelo professor de seu conteúdo programático, haja vista que as disciplinas não são, ao menos nos institutos de Mato Grosso do Sul, ensinadas separadamente.

De modo a embasar as ideias aqui defendidas, a realização da parte prática da pesquisa ocorreu no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus Nova Andradina, situada na Rodovia MS 432, Km 23, Fazenda Santa Bárbara, s/n, CEP 79750-000. A turma escolhida foi a do curso técnico em agropecuária I. A escolha por essa turma se deu por conta de ser no primeiro ano, para muitos, o contato inicial com a literatura, devendo ser, portanto, uma introdução que instigue o aluno a desenvolver sua habilidade leitora. Convém salientar que muitos dos estudantes dessa turma vivem em fazendas, ou assentamentos de Nova Andradina e cidades vizinhas, fato que torna ainda mais difícil o acesso aos livros e, às vezes, ao computador. Nesse contexto, investiu-se em uma forma diferenciada de apresentar aos alunos o primeiro conteúdo de literatura expresso na ementa: trovadorismo.

Pensando nisso, a metodologia webquest apresenta-se como possível ferramenta a sanar determinados obstáculos, pois o professor apenas direcionará a pesquisa, incumbindo os estudantes de executarem todas as etapas descritas na webquest, podendo, sobretudo, avaliar o estudante pelas atividades desenvolvidas.

A discussão acerca do objeto perpassa três importantes pontos: no primeiro, é apresentada a importância da leitura na sociedade, bem como o modo com o qual a literatura tem sido abordada na escola; para tanto, foi realizada a revisão de literatura, a qual buscou produções acadêmicas que contemplassem o tema leitura, realçando a literária; no segundo, discute-se a tecnologia, apresentando-a na perspectiva defendida por Dênis Moraes, em *A tirania do fugaz: mercantilização cultural e saturação midiática*, e Guillermo Orozco Gómez, em *Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos*.

Nesse contexto, após discussão teórica, apresenta-se a *webquest* no ensino, admitindo-a como ferramenta metodológica diferencial, cujo objetivo é propor ao estudante um estudo guiado na internet; no terceiro, apresentam-se as etapas constituintes da *webquest* bem como um plano de aula, com minúcias, relatando como preparar e desenvolver uma atividade. Por fim serão expostas as conclusões do trabalho.

Face ao exposto, a fim de corroborar a proposta supramencionada, as ideias aqui defendidas fundamentam-se em teorias referentes às seguintes áreas: leitura, literatura, ensino e tecnologia.

CAPÍTULO 1

LEITURA: SUA IMPORTÂNCIA E PAPEL SOCIAL

Houve, nas últimas décadas, significativa ascensão das produções acadêmicas concernentes à importância da leitura, haja vista ser esta, ainda, uma preocupação que assola o mundo todo. Sabendo ser essa competência primordial para a manutenção dos estudos e ingresso no mercado de trabalho, faz-se necessário desenvolver, dentro e fora do ambiente escolar, trabalhos que promovam o hábito de ler.

Na intenção de corroborar a discussão deste trabalho, apresentar-se-ão algumas produções acadêmicas contemplando o tema leitura, de modo a expor sua importância e circulação na sociedade. Embora apresente a leitura de forma geral, enfatizar-se-á a literária, pois é a que consolidará a discussão desenvolvida na proposta desta pesquisa.

Principiando a discussão, autora de diversos trabalhos a respeito do tema em questão, Zilberman (1988), em *Leitura: história e sociedade*, recorre a um viés histórico para demonstrar a relevância da leitura nos diversos contextos sociais. Segundo ela, a tecnologia desenvolvida por Gutenberg foi, talvez, a mola propulsora para a propagação do hábito de ler, pois propiciou maior acessibilidade ao livro, deixando de ser objeto raro e de pouca utilização para, paulatinamente, chegar às mãos de grande parte das pessoas, ao menos das que sabiam ler.

Esse invento ganhou vultoso destaque com a Revolução Industrial, movimento que impactou o processo econômico e social no século XVIII, haja vista que, segundo Zilberman (1988, p. 14), novas técnicas foram postas à disposição das indústrias emergentes, e entre essas encontrava-se a que se responsabilizava pela produção de material transmitido por escrito. A tipografia, revestida de novas técnicas de reprodução, permitia a impressão de mais obras em um espaço menor de tempo.

Somada a isso, a facilidade de impressão permitiu que novos gêneros fossem surgindo como, por exemplo, o folhetim, o jornal, a literatura infantil, entre outros, de maneira a atender diferentes públicos. Desse modo, como atesta a autora, o livro - e por consequência a literatura, de que aquele era portador - se vulgarizou; mas, ao mesmo tempo, a leitura se popularizou, tornando-se uma prática progressivamente usual entre as pessoas das diferentes classes sociais (ZILBERMAN, 1988, p. 15).

Essa época foi marcada, sobretudo, no bojo das mudanças do Movimento da Reforma e da Revolução Industrial, pelo decurso da até então educação preceptoral à coletiva. Compreendendo a heterogeneidade do público leitor, ao considerar a circulação social do livro, bem como da ideologia trazida em seu texto, criou-se, como assegura Zilberman (1988, p. 16), uma dualidade sobre esse material: valorizado quando transmite saberes e posições socialmente aceitos; degradado quando reconhecida sua condição de mercadoria; censurado, quando investe contra ideias e sistemas dominantes.

Essa dualidade estende-se pelos tempos, visto que, conforme Zilberman (1988, p. 17), com a difusão da economia capitalista, cresceram também os produtos associados diretamente ao mercado, consolidando a literatura de massa e acentuando o ângulo materialista das relações entre o consumidor e o livro. Esse fato possibilitou a disseminação da literatura de teor menos pedagógico, ficando a cargo da escola, nas palavras da autora, a missão de recuperar o equilíbrio.

Recobrar a história social da leitura, portanto, é essencial ao entendimento de sua função no contexto em que circula, uma vez que mantém em si, como denominou a autora, um potencial revolucionário. Zilberman (1988, p.17) garante que, neste caso, cabe reabilitá-lo, considerando-o um dos elementos vitais para viabilizar a transformação social.

Ao discorrer sobre leitura, Isabel Solé, na obra *Estratégias de Leitura*, caracteriza a leitura como: “um processo de interação entre leitor e texto; neste processo, tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam a leitura”. (SOLÉ, 1998, p. 5). Todavia, para a efetivação do exposto, é essencial haver um leitor ativo, que lê e processa o texto, bem como um objetivo para conduzir a leitura.

Solé concebe a leitura como meio de interação, por meio da qual o leitor envolve seu conhecimento de mundo e textual com vistas a engendrar sentido ao texto lido. Ao discutir sobre a importância do tema discutido, Solé (1998, p. 32) declara que a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. Nessa perspectiva, Solé confere à escola destaque, pois cabe a essa instituição também a motivação ao hábito de ler.

A pesquisadora afirma que os objetivos da leitura são essenciais para determinar a maneira como o leitor norteará sua busca no texto, haja vista serem eles determinantes das estratégias adotadas no processo de leitura; destarte, lê-se, conforme sua exposição, para obter uma informação precisa; seguir instruções; obter uma informação de caráter geral; aprender;

revisar um escrito próprio; comunicar um texto a um auditório; praticar a leitura em voz alta; verificar o que se compreendeu; por prazer; entre outros. Assim, Solé ressalta que a leitura, desde que seja motivadora, dar-se-á de forma fluente e compreensiva, uma vez que vai ao encontro dos interesses do leitor.

Solé agrega a ideia de que o desenvolvimento da escrita está intimamente ligado ao hábito de ler, por isso, em sua obra, há um realce para o espaço da leitura dentro da sala de aula, cabendo a cada professor, independente da disciplina, planejar e concretizar uma prática baseada em uma reflexão, inovadora e eficaz (SOLÉ, 1998, p. 175).

Em *A leitura como construção do texto e construção do real*, Guaraciaba Micheletti, a fim de explanar a afirmação que intitula seu texto, ressalta que não se pode mais considerar a leitura como simples decifração de sinais, letras e palavras. Ler um texto (referindo-se ao texto verbal, embora possa ser aplicado a outros textos) é atribuir significações, o que significa uma re-construção do que é lido. Conforme Micheletti (2001, p. 15-16), esse processo envolve um mecanismo de decodificação e ativação de todos os conhecimentos de que o leitor dispõe. Assim, ler um texto põe em ação todo conhecimento de mundo¹.

Esse conhecimento é o que possibilita ao leitor ir além do que está exposto na superfície textual, possibilitando a contextualização do que é lido. A autora acredita que é dessa leitura que nasce a construção do real. Ela expõe que, aparentemente preso nas malhas do texto, o leitor salta para a vida e para o real na medida em que a leitura da palavra escrita pode conduzi-lo a uma interpretação de mundo (MICHELETTI, 2001, p. 16).

Considerada a leitura como um ato interativo e de compreensão de mundo, a autora expõe que ler um texto, seja ele de qualquer assunto, possibilita ao leitor o contato com experiências diversas, propiciando-lhe reconstruí-las e reconstruir-se. Esse seria um dos meios para o desenvolvimento do leitor crítico, entendido por Micheletti não apenas como mero decifrador textual, mas como cooperador e produtor, na medida em que realiza inferências semânticas ao que é lido.

Em seu artigo intitulado *A leitura literária em questão*, Anete Mariza Torres Di Gregório, após demarcar no título as fronteiras de seu trabalho acerca da leitura, questiona sobre quais as intenções e as expectativas do leitor para com o gênero literário. Com vistas a responder a indagação, a pesquisadora afirma que existem diferentes “contratos de leitura do leitor”, haja vista existir, segundo ela, o do gramático/estudioso da língua, o do leitor-escritor de uma obra literária, o do leitor-literário, entre outros. Explanando as categorias expostas, o

¹ Conhecimento de mundo é entendido pela autora como o conjunto de todas as experiências que o indivíduo possui.

² Os termos marcados por aspas preservam as nomenclaturas expostas na obra de KOCH; ELIAS, 2010.

gramático ou o estudioso da língua elabora o seu projeto de leitura literária visando a um fim determinado: colher excertos que lhe deem sustentação para a defesa de seus pontos de vista no que concerne às questões do idioma (TORRES DI GREGÓRIO, 2010, p. 108); o leitor-escritor busca encontrar autores que, pela escolha de palavras e pelo modo como tece seu texto, lhe sirvam de modelo; já o leitor literário, que optou por esse gênero como leitura, almeja, segundo Torres Di Gregório (2010, p. 108), deparar-se com o inesperado, desejando surpreender-se a cada nova obra como o autor; extasiar-se como estranhamento que singulariza a arte, desafiando-o como participante da criação do objeto artístico – a imprimir-lhe outros sentidos.

Sabedora de que os demais gêneros são abrangidos pelo ensino de língua portuguesa, a estudiosa justifica a escolha da leitura literária ao afirmar que a escola tem demonstrado apreço à leitura informativa, à leitura para finalidades pragmáticas, descuidando da leitura literária, da leitura de fruição, que pertence também ao vasto mundo da leitura, cujo acesso não pode ser restrito à leitura que situações da vida real demandam (TORRES DI GREGÓRIO, 2010, p. 110).

Corroborando suas ideias, a literatura na escola, como ferramenta para a formação de leitores, deve visar à dimensão crítica dos indivíduos, reconhecendo-os como construtores de sentidos; que não os reduza a meros decodificadores e utentes de textos, consumidores de sentidos apresentados por outros. Só assim ela adquire sua valorização (TORRES DI GREGÓRIO, 2010, p.110).

José Luís Jobim, em *A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar*, discorre que a leitura literária na sala de aula deve respeitar o interesse de seu público, de modo a seguir uma “graduação textual”, ou seja, iniciar o trabalho com literatura apresentando aos estudantes textos fáceis, para, então, aos poucos, introduzir os mais complexos, de modo a, como diz o autor, “preparar o terreno”, com o intuito de despertar a motivação discente pela leitura. Jobim defende a ideia de que o texto é essencial na escola, visto que, nele, o estudante

[...] visualiza o vocabulário corretamente grafado, apreendendo, ao mesmo tempo, o seu contexto semântico-pragmático e seu uso histórico. Do trabalho com o texto pode derivar a conscientização do aluno para a morfossintaxe da língua, apontando-se a distribuição da palavra na frase, dos sintagmas no período, dos campos semânticos, das palavras-chave etc. (JOBIM, 2009, p. 119).

Além de todas as vantagens elencadas por Jobim em relação à leitura literária, o autor assegura que esta ressalta sobretudo as muitas diferenças entre o oral e o escrito, de modo que

o estudante depreenda que as entonações, as pausas, os acentos de intensidade e os complementos extraverbais têm um papel no espaço oral que não terão no escrito. (JOBIM, 2009, p. 120)

Ao defender a relevância da leitura literária, cuja maior capacidade é a de criar novos horizontes, Jobim (2009, p. 128) afirma que a vivência do poder-ser de mundos ficcionais e a apreensão dos interesses, objetivos, projetos e quadros de referência desses mundos podem alargar o horizonte do ser-dado, do nosso mundo conhecido.

Vera Teixeira Aguiar, em *Notas de uma psicossociologia da leitura*, adota como pressupostos teóricos os estudos da estética recepcional, a qual leva em consideração a performance do leitor. A leitura, nesse sentido, é compreendida como atividade que dá existência e legitima a literatura (AGUIAR, 2006, p. 35).

Como a obra literária é simbólica, ela permite leituras plurais, dando-se a interpretação sempre de um modo novo, pela possibilidade de combinação de signos (AGUIAR, 2006, p. 36). A autora acredita que essa interação com o texto faz com que o indivíduo jamais seja o mesmo, pois já teve seus horizontes ampliados; tanto é que uma segunda leitura de um mesmo texto seria vista com outro olhar.

Sendo o texto uma estrutura esquemática, concebida a partir de indicações, de pontos de indeterminação e vazios, o receptor precisa ser um elemento ativo no processo de leitura, para decodificar sinais, fazer escolhas, preencher lacunas (AGUIAR, 2006, p.36). Contudo, para se chegar a esse nível de leitura, Aguiar defende que seu processo inicial deva acontecer por meio de formas lúdicas, em grupo e interativa, de modo que o livro possa ser apresentado às crianças, manuseado, lido, comentado e ressignificado por meio do desenho, da pintura e da montagem, com os recursos de sucata disponíveis. Assim, as atividades evoluem gradativamente para o ato individual de leitura (AGUIAR, 2006, p. 36).

A autora acredita ser esse procedimento fundamental ao desenvolvimento do ser leitor, uma vez que, após essa etapa, criar-se-ia a necessidade de realizar a travessia para obras mais complexas, permitindo ao indivíduo a descoberta de novas formas de ser e viver, interna e externamente (AGUIAR, 2006, p. 39).

Em *A importância da leitura no mundo contemporâneo*, Margarida Soares afirma que o que configura a sociedade moderna é a educação de todos, de modo a formar cidadãos responsáveis, críticos e sérios. Todavia, para a realização dessa assertiva, é vital o domínio da leitura, haja vista que só por meio do domínio dessa competência o cidadão pode ser

autônomo e tomar consciência de si próprio e dos outros, de forma a poder tomar decisões face à complexidade do mundo onde vive.

Reforçando a ideia de que vivemos em uma sociedade que não valoriza, nem desenvolve práticas de leitura, delega-se, segundo observações da autora, à escola, ainda que não de forma exclusiva, a responsabilidade de formar leitores. Com as mudanças nos campos científico e tecnológico, novas linguagens foram se firmando, trazendo consigo novas formas de comunicação, caracterizada pela larga escala informacional.

Isso posto, a escola não pode se furtar de contemplar as novas tecnologias de informação no processo educacional, devendo se incumbir da tarefa de adaptar seus planos pedagógicos às exigências/tendências contemporâneas da sociedade.

Ao pensar nos recursos pedagógicos empregados no ensino, a autora critica, sobretudo, a tradição escolar, em que o manual didático é, na maioria dos casos, o único material de leitura acessado aos alunos, restando ao professor o ofício de redimensionar sua utilização, dada suas limitações.

Em uma sociedade marcada pela presença da leitura de imagem e de palavras surge um novo modo de ser leitor e escritor, permitindo uma leitura diferenciada daquela realizada no papel. Hodiernamente, é possível o leitor transitar por entre diferentes textos, utilizando-se do hipertexto, recurso que permite quebrar a linearidade estabelecida pela leitura impressa.

Soares ressalta, também, a importância do texto literário na sala de aula, desde que respeitem as limitações inerentes às diferentes fases de ensino. O texto literário é capaz de proporcionar ao estudante um diálogo mais complexo e mais rico, expandindo as suas experiências, despertando a sua curiosidade e ampliando o seu conhecimento de mundo.

Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias expõem, em *Ler e Compreender: os sentidos do texto*, que a concepção de leitura muito depende da concepção que se tem de sujeito, de língua, de texto e de sentido. No intuito de explanar acerca do exposto, as autoras apresentam três concepções: foco no autor, foco no texto e foco na interação autor-texto-leitor.

Na primeira, foco no autor, a língua é compreendida como representação do pensamento, cujo sujeito é entendido, conforme Koch e Elias (2010, p.9), como psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações; o texto, nesse caso, é tido como produto, outorgando ao leitor a tarefa de apenas captar as intenções do autor, ou seja, um leitor passivo; a leitura é entendida como atividade de captação de ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10)

Na segunda, foco no autor, a língua é compreendida como estrutura, cujo sujeito é “assujeitado²”, desprovido de consciência; a língua, nessa concepção, caracteriza-se como código, portanto, designada apenas à comunicação; o texto é entendido como simples “produto de codificação” e a leitura, nesse caso, segundo Koch e Elias (2010, p. 10), é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que está “tudo está dito no dito”. [...] O leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução.

Na terceira, foco na interação autor-texto-leitor, compreende-se a língua, segundo Koch e Elias (2010, p. 10-11), como meio de interação, cujos sujeitos são construtores sociais, ativos; o texto é o lugar da interação entre os interlocutores e o sentido é construído na interação texto-sujeitos. Expostas as concepções, ressalta-se que, atualmente, a academia sustenta é a terceira, a qual atribui ao leitor a função de construtor de sentido.

Conforme apontamentos de Koch e Elias (2010, p.18), ao interagir com o texto, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o conteúdo. Segundo elas, essa interação ocorre levando-se em consideração os objetivos da leitura, sejam eles para mera informação, trabalhos acadêmicos, prazer, entre outros.

Outro fator importante concernente a essa última concepção é o fato de considerar o conhecimento enciclopédico do leitor, haja vista ser condição *sine qua non* para a concretização da interação. Nesse sentido, as pesquisadoras trabalham com a ideia de “um” sentido para o texto e não “do” sentido, uma vez que, de acordo com Koch e Elias (2010, p. 19), na atividade de leitura ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores de comunidade, conhecimentos gerais. Depreende-se, portanto, que a leitura muito depende da participação do leitor, haja vista que o texto apresenta-se muitas vezes incompleto, cabendo ao leitor, em sua interação com o autor, preencher as lacunas textuais, de modo a produzir um sentido, visto que há um esquema cognitivo compartilhado.

Em se tratando de documentos governamentais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM, área de linguagens códigos e suas tecnologias, também contemplam a leitura literária, justificando sua presença no currículo do ensino médio pelo fato de oferecer ao estudante textos que não tenham caráter pragmático, diferenciando-se,

² Os termos marcados por aspas preservam as nomenclaturas expostas na obra de KOCH; ELIAS, 2010.

nesse ponto, dos demais discursos. Sua leitura objetiva, portanto, a humanização³. Refém de um currículo que intenciona atender as exigências mercadológicas, o ensino de literatura deve promover o letramento literário, ou seja, conduzir o estudante a se apropriar da literatura, vivenciando a experiência literária, isto é, o contato efetivo com o texto.

Busca-se, intencionalmente, na interação com o texto literário a sensação de estranhamento, a qual é concebida por meio de um labor diferenciado com as palavras. O confronto e a reflexão sobre o exposto no texto literário, seja na superfície, ou nas entrelinhas, segundo as OCEM (2006, p. 55), possibilitam, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico.

Cabe ressaltar que, dependendo da bagagem de leitura discente e sua intimidade com o texto literária, sua experiência poderá ser múltipla. Segundo as OCEM (2006, p. 67), não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto.

O documento apresenta, ainda, uma crítica à forma como a leitura é encarada no ensino médio, pois aos estudantes são reservadas as atividades de metaleitura, ou seja, enfatizam-se aspectos históricos, características de estilo, nomes de autores, etc. Desse modo, a leitura literária cede seu nicho a essas informações periféricas. Não obstante a leitura ocorrer em sala de aula, mesmo que por meio de compilações, resumos e fragmentos, de acordo com as OCEM (2006, p. 70), ao fim e ao cabo, tais atividades não consistem em fazer com que os jovens leiam, mas em fazê-los refletir sobre os diversos aspectos da escrita: organização da língua, história literária dos textos, estrutura dos textos literários, etc.

O Ministério da Cultura e Educação, com o intuito de fomentar a leitura, publicou em 2010 o Plano Nacional da Leitura – PNLL, documento que expõe dados de pesquisas que registram, por exemplo, o acesso ao livro, a leitura nas diversas regiões brasileiras, resultados do PISA⁴, entre outros, bem como possíveis propostas para transformar seu estado atual. Destarte, o documento reforça a assertiva de que no Brasil as pesquisas e as avaliações educacionais apontam para a precária formação de um público leitor e revelam as imensas

³ O documento faz uso da definição de Antonio Candido, entendendo por humanização o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

⁴ Programme for International Student Assessment (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudante.

dificuldades para o sucesso das ações envolvidas na solução do problema (BRASIL, 2010, p.28).

Dentre as várias modalidades de leitura, o PNLL aduz, sobretudo, a literatura dotada de atenção especial, dada sua relevância inquestionável na formação do leitor. O documento caracteriza a literatura, ancorada nos estudos de Antonio Candido (apud BRASIL, 2010, p. 33), como:

a) a capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; b) sua natureza essencialmente formativa, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos; c) seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência.

Percebe-se, portanto, que não é apenas a academia, em especial a de Letras, que acredita na literatura como recurso indispensável à formação do leitor. Outro fator importante destacado no documento é o uso das tecnologias de informação, expondo que não se pode esquivar da chamada inclusão digital, principalmente em uma nação em que gradativamente o livro de papel trava acirrada competição com o eletrônico. Desse modo, acredita-se no uso dessas tecnologias para a formação de uma sociedade leitora.

Fonte elucidativa para compreensão de como a leitura tem sido caracterizada na sala de aula, Cláudia Strey, no artigo *O objetivo de leitura em uma interface psicolinguística-pragmática*, aponta que a leitura realizada por alunos do ensino médio parece ser guiada pelo menor custo cognitivo, ladeado pelo objetivo de leitura e pelo tipo de avaliação feito. Na defesa de sua ideia, a autora embasa-se na Teoria da Relevância⁵ de Sperber e Wilson aliada à Psicolinguística-pragmática.

A autora, num primeiro momento, buscando defender sua assertiva, debruça-se sobre a intrigante questão: no que tange à leitura literária, o que leva os jovens a preferirem ler resumos a ler textos originais, fazendo assim a opção a partir de uma relação entre menor custo e maior benefício? E qual o papel dos objetivos da leitura e da avaliação feita pelos professores?

Com vistas a responder as perguntas supramencionadas por meio da interface entre Psicolinguística e Pragmática, a pesquisadora apresenta algumas hipóteses:

(a) o objetivo da leitura e o tipo de avaliação parecem guiar a leitura feita pelos alunos; (b) o princípio da Relevância ajuda a explicar a escolha de qual forma de

⁵ “A Teoria da Relevância é um modelo de comunicação ostensiva, no qual o falante tornará manifesta a sua intenção informativa e comunicativa; e inferencial, em que o ouvinte deverá construir o contexto para chegar à interpretação do enunciado”. (STREY, 2012, p. 219)

leitura é mais relevante de acordo com o seu objetivo; (c) a leitura é determinada pelo menor custo cognitivo, e não pelo benefício. (STREY, 2012, p. 218)

Nessa perspectiva, ao tratar da leitura na perspectiva da relevância, a autora afirma que os seres humanos prestam atenção àquilo que lhes parece relevante, desencadeando um processo inferencial. Em outras palavras, segundo Strey (2012, p. 220), a mente humana possui uma tendência a escolher estímulos, a ativar o conjunto de informações mais relevantes para processá-los da maneira mais produtiva. Complementando a ideia exposta, a pesquisadora, embasada em Sperber e Wilson, assegura que um estímulo será eficaz se, e somente se, ele for relevante o suficiente para merecer esforço de processamento da audiência e o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do comunicador.

Já é sabido que a leitura de obras literárias nas escolas está, aparentemente, cedendo seu espaço àquela de resumos das obras. Contudo, para compreender esse fenômeno e, quiçá, tentar revertê-lo, faz-se fundamental observar como a leitura tem sido direcionada no ambiente escolar, ou ainda, ponderar sobre quais objetivos de leitura são propostos pelos professores.

A pesquisadora assegura que, ao propor uma atividade envolvendo um texto literário, muitos professores almejam incentivar a leitura desse gênero, de modo a realizar um estudo aprofundado da obra. Entretanto,

[...] muitas vezes, a avaliação feita parece não ser compatível com a intenção inicial dos professores, pois, ao fazerem questões que abordem apenas as informações gerais do texto, os alunos ajustam sua leitura para que ela seja a mais relevante possível. Dessa forma, a relação objetivo-relevância-avaliação parece ser essencial para explicar a leitura na escola. (STREY, 2012, p. 223)

O que Strey tão bem postula é que, embora muitos professores tracem um objetivo inicial para o estudo do texto literário, em suas avaliações, na maioria das vezes, supõem outro tipo de leitura, redirecionando o que seria “ler por prazer” para “ler para obter uma informação de caráter geral”. Assim, caso o estudante compreenda que o resumo é mais informativo e objetivo que a obra literária, a qual é tecida por meio de figuras de linguagem e outros recursos estilísticos, ele poderá considerar o resumo como mais apropriado para o tipo de avaliação proposta pelo professor, a qual visa a uma informação de aspecto geral. Considerado o exposto, como afirma Strey (2012, p. 224), em termos de custo-benefício, se o objetivo de leitura for claro e a avaliação coerente com esse objetivo, a leitura do texto original se justifica.

Destarte, conforme princípios da Relevância, apesar de a obra literária ser mais relevante (maior custo, mas maior benefício), na realidade escolar, os resumos são mais lidos, pois estão relacionados a aspectos gerais do texto, assim como à maior parte das avaliações (STREY, 2012, p. 230). Nesse caso, cabe ao professor a consciência de seu real objetivo para com o texto literário, de modo que o estudante, para realizar a atividade proposta, possa desenvolver suas estratégias de leitura.

1.1 Leitura e tecnologia

Apresentados alguns estudos acerca da leitura, a presente seção converge para produções que envolvam leitura e tecnologia, de modo a expor como esta se dá na *World Wide Web*, que é um modo de propagar informações por meio da internet.

Com o advento das tecnologias digitais, no que se refere principalmente à educação, não há como negar que ocorreram transformações na maneira de ler e construir um texto, alterando, assim, o perfil do leitor e escritor. A escola, enquanto instituição social e, por conseguinte, reflexo da sociedade não está imune às transformações introduzidas pela era digital. Desse modo, incapaz de fugir dessa realidade, a sala de aula deve ser espaço também para a inserção de novas metodologias, cabendo ao professor, como aponta Fukuda (2004, p. 4), repensar a natureza da educação, tanto no seu conteúdo quanto em como transmiti-lo, fazendo o melhor uso possível dos recursos tecnológicos existentes.

Em se tratando de leitura em redes conectadas entre si, o texto digital apresenta em sua tessitura o recurso intitulado hiperlink, que, por sua vez, direciona-o para um hipertexto, o qual, além de oferecer possibilidade da leitura não linear, permite a inserção de recursos tanto verbais quanto imagéticos e sonoros. É de fundamental relevância elucidar que a categoria hipertexto aqui utilizada refere-se à definição de Pierre Lévy. Segundo ele,

A abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, “botões” indicando a passagem de um nó a outro. [...] Em relação às técnicas anteriores de ajuda à leitura, a digitalização introduz uma pequena revolução copernicana: não é mais o navegador que segue os instrumentos de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, deslocando volumes pesados, percorrendo a biblioteca. Agora é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor. (LÉVY, 1999, p. 58-59)

Ao discutir esse assunto, Sérgio Luiz Prado Bellei, na obra *O livro, a literatura e o computador*, disserta sobre as mudanças que ocorreram nas práticas culturais concernentes aos elementos expostos no título de seu trabalho.

Ao tratar da leitura de um texto estruturado hipertextualmente, Bellei alega que esta incentiva uma navegação errática, haja vista que, com facilidade, o leitor pode perder-se ou esquecer-se das origens da leitura, principalmente se o internauta for pouco experiente. Conforme o autor, essa possibilidade de desnorreamento em um labirinto de possibilidades de navegação é bem conhecida na Internet, que nada mais é do que um gigantesco hipertexto em que as conexões (links) se fazem por meio dessa linguagem específica de marcações conhecida como HTML⁶ (BELLEI, 2002, p. 47).

De modo a ilustrar o esquema funcional de um hiperlink, expõe-se a seguinte figura:

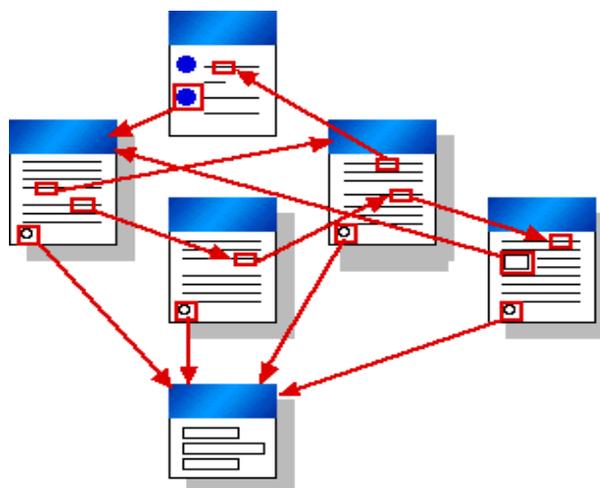


Figura 1. Estrutura do hipertexto⁷

Conforme o pesquisador, a estrutura do hipertexto exige do leitor e do autor outro comportamento quando comparado àqueles do texto impresso, no qual o autor intenciona reger o roteiro de leitura do leitor. De acordo com Bellei (2002, p. 47), no hipertexto, perde-se, pelo menos em parte, a autoridade do autor como roteirista autoritário e o leitor deve assumir certa responsabilidade (e um certo risco) para escolher alguns dos roteiros previamente estabelecidos e ignorar outros. Contudo,

[...] qualquer leitor de um texto impresso pode também escolher seus próprios caminhos, e isso não apenas pela decisão, por exemplo, de saltar capítulos de um

⁶ Hypertext Markup Language (linguagem de marcação de hipertexto)

⁷ Disponível em <<http://www.timothyjwelsh.com/courses/12sa220/2012/04/10/adhd-attention-deficit-hypertext-defence/>> Acesso em 12 agosto 2013.

livro, lendo o final antes do meio. Toda leitura, mesmo do texto impresso, é uma reconstrução de sentido, em que cada leitor tem uma certa liberdade de escolher caminhos, definir ênfases, optar por certos sentidos em relação a outros, tudo isso de forma a atender preferências ideológicas, pessoais e idiossincráticas. Toda leitura, seja ela textual ou hipertextual, implica descoberta ou invenção de roteiros. (BELLEI, 2002, p. 48)

Ao apresentar algumas diferenças sobre a materialidade do texto, o autor declara que o impresso tende sempre a instaurar uma hierarquia mais ou menos rígida na qual a conexão hipertextual é marginal em relação à centralidade do corpo do texto (BELLEI, 2002, p. 49). Em contrapartida, ao considerar o texto digital produzido pelo/no computador, segundo Bellei (2002, p.50), a conexão múltipla entre blocos de significado constitui o elemento dominante porque a tecnologia de programação característica da máquina torna o princípio de conectividade, por assim dizer, natural, desimpedido, imediato e sem problemas de tempo e distância.

Convém ainda considerar que o texto com hiperlinks conecta-se, antes, como afirma Bellei (2002, p. 68),

[...] horizontal e verticalmente, a todos os outros pontos da rede, em uma estrutura marcada pela conectividade, pelo descentramento e pela dispersão. Em uma rede em permanente expansão, não se pode definir permanentemente um centro, mas apenas uma multiplicidade de centros possíveis, que podem ser percorridos de várias maneiras.

Em acordo com a discussão de Bellei, Carla Viana Coscarelli, em *Leitura numa sociedade informatizada*, ao referir-se às novas tecnologias de informação e comunicação em âmbito escolar, afirma que há, atualmente, a necessidade de se lançar um novo olhar sobre os papéis do aluno e do professor, visto que são eles os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; todavia, ressalta ser responsabilidade docente saber associar novas tecnologias ao exercício da profissão.

Com a presença das salas de informática nas escolas, há de se repensar acerca de três conceitos básicos para a leitura e aprendizagem: texto, leitura e aprendizagem. Ao explanar sobre o primeiro, o texto, a autora compreende que este deixa de ser um todo contíguo de estrutura unicamente linear, quase que unicamente verbal, e passa a ter uma estrutura hierárquica fragmentada, da qual fazem parte ícones, imagens estáticas e/ou animadas e sons. (COSCARELLI, 1999). Somado a isso, o texto, que antes respeitava uma sequência definida pelo seu produtor, passa a uma escolhida pelo leitor, causando mudanças em sua estrutura organizacional. Coscarelli (1999) afirma, ainda, que as novas tecnologias trazem consigo

novas linguagens e novos tipos de texto. Recursos como ícones e outros tipos de indicações passam a fazer parte desses novos tipos de texto, dentre eles o hipertexto.

Compreende-se, portanto, que o hipertexto rompe com a leitura linear. Surge, no entanto, uma preocupação quanto a essa nova modalidade. Dada a sua fascinante configuração, é essencial ao leitor que tenha seus objetivos bem delineados, de modo que possa conduzir sua leitura sem perder o foco. Coscarelli (1999) defende que o leitor deva ser capaz de fazer uma leitura seletiva e crítica, para distinguir o que lhe interessa ou não, para escolher com o que concordar ou não.

Frente a essa situação, aponta-se como profícua a utilização do hipertexto, visto que, dada sua flexibilidade, desenvolve a autonomia do leitor. Quanto à aprendizagem, acredita-se na utilização dessas tecnologias como estímulos, mas que devem também ter seu uso dosado. Como bem destaca a autora, o sucesso de um material ou instrumento não depende exclusivamente deles próprios, mas do uso que se vai fazer deles. Mais vale um velho jornal bem trabalhado do que um maravilhoso programa em multimídia mal usado. (COSCARELLI, 1999).

Considerando o universo digital que cada dia mais seduz os jovens, novos modelos de ensino surgem com o intuito de acompanhar e contemplar essas mudanças no ambiente escolar. Pensando nisso, Magda Soares, em seu artigo *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, atenta para necessidade de, primeiramente, compreender, dentre muitos, o conceito de letramento, categoria esta que a autora define como (SOARES, 2002, p.145) estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. Segundo ela, o computador introduziu uma forma nova de escrita, carregando consigo uma nova forma de leitura. O texto “fechado”, linear, sequencial cede espaço ao texto digital, o qual é provido de hiperlinks, favorecendo uma leitura flexível, não-linear. Essa leitura “ajustável”, própria das redes de comunicação na internet, em que texto, imagens e sons caminham lado a lado, requer que se desenvolva o letramento digital, ou seja, o exercício das práticas de leitura e escrita na tela.

Segundo Paes de Barros (2006, 143), de forma geral,

[...] letramento digital designa o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas a participação em práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos; envolve um conhecimento técnico, relacionado ao uso de teclados e programas de computador; entretanto, o letramento digital é mais amplo do que somente utilizar as ferramentas eletrônicas, uma vez que abrange a capacidade de construir sentidos a partir de textos nos quais palavras se conectam a outros textos -

por meio de hipertextos, links e hiperlinks - bem como a partir de elementos pictóricos e sonoros que se encontram em uma mesma superfície discursiva, compondo textos multimodais. Além disso, também se refere a acessar, selecionar, processar e avaliar criticamente as informações e ter familiaridade com os princípios que conduzem a comunicação por meio do computador.

Face ao exposto, há a necessidade de, nas escolas, desenvolver trabalhos pedagógicos que orientem os alunos para o efetivo uso da Internet, de maneira que promovam sua leitura e busca por informação de forma eficaz, tendo sempre claro e definido o objetivo da busca.

1.2 Internet, leitura e ensino: o deslumbramento tecnológico

Com a disseminação da língua escrita e, conseqüentemente, da leitura, o acúmulo de conhecimento, segundo Rangel e Freire (2012, p.17), possibilitou e motivou a criação de várias outras tecnologias e vários suportes para a produção e veiculação de textos. Assim, a história da leitura, conforme apontam Rangel e Freire (2012, p.18), é tecida pela história dos seus suportes, que avançam progressivamente, tendo como combustão a facilidade para ler, produzir, armazenar e distribuir textos; nesse sentido, a internet é atualmente o que mais ganha apreço social, haja vista sua notável capacidade de armazenar informações e rápida propagação. Somado a isso, dispõe, ainda, de um ambiente convidativo e interativo. Tal fato, contudo, pode ser pernicioso, pois, caso não haja foco e seriedade ao lidar com essa ferramenta, o usuário poderá ser seduzido pelas diversas veredas da rede e não atender as intenções que originaram a busca.

Quando introduzida no contexto educacional, para que a Internet seja vista como uma ferramenta poderosa no auxílio de pesquisas escolares, deve-se colocar à disposição do aluno recursos que o orientam diante de inúmeras informações que podem, ao invés de facilitar, dificultar seu estudo (SILVA, 2006, p. 14).

Dentre os muitos benefícios da leitura na internet, há de se considerar, todavia, que, por ser de fácil divulgação, de muita diversidade e de rápido acesso às informações, são propagados diversos assuntos na web. Dada a situação exposta, há também, de acordo com Silva (2006, p. 22), suas desvantagens como: superficialidade de algumas informações, falta de veracidade e dificuldade de confiabilidade nas informações encontradas.

Nesse caso, é fundamental que o professor

[...] atue para ajudar o aprendiz a fazer pesquisa, a selecionar os dados coletados na Internet, com vistas à elaboração de conhecimento. Mas é preciso também romper com a ideia de que conhecimento é algo a ser transmitido aos estudantes. É necessário despertar no educando o prazer pela pesquisa, o interesse em descobrir e elaborar conhecimento a respeito do tema estudado (SILVA, 2006, p. 23).

Considerada a assertiva exposta, Silva (2006, p. 31) ressalta, também, que a internet deve ser utilizada como ferramenta auxiliar na socialização do conhecimento, sendo capaz de ampliar a capacidade do estudante em formular questões, não simplesmente de encontrar respostas.

Outro aspecto relevante que merece ser discutido quando se aborda o uso da internet no ambiente escolar é a distinção entre informação e conhecimento. Sabe-se que, contemporaneamente, o conhecimento já não mais se refere à capacidade de acumular informações como outrora fora compreendido. Sendo assim, Pais (2010, p. 19) afirma que a síntese de um conhecimento ocorre sempre a partir de informações, mas o conhecimento em si mesmo não deve ser confundido com os dados informativos.

Se em determinada atividade na sala de informática, consideremos aqui a realidade das escolas públicas, o professor pedir ao aluno para que pesquise um assunto, o mais provável é que este tenha acesso a várias fontes, devendo o estudante, segundo seus julgamentos, selecionar o que lhe é pertinente ou não. Convém observar, porém, que nem todos apresentam maturidade suficiente para percorrer este caminho, podendo, assim, deparar-se e apropriar-se de fontes não confiáveis. Nesse contexto, Pais (2010, p. 20) ressalta que “com o uso das redes digitais, o excesso de informação surge, até mesmo, como um desafio a ser superado na prática educativa, sinalizando para existência de uma competência mais específica que é a seleção do material a ser trabalhado por professores e alunos”.

Por esse viés, a metodologia webquest pode exercer singular função em âmbito escolar, haja vista que busca, por meio de informações, suscitar discussões e reflexões com vistas a produzir conhecimento. O desafio da aprendizagem, segundo Pais (2010, p. 20), caracteriza-se pelo fato do conhecimento ser essa síntese, efetivamente vivenciada pelo sujeito, obtida a partir de informações.

A partir da ideia supramencionada, segundo Pais (2010, p. 21), “considerar esta distinção entre conhecimento e informação torna-se mais necessário na era das tecnologias digitais, cuja utilização amplia as possibilidades de obtenção de informação e assim multiplica as condições de elaboração do conhecimento”.

Diante dessa alegação, é indispensável que a escola, na figura do professor, compreenda que

[...] a formação do conhecimento requer informações obtidas a partir de fontes vivenciadas pelo sujeito, passando por experiências empíricas, pela via silenciosa da leitura e da escrita, pela rapidez da oralidade, pela solitude da reflexão individual, pelo tumultuoso debate coletivo, entre varias outras. (PAIS, 2010, p. 22)

Nessa perspectiva, com base no que foi até aqui exposto, tenciona-se, portanto, apresentar a metodologia webquest como um possível recurso que contemple informações por meio de textos diversos, favorecendo uma pesquisa mais precisa, com vistas a engendrar conhecimento, até mesmo porque ela encarrega o estudante por parte de sua própria aprendizagem, desenvolvendo, assim, sua autonomia e senso crítico.

Quando se fala em tecnologia, a ideia que nos vem à mente, geralmente, é aquela de aparelhos de ponta, de complexidade operacional, etc. Todavia, quaisquer materiais utilizados pelo homem para a realização de determinada função são considerados tecnologia. Assim, no campo educacional, lousa, giz, televisão e outros aparatos que servem de apoio ao desenvolvimento das atividades educacionais são também tecnologias, mas nem sempre são vistas desse modo, devido a familiaridade de seu uso no ambiente escolar. Urge, nesse contexto a necessidade de se pensar com mais cautela sobre as possíveis utilizações de outros recursos, dentre eles, aqui especificamente, o computador.

Vivemos numa sociedade em que a rapidez na produção e na venda impulsionam o desmedido mercado consumidor. Segundo Moraes (2006, p. 33), navegamos insaciáveis por circuitos infoeletrônicos e ambientes virtuais. Somos privilegiados por transmissões convulsivas, mas não conseguimos reter tantos estímulos e ofertas. Contudo os avanços tecnológicos trazem consigo o avigoramento das diferenças sociais, haja vista que as “novidades” são apropriadas, primeiramente, pela elite, que dispõe do poderio financeiro para determinadas aquisições.

Ao discorrer sobre as “inovações tecnológicas”, Moraes (2006, p.34) afirma que:

[...] cada novo bem ou serviço ambiciona monopolizar a última geração – aquilo que não detém o ímpeto inexorável pela conquista dianteira, mesmo quando a dianteira é um foco tremido, dependendo do que está por surgir. A “última geração”, tão esvaziada de verdades transcendentais, aprofunda o caráter concorrencial de um modo de produção que se alimenta de imagens com inacreditável potência persuasiva.

Somos, na maioria das vezes, persuadidos de que o “novo” traz consigo vantagens inquestionáveis, justificando assim seu consumo. Segundo Moraes (2006, p. 36), “regula-se a relação entre desejo, necessidade e satisfação, removendo-se aquilo que retarde o ímpeto de consumir ou proteja a extinção dos impulsos”. O que o autor bem expõe é que esse estímulo leva-nos à compra; contudo, o prazer da aquisição e da posse é efêmero, o que motiva a rápida substituição do que fora antes adquirido. Destarte, promove-se não só a imagem do produto como também se incentiva sua hiperbólica consumação, visando, dentro do sistema capitalista, o lucro. Considerada a assertiva acima, Broncano (apud Moraes, 2006, p. 41) alega que

[...] a inovação converte-se em requisito valioso numa arena competitiva em que os bens disponíveis criam problemas e embaraços que somente se equacionam mediante novas demandas e soluções tecnológicas. O sistema técnico provoca um alto grau de interdependência entre objetos, usos, elementos e instituições, ao mesmo tempo em que se incumbe de responder, regular e administrar o repertório de inovações, habilidades e saberes.

Tal fato corrobora a ideia de que a presteza das inovações reforça as desigualdades sociais, no que tange ao acesso a essas ferramentas, mormente, segundo Moraes (2006, p. 44), quando tratamos de entender as condições em que temos acesso ou somos excluídos das redes. Ao tratar da desarmoniosa situação entre aquisições das diversas classes sociais, Moraes (2006, p. 44-45) assegura que a evolução técnica deveria ampliar o conhecimento das sociedades e dos homens. Mas na prática ocorre uma perversa inversão: as técnicas avançadas são apropriadas pelas elites em função de objetivos determinados.

Face ao exposto, afirma que se quisermos superar as exclusões que aí estão, o desafio de longo prazo remeterá à construção de alternativas socioculturais, políticas e comunicacionais não contaminadas pela lógica dos encantamentos que exacerba o gozo descartável. (MORAES, 2006, p. 46)

Ao considerar a realidade de muitas escolas públicas brasileiras, evidencia-se que muitas delas carecem de materiais tecnológicos. Embora muitas tenham acesso à Internet, as atividades desenvolvidas perpetuam, ainda, abordagens tradicionais, corroborando a ideia de que inovação tecnológica não é sinônimo de inovação pedagógica. Embora a sociedade atual tenha a seu dispor uma gama imensa de recursos tecnológicos de última geração, a chegada de um novo meio ou tecnologia, conforme Gómez (2006, p. 84), “não supõe necessariamente, nem tampouco imediatamente, a suplantação da anterior, haja vista que é necessário que se reserve um tempo para que os usuários se apropriem da nova tecnologia”.

Goméz ressalta ainda que mesmo que o uso de determinado meio aumente não significa que o outro caia em desuso. Nesse contexto, faz-se fundamental elucidar que cada tecnologia atende melhor à satisfação de uma ou mais necessidades que as anteriores, mas não de todas. Assim, “as velhas tecnologias conservam um grau de distinção insubstituível” (GOMÉZ, 2006, p. 85). Somado a isso, expõe que cada nova tecnologia provoca outras mudanças subsequentes, que também requerem reajustes e reacomodações variados por parte dos usuários. Por fim, explicita que, numa sociedade com recursos limitados, o principal motivo para o atraso tecnológico seria a ausência do poder aquisitivo para acompanhar esse desenvolvimento oferecido no mercado. Destarte, Goméz (2006, p. 86) defende que a rapidez do desenvolvimento tecnológico não acompanha sua assimilação cultural, nem perceptiva, nem tampouco política, mas sim mercadológica.

Discutindo sobre tecnologia da comunicação, ousando dizer ser a que mais avança atualmente, Goméz (2006, p.91) alerta para a necessidade da mediação informacional (digital), a qual se baseia na interatividade que parece diluir fronteiras entre produtores e consumidores de conhecimento ao oferecer a sensação de serem não só receptores como, também, emissores do conhecimento construído. Posteriormente, indaga:

Será que a nova tecnologia de fato nos permitirá modificar substancialmente as condições de produção de conhecimento que queremos, ou só nos facultará certas categorias de liberdade e criatividade maiores, mas sempre enquadradas em condições de produção de conhecimento que queremos, ou só nos facultará certas categorias de liberdade e criatividade maiores, mas sempre enquadradas em condições que não foram nem de nossa produção nem de nossa escolha? (GOMÉZ, 2006, p.91)

O que ocorre é um deslumbramento com a novidade, haja vista que ela ilusoriamente abarca inúmeras vantagens em relação ao que já está no mercado, sendo concebida, muitas vezes, como a solução para determinados problemas. Em se tratando da realidade escolar, há ainda certa resistência ao novo, propagando e perenizando modelos tradicionais de educação. Segundo Goméz (2006, p. 97)

Os docentes manifestam um temor profundo de serem substituídos pelas novas tecnologias de informação colocadas a serviço de objetivos de aprendizagem. E as instituições educativas acabam por não compreender a magnitude da mudança, e insistem teimosamente em continuar com uma visão reducionista que só repara no aspecto instrumental, tanto de mídias quanto de tecnologias. Não é equipar de máquinas as escolas a única alternativa para abreviar o desafio, como insistiram muitos ministérios de educação latino-americanos. Na verdade, debater e repensar os

motivos da educação e da comunicação em uma grande mudança de época como a atual é o que necessitamos continuar fazendo.

Nesse sentido, propõe-se, para utilização no ambiente escolar, a webquest, que, além de ser de fácil operacionalização, instiga a busca pela informação, filtrando o que é útil, de modo a transformá-la em conhecimento.

CAPÍTULO 2

WEBQUEST

O que a vida cotidiana requer do indivíduo, conforme pontuam Rangel e Freire (2012, p. 13), “é que ele saiba onde buscar dados e informações para, em seguida, promover a contextualização, seleção e relação entre tudo aquilo que abundantemente as mídias lhe oferecem”. Ao transpor a assertiva mencionada para a realidade educacional, “pode-se alegar que os currículos escolares em função do inchaço promovido pelo vírus do acúmulo, requerem dos professores uma análise criteriosa para a realização de uma seleção responsável do que ensinar” (RANGEL; FREIRE, 2012, p. 26).

Nesse contexto, com vistas a amenizar o impacto dessa massa informacional, propõe-se o uso da webquest, que é um formato de pesquisa orientada em que a maioria ou todas as informações que os estudantes acessarão são provenientes da web. O modelo foi desenvolvido pelo estudioso em tecnologia educacional Bernie Dodge da Universidade Estadual de San Diego, Califórnia, nos Estados Unidos, em fevereiro de 1995, tendo como colaborador Tom March. A Webquest foi concebida por Dodge e aplicada em um curso de capacitação de professores acerca do uso dos recursos da informática. Segundo Fukuda (2004, p.31), ele tentou organizar um curso em que os alunos produzissem alguma coisa a partir da busca de informações, devendo estudá-las para transformá-las, construindo, enfim, o conhecimento.

No Brasil, este recurso pedagógico, de acordo com Salateski e Pereira (2009, p. 3), foi propalado por Jarbas Novelino Barato, do SENAC/SP e da escola do Futuro – USP. Pode ser editado em programas como: FrontPage, NVU, Dreamweaver, Mozilla Composer ou por meio do PHPWebquest disponível na internet.

De alguns anos para cá, tornou-se mais comum professores recorrerem à pesquisa na internet como meio alternativo de enriquecer o ensino. Segundo Silva,

[...] a pesquisa foi introduzida na prática educacional ao lado de outras técnicas, métodos e procedimentos considerados ativos, em oposição ao tipo de ensino centrado no professor e na transmissão de informações. A partir dessa premissa, educar passou a ser criar condições favoráveis para a autonomia do educando na busca de novos conhecimentos em um processo investigativo que pressupõe a localização de fontes, a exploração de ideias, a sistematização e a comunicação do resultado. (SILVA, 2006, p. 29)

Já é sabido que se cobram dos profissionais da educação o uso novas metodologias de ensino e instrumentos pedagógicos, de modo que a aula não permaneça na dicotomia pergunta

e resposta, sendo elas, na maioria dos casos, oriundas dos livros didáticos. Por essa razão, torna-se justificável o uso de webquest no âmbito escolar. Considerado o exposto, vale destacar que, conforme aponta Fukuda (2004, p. 32),

WebQuests criam situações que exigem transformação de informação, elas não estão voltadas para conteúdos, pois tem como alvo determinados processos cognitivos. O aluno acessa, entende e transforma as informações existentes, tendo em vista uma necessidade, problema ou meta significativa.

Desse modo, pode-se realizar, por meio da webquest, de acordo com Rangel e Freire (2012, p. 53),

[...] uma pesquisa coletiva, orientada, que explore diversas fontes disponíveis na web. O professor desperta a curiosidade dos alunos e formula as questões de estudo e do problema que suscita a investigação; ele explica e orienta as tarefas e auxilia seu encaminhamento, disponibilizando fontes e estabelecendo critérios de seleção e material confiável.

Faz-se relevante destacar que, com a considerável gama informacional obtida pela internet, o tratamento da informação, de acordo com Abar e Barbosa (2008, p. 15), vai além do simples registro de dados, da tarefa de cópia e colagem, exigindo interpretação, seleção, comparação e compilação de dados. Nesse contexto, a metodologia aqui proposta – webquest - mostra-se como ferramenta importante para desenvolver atividades por meio de fontes virtuais, ou offline.

No que se refere à estrutura organizacional da Webquest, Bernie Dodge a organiza em seis etapas, são elas: Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Avaliação e Conclusão. Contudo, muitos professores fazem uso da forma adaptada, em que as etapas Processo e Recursos não são abordadas separadamente, facilitando o desenvolvimento da pesquisa.

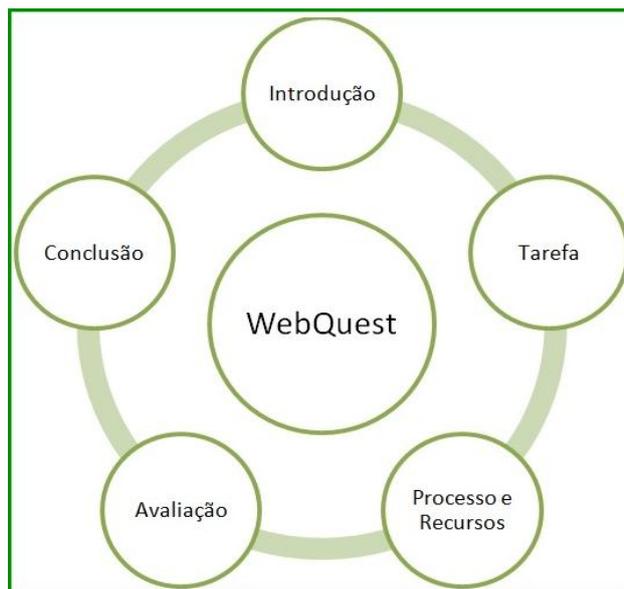


Figura 2. Estrutura da Webquest
(Fonte: Autor, 2014)

2.1 Como elaborar uma webquest?

A presente seção reserva-se a explicar como elaborar uma webquest. Embora haja vários sites que permitam sua criação, utilizou-se, nesta pesquisa, o phpwebquest, um programa educativo criado pelo professor espanhol Antonio Temprano Sánchez. No Brasil, esse software foi adaptado pelo professor Eziquiel Menta e desde 2004 permite, em língua portuguesa, a criação e o armazenamento de webquests.

O passo inicial é acessar o endereço <http://www.webquestbrasil.org/>. Ao abrir a página inicial, do lado esquerdo da tela, há cinco opções, clica-se em “criador de webquest”.



Figura 3. Página inicial da Webquest Brasil

Feito isso, na próxima página, o site traz as opções Criador de Webquest e Tutoriais - vídeo aulas, sendo a primeira reservada para a elaboração da atividade e a segunda para informações de como proceder nas etapas de cadastro, elaboração e edição. Todavia, restringiremo-nos à parte concernente à criação da atividade. Assim, dando continuidade, clica-se em Criador de WebQuests – PhPWebQuest, conforme figura abaixo:



Figura 4. Página do Criador de Webquest

Nessa página, o sistema abrirá a campo para efetuar login. Para quem já é cadastrado, basta identificar usuário e senha para acessar a conta. Os interessados em elaborar uma atividade usando o programa phpwebquest deverão se submeter ao cadastro e à aprovação. Para cadastramento, na página de criação há um link denominado *usuários do sistema*; clica-se em solicitar uma conta de usuário.

Procurar por atividades hospedadas neste servidor

Agora é possível pesquisar também por imagens!

Google™ Pesquisa Personalizada x

Loading

Procurar por atividades por Série/Disciplina ou Área de conhecimento

Seleciona a Série Seleciona Disciplina ou Área de conhecimento

Lista de atividades ordenadas por título
 Lista de atividades ordenadas por autor
 Lista de atividades ordenadas por data
 Lista de atividades ordenadas por tipo

USUÁRIOS DO SISTEMA

Usuário

Senha

Figura 5. Solicitar uma conta de usuário

Em seguida, abrirá um campo para o preenchimento dos dados.

FORMULÁRIO DE CADASTRO PARA CONTA DE PROFESSOR

TODOS OS CAMPOS MARCADOS COM (*) SÃO OBRIGATÓRIOS

Usuário(*)....

Senha(*)....

Repita a senha(*)....

Apelido(*)....

Nome(*)....

E-mail(*)....

Instituição Educacional(*)....

powered by

Figura 6. Formulário de cadastro para conta de professor

Completa-se todo o formulário e, ao terminar, clica-se em enviar. Aparecerá na tela a seguinte frase: *Sua solicitação foi enviada e aguarda aprovação do administrador do sistema. Aguarde um e-mail de confirmação que será enviado com informações de sua conta.* Convém ressaltar que a admissão dos cadastrados não é instantânea e que, quando aprovado o cadastro, o requerente receberá em seu email a confirmação, trazendo seu nome de usuário e senha.



Figura 7. Confirmação de cadastro

Após ter a conta autorizada, o usuário poderá criar suas próprias webquests. Caso prefira, há a opção de ver as webquests já produzidas. Basta acessar a página reservada para fazer login e no campo intitulado “Procurar por atividades por série/Disciplina ou Área de conhecimento” selecionar a série e a disciplina ou área de conhecimento desejadas.

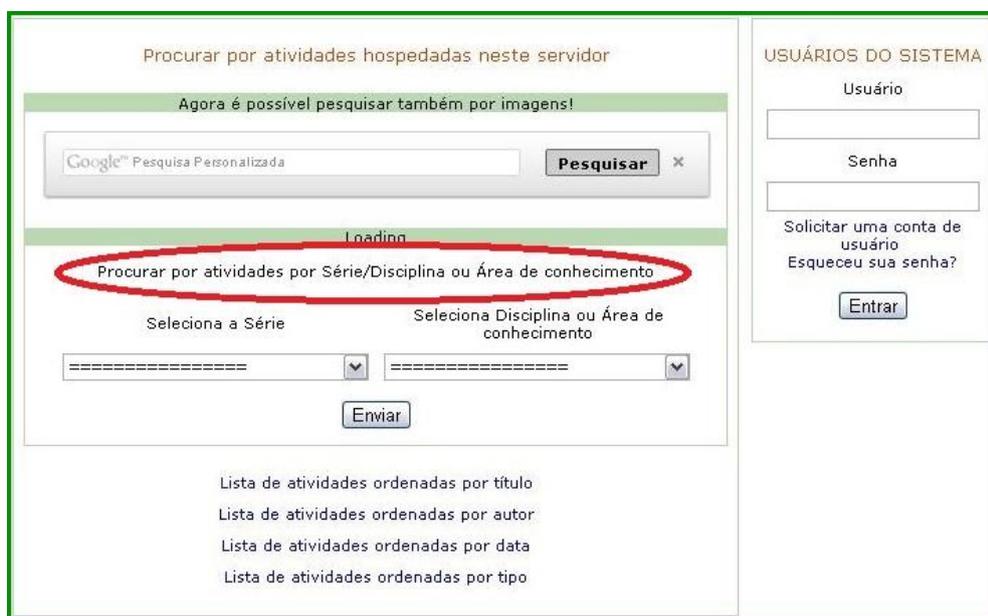


Figura 8. Procurar atividades por Série/Disciplina de concentração

Seleciona-se a série, conforme figura abaixo, e, em seguida, seleciona-se o campo Disciplina ou Área de conhecimento.

Figura 9. Campos para selecionar série e disciplina

Após completar os dois campos, clica-se em enviar, pois o sistema mostrará todas as atividades, dentro do perfil de busca, nele armazenadas.

Se a intenção não é apenas a de consultar, mas a de elaborar uma webquest, efetua-se o login no canto direito da tela. Com o login efetuado, a página apresentará cinco opções; contudo, nesta pesquisa, enfatizar-se-á somente a segunda: criar um webquest.

Figura 10. Login realizado

A próxima seção é reservada à escolha do modelo de webquest (template). Se preferir, basta clicar na imagem para vê-la em tamanho grande.



Figura 11. Templates disponíveis no Programa PHPWebquest

O próximo passo é preencher os campos, escolher um título para o trabalho, cores e formatação. É essencial especificar a qual série a atividade é destinada, pois é possível que haja outras atividades com o mesmo tema, mas com públicos diferentes.

OS CAMPOS MARCADOS COM ARTERÍSCO SÃO OBRIGATÓRIOS

Série(*):

Disciplina ou Área de conhecimento(*):

Escreva um título para seu webquest(*):

Escreva seu nome:

Escolha uma cor para o fundo da página (sugestão: deixar como está)(*):

Escolha uma cor para a tabela do texto principal(*):

Escolha uma cor para a janela ativa (sugestão: igual ao anterior)(*):

Escolha uma cor para as janelas inativas(*):

Escolha uma cor para o texto do título(*):

Escolha uma cor para o texto principal(*):

Escolha uma cor para os links(*):

Escolha uma cor para os links visitados(*):

Escolha um tipo de letra para o texto(*):

Escolha uma tamanho de letra para o texto(*):

powered by php POWERED BY MySQL

Figura 12. Informações e formatação da Webquest

Concluído o preenchimento, há a opção de pré-visualizar e, se pronto, clica-se em enviar. Agora, com a formatação do trabalho já definida, inicia-se a elaboração do webquest.

Neste caso, especificamente, o assunto escolhido foi Trovadorismo, conteúdo de Literatura destinado a estudantes do ensino médio. A seguir seguirão as cinco etapas da Webquest com suas respectivas explicações.

2.1.1 Introdução

Como o próprio nome já expressa, é a parte que apresenta o tema a ser desenvolvido no decorrer da WebQuest. Nessa etapa, o professor deverá apresentar o assunto a ser abordado de forma simples, mas instigante, de modo a envolver o estudante no processo de realização das etapas seguintes. Segundo Abar e Barbosa (2008, p. 38), embora seja a porta de entrada, é conveniente que a Introdução seja elaborada depois que as outras componentes da WebQuest tiverem sido construídas, quando se tem uma visão geral de todo o processo.

INTRODUÇÃO TAREFAS PROCESSO AVALIAÇÃO CONCLUSÕES

PÁGINA DE INTRODUÇÃO

Se quiser, pode inserir imagens em suas páginas clicando no botão "Procurar". As imagens em formato vertical ficam melhores que na horizontal. O programa irá redimensionar automaticamente.

Imagem: Nenhum arquivo selecionado

Insira aqui o texto para sua página de INTRODUÇÃO. Quando terminar, pode continuar com a edição de outra página, ou enviar os dados desta e continuar em outro momento.

Ruta:

Figura 13. Página para redigir Introdução da Webquest

Após digitar a introdução, clica-se em enviar. Assim que isso for feito, aparecerá a seguinte informação na tela:

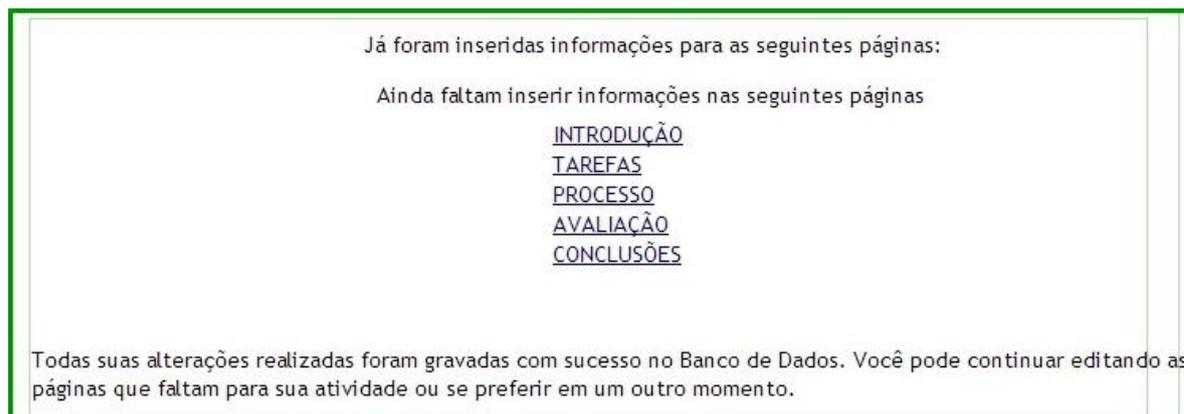


Figura 14. Confirmação de que a etapa foi concluída

Essa tela aparecerá durante a finalização de cada etapa de elaboração até que todas sejam preenchidas.

2.1.2 Tarefa

A tarefa é o eixo que move a busca, ou, nas palavras de Dodge, é o coração da Webquest, haja vista ser ela que proporá as atividades a serem realizadas durante todo o processo de pesquisa. Elas não precisam ser desenvolvidas somente pelo e no computador. É possível que como produto final, de acordo com Fukuda (2004, p. 45), os alunos apresentem relatórios, apresentações multimídia, construção de uma página na web ou um trabalho artístico. É fundamental, portanto, de acordo com Abar e Barbosa (2008, p. 39), pensar em boas tarefas que exijam reflexão dos autores de uma WebQuest, pois é um momento que requer sair do convencional para propor propostas factíveis e relacionadas com o contexto.

A Tarefa é o componente mais importante da WebQuest. “A sua criação exige dos autores tempo e dedicação no desenho da proposta, pois ela deve estar inserida no contexto da escola, ser desafiadora, motivante e, também, passível de ser executadas pelos alunos” (ABAR, 2008, p. 42). Ao estudante cabe interpretar as informações e as requisições exigidas pelo professor de maneira que possa executar a tarefa.

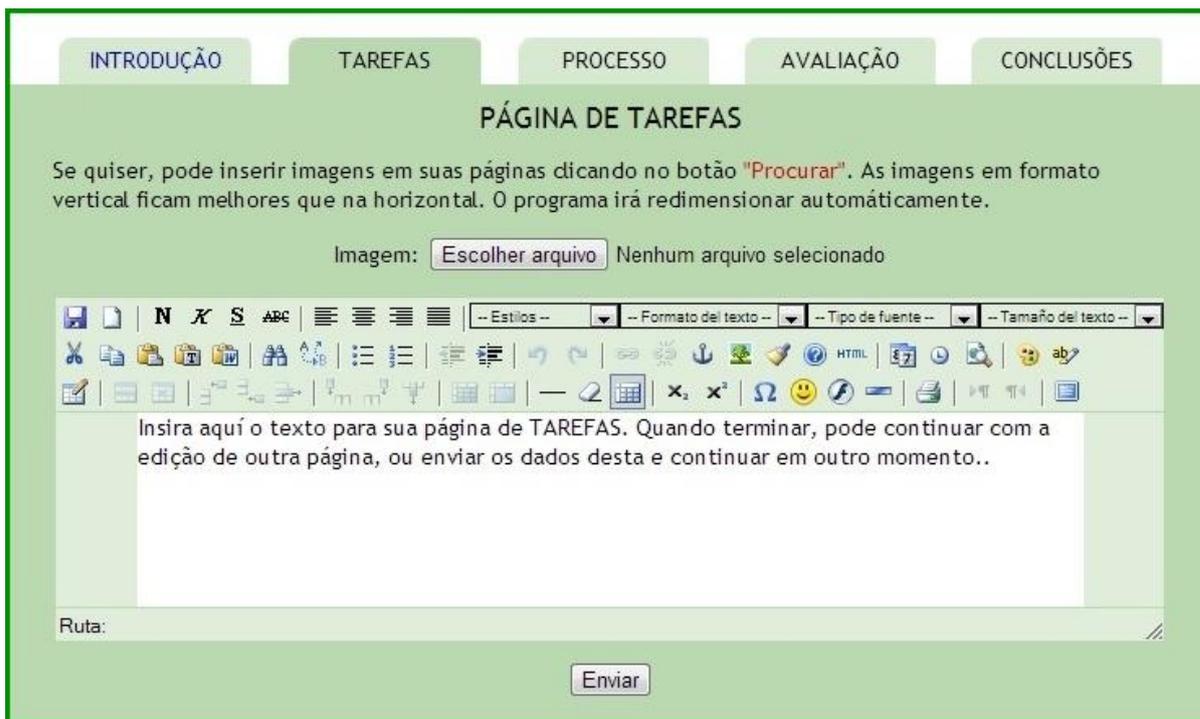


Figura 15. Página para redigir Tarefa da Webquest

2.1.3 Processo e Recursos

Como o próprio nome já define, é nessa parte em que se apresentará todo o percurso a ser realizado, descrevendo-se minuciosamente todas as etapas para o desenvolvimento da tarefa, ou seja, um guia com orientações passo a passo, estabelecendo prazos, designando papéis e estabelecendo estratégias (SILVA, 2006, p. 62).

Segundo Abar e Barbosa (2008, p. 43), “deve-se orientar claramente o que os alunos precisam fazer para atingir o objetivo principal, que é a execução da tarefa, o que devem buscar, quais objetivos atingir e quais resultados obter em cada etapa da atividade”. É fundamental que o professor saiba dosar a quantidade de recursos, bem como a qualidade das informações disponibilizadas para acesso. É possível ainda que sejam requeridos materiais e tarefas que extrapolem o ambiente virtual. De acordo com Silva (2006, p 62), é possível “citar textos, livros de referências, gravações em vídeos, lugares que podem ser visitados ou pessoas que podem ser entrevistadas para colher informações”.

INTRODUÇÃO TAREFAS **PROCESSO** AVALIAÇÃO CONCLUSÕES

PÁGINA DE PROCESSO

Se quiser, pode inserir imagens em suas páginas clicando no botão "Procurar". As imagens em formato vertical ficam melhores que na horizontal. O programa irá redimensionar automaticamente.

Imagem: Nenhum arquivo selecionado

Insira aqui o texto para sua página de PROCESSO. Quando terminar, pode continuar com a edição de outra página, ou enviar os dados desta e continuar em outro momento.

Ruta:

<p>Insira as sugestões de páginas de internet (URL's) para visitas (devem começar com http://)</p>	<p>Insira a descrição para essas URL's (os links sem descrição não serão gravados)</p>
URL 1 <input type="text"/>	<input type="text"/>
URL 2 <input type="text"/>	<input type="text"/>
URL 3 <input type="text"/>	<input type="text"/>

Figura 16. Página para redigir o Processo da Webquest

Caso o professor não tenha muita habilidade com as ferramentas disponíveis, é possível, caso julgue mais fácil, digitar as etapas do processo no Word e, posteriormente, copiar e colar no espaço reservado à descrição do processo.

Convém mencionar ainda que, de acordo com Silva (2006, p. 62), “o professor deve disponibilizar uma lista concisa de sites relevantes e aceitáveis, com informações seguras e confiáveis avaliadas previamente”.

2.1.4 Avaliação

A maioria dos trabalhos pedagógicos, senão todos, desenvolvidos no ambiente escolar requer reflexão acerca de determinados dados e informações; nesse contexto, avaliar é fundamental ao exercício docente, pois é um meio de identificar as fragilidades e realizar inferências necessárias.

Nessa perspectiva, conforme Luckesi (2006, p. 174), a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do

processo de ensino aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado. No que se refere à Webquest, a avaliação é componente precípuo, haja vista que ela irá expor aos estudantes o modo como eles serão avaliados, sendo essa etapa, grosso modo, a “medidora” da compreensão da tarefa. De acordo com Fukuda (2004, p. 48), a avaliação é uma das partes que não constavam no modelo inicial da Webquest, sendo introduzida apenas por volta de 1998.

A avaliação de aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções). A avaliação, aqui, apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão. Diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o autodesenvolvimento e o auxílio externo para esse processo de autodesenvolvimento. (LUCKESI, 2006, p. 174).

A Webquest resulta em um produto final, podendo ser este um relatório, uma apresentação, uma dramatização, entre outras formas. Segundo Fukuda (2004, p.48), a avaliação deve verificar o processo de aprendizagem de cada aluno e não somente a capacidade de uma resposta imediata para perguntas pontuais.

INTRODUÇÃO TAREFAS PROCESSO AVALIAÇÃO CONCLUSÕES

PÁGINA DE AVALIAÇÃO

Se quiser, pode inserir imagens em suas páginas clicando no botão "Procurar". As imagens em formato vertical ficam melhores que na horizontal. O programa irá redimensionar automaticamente.

Imagem: Escolher arquivo Nenhum arquivo selecionado

Insira aqui o texto para sua página de AVALIAÇÃO. Quando terminar, pode continuar com a edição de outra página, ou enviar os dados desta e continuar em outro momento.

Ruta:

Enviar

Figura 17. Página para redigir a Avaliação da Webquest

2.1.5 Conclusão

Conforme Abar e Barbosa (2008, p. 49), para concluir uma WebQuest é importante: re-afirmar aspectos interessantes e motivadores presentes na introdução; realçar a importância do tema tratado e o sucesso da tarefa executada; e indicar caminhos que possam estimular os alunos a prosseguir em investigações sobre o tema, propondo novas questões, com referências, ou tarefas simples de ser executadas.

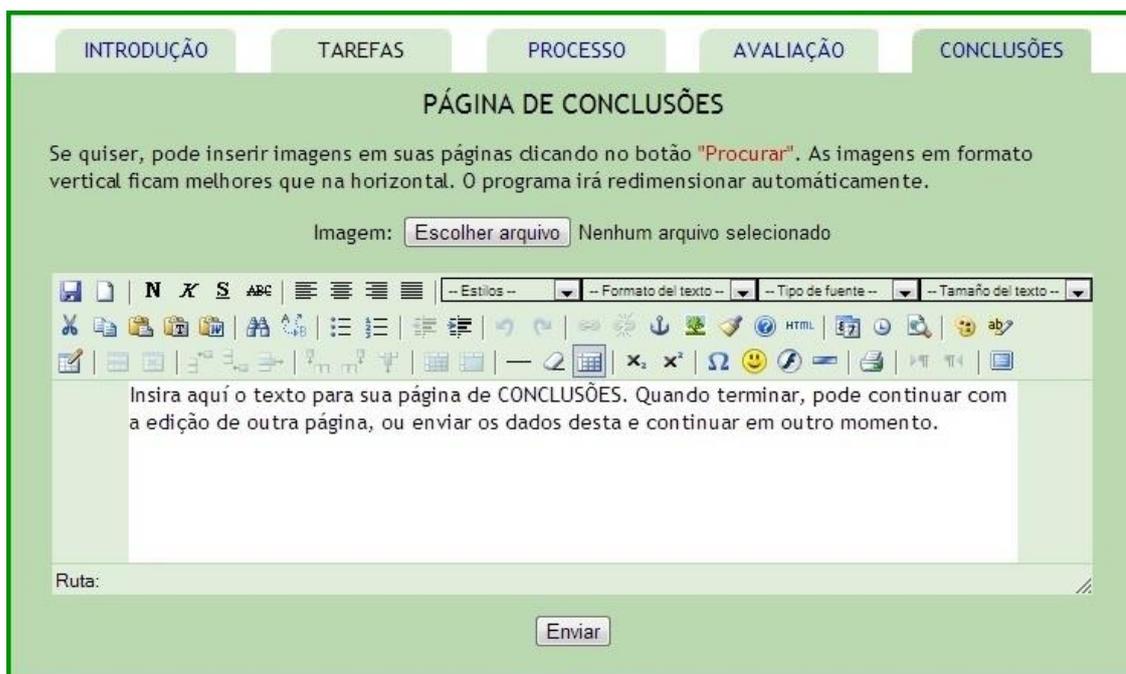


Figura 18. Página para redigir as Conclusões da Webquest

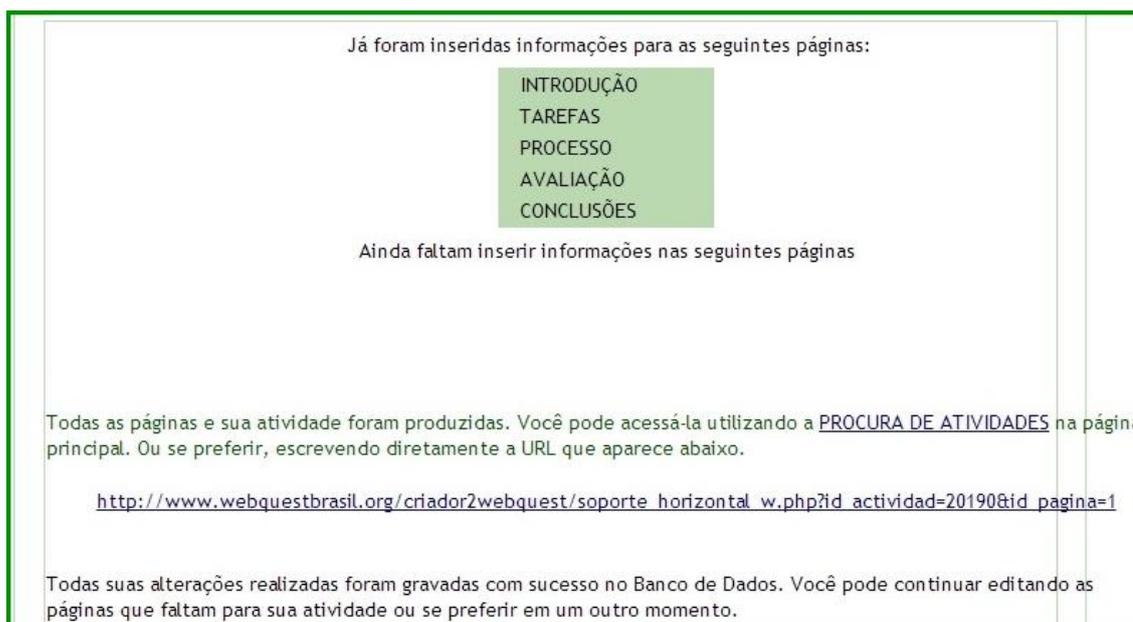


Figura 19. Indicação de que todas as etapas foram concluídas

Finalizadas as etapas da webquest, aparecerá na tela a página exemplificada na figura 18, trazendo a URL⁸ para seu acesso. O trabalho ficará armazenado na página do site. Ao efetuar o login, poder-se-á entrar na webquest, completá-la, editá-la e até mesmo excluí-la, conforme figura 19.



Figura 20. Lista de atividades hospedadas no servidor

Concluídas as etapas, clica-se em “entrar”. Feito isso, a webquest, já completa e dentro da formatação escolhida, será exibida.

Para disponibilizar a webquest, basta copiar seu link e disponibilizar aos estudantes, pois a partir daí eles poderão iniciar a realização das atividades.

2.2 Webquest na sala de aula: em exemplo

Esta seção converge-se à apresentação sucinta de uma atividade estruturada por meio da webquest. Para tanto, apresentaremos a atividade elaborada por Raquel Rodrigues Nouga⁹ intitulada Conhecendo o Gênero: História em Quadrinhos, voltada às crianças da terceira série, ensino fundamental, disciplina de Língua Portuguesa.

Identificada nas atividades armazenadas no software por meio da busca apresentada na figura 7, clica-se em entrar, conforme ilustração abaixo.

⁸ Uniform Resource Locator, em português Localizador-Padrão de Recursos.

⁹ Disponível em

<http://www.webquestbrasil.org/criador/webquest/soporte_tablon_w.php?id_actividad=23527&id_pagina=1>

webquest	Conhecendo minha família	Terceira Série	Lingua Portuguesa	Luana Dettmer Cabreira	Entrar
webquest	Conhecendo minha história	Quarta Série	Lingua Portuguesa	Maristela Valeria Batisti e Ivanete Bernardi	Entrar
webquest	Conhecendo o Gênero: História em Quadrinhos	Terceira Série	Lingua Portuguesa	Raquel Rodrigues Nougá	Entrar
webquest	Conhecendo o Menino Maluquinho	Ensino Fundamental	Lingua Portuguesa	Professor Vinicius	Entrar

Figura 21. Relação de atividades armazenadas no PHPWebQuest

Em seguida, o sistema abrirá a página que traz a introdução da atividade.

Conhecendo o Gênero: História em Quadrinhos

[INTRODUÇÃO](#) [TAREFAS](#) [PROCESSO](#) [AVALIAÇÃO](#) [CONCLUSÕES](#)

INTRODUÇÃO

Durante sua vida de estudante você já deve ter conhecido vários gêneros literários, não é mesmo? Já ouviu falar e certamente já leu algumas histórias em quadrinhos, não é? Que tal aprender mais sobre esse gênero literário? Então embarque nessa aventura pelo mundo das H.Q.(s) e boa viagem.

Webquest elaborada por Raquel Rodrigues Nougá com PHPWebquest

Figura 22. Introdução da Webquest HQ

A segunda página da Webquest reserva-se à apresentação das tarefas requeridas. No caso da figura 22, a autora propõe seis atividades, sendo a última uma brincadeira com o universo infantil. Convém salientar que há um estreitamento da proposta, haja vista que se exige, a priori, a conceituação do gênero histórias em quadrinhos para então especificar que serão trabalhadas algumas da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, das quais muitas delas já foram transformadas em desenhos televisivos.

Conhecendo o Gênero: História em Quadrinhos

[INTRODUÇÃO](#) [TAREFAS](#) [PROCESSO](#) [AVALIAÇÃO](#) [CONCLUSÕES](#)



TAREFAS

Para conhecer mais sobre o gênero literário "História em Quadrinhos", você irá:

- ▶ Ler um texto informativo que conceitua as H.Q.(s);
- ▶ Ler uma H.Q. da Turma da Mônica;
- ▶ Assistir a um desenho de uma H.Q. da Turma da Mônica;
- ▶ Responder a interpretações do texto informativo e da H.Q. da Turma da Mônica;
- ▶ Criar a sua própria H.Q. a partir das ideias e conceitos estudados;
- ▶ Se divertir com jogos da Turma da Mônica.

Vamos lá?

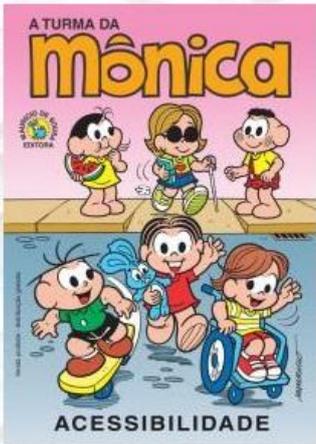
Webquest elaborada por Raquel Rodrigues Nougá com PHPWebquest

Figura 23. Tarefas da Webquest HQ

Exibidas as tarefas, o próximo passo é o processo, onde estarão contidas a descrição de cada atividade e todas as fontes de busca para realização das tarefas exigidas. Segundo a figura 23, a webquest foi organizada em seis atividades; todavia, vale ressaltar que, para melhor organização, se utilize “aula” em vez de “atividade”, pois, como não há especificações, há brechas para interpretações diversas, podendo o estudante compreender que ele poderá desenvolver mais de uma atividade por aula; por isso é importante que as informações expostas não gerem dúvidas.

Conhecendo o Gênero: História em Quadrinhos

[INTRODUÇÃO](#) [TAREFAS](#) [PROCESSO](#) [AVALIAÇÃO](#) [CONCLUSÕES](#)



PROCESSO

Comece sua viagem realizando as atividades sugeridas abaixo:

ATIVIDADE 01

Para compreender direitinho o que é uma História em Quadrinhos leia o [texto informativo](#) que conceitua as H.Q.(s);

ATIVIDADE 02

Agora que você já sabe o que é uma H.Q. e os elementos que a compõe, leia uma interessante [H.Q. da Turma da Mônica](#), tentando perceber nela os elementos estudados.

ATIVIDADE 03

Como complemento, você assistirá a um [desenho](#) de uma H.Q. da Turma da Mônica;

ATIVIDADE 04

Agora você vai mostrar que entendeu direitinho o que é uma H.Q. e que compreendeu bem a H.Q. que você leu respondendo a atividades de [interpretação](#). Para a realização dessa atividade você irá imprimir as interpretações propostas, respondê-las com atenção e entregá-las ao seu professor.

ATIVIDADE 05

E aí? Que tal ser também um autor de histórias em quadrinhos? Crie sua própria H.Q. a partir das ideias e conceitos estudados. Para te ajudar, em sua criação, assista ao vídeo "[Dicas Para Criar H.Q.\(s\)](#)" e mãos à obra. Essa atividade pode ser realizada em grupos compostos por 03 alunos.

ATIVIDADE 06

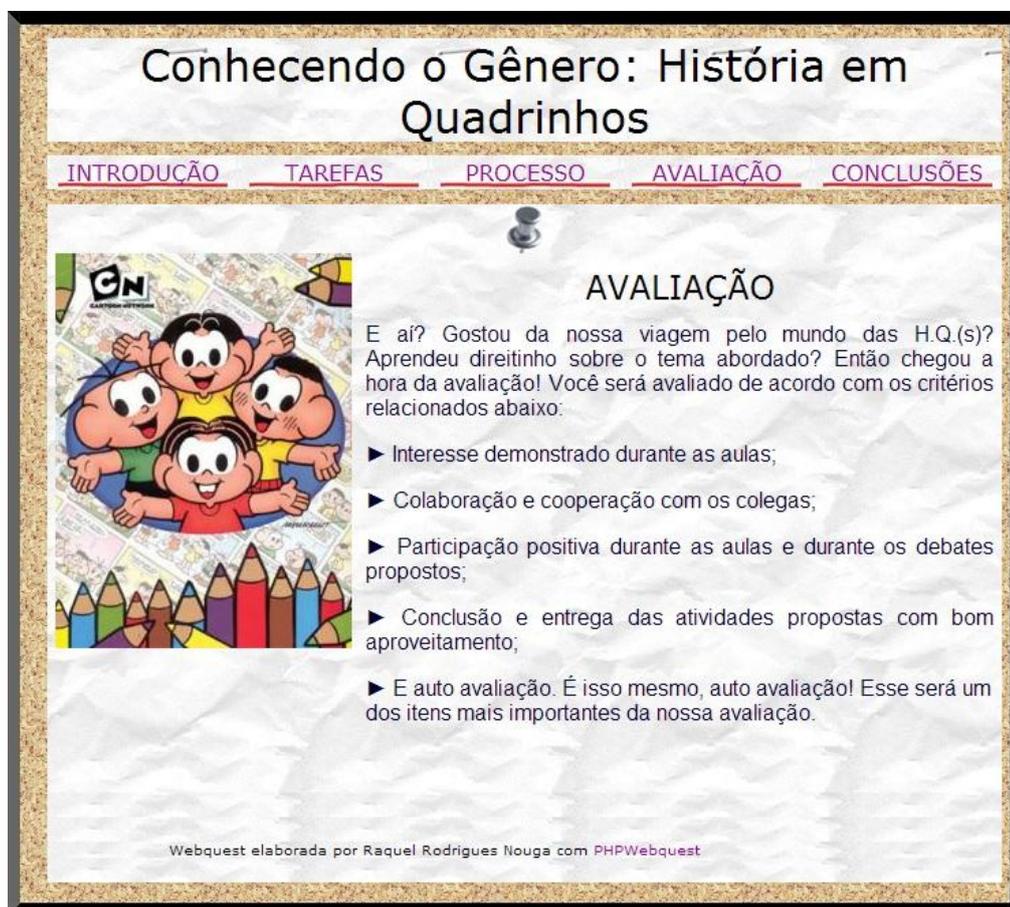
Para concluir essa maravilhosa viagem pelo mundo das H.Q.(s) você irá se divertir com [jogos](#) da Turma da Mônica.

Webquest elaborada por Raquel Rodrigues Nougá com [PHPWebquest](#)

Figura 24. Processo da Webquest HQ

Evidencia-se que a Webquest é uma pesquisa orientada, por isso há algumas palavras destacadas, pois elas funcionam como hiperlinks para o conteúdo a ser estudado.

Realizadas as atividades, é importante que o aluno saiba que, como exigência pedagógica, essa atividade será avaliada. Para tanto, os critérios de avaliação devem ser explicitados, como exposto na figura 25.



Conhecendo o Gênero: História em Quadrinhos

[INTRODUÇÃO](#) [TAREFAS](#) [PROCESSO](#) [AVALIAÇÃO](#) [CONCLUSÕES](#)

AVALIAÇÃO

E aí? Gostou da nossa viagem pelo mundo das H.Q.(s)? Aprendeu direitinho sobre o tema abordado? Então chegou a hora da avaliação! Você será avaliado de acordo com os critérios relacionados abaixo:

- ▶ Interesse demonstrado durante as aulas;
- ▶ Colaboração e cooperação com os colegas;
- ▶ Participação positiva durante as aulas e durante os debates propostos;
- ▶ Conclusão e entrega das atividades propostas com bom aproveitamento;
- ▶ E auto avaliação. É isso mesmo, auto avaliação! Esse será um dos itens mais importantes da nossa avaliação.

Webquest elaborada por Raquel Rodrigues Nougá com PHPWebquest

Figura 25. Avaliação da Webquest HQ

Por fim, de forma sucinta, apresentam-se as conclusões, expondo o que se pretendia com a efetiva realização da atividade, estimulando, de acordo com Fukuda (2004, p. 49), os alunos a refletirem sobre o processo vivenciado e os resultados alcançados.

Conhecendo o Gênero: História em Quadrinhos

[INTRODUÇÃO](#) [TAREFAS](#) [PROCESSO](#) [AVALIAÇÃO](#) [CONCLUSÕES](#)



CONCLUSÕES

Caro Estudante,

Essa Webquest foi criada com muito carinho para que você pudesse, de forma prática e divertida, aprender mais sobre o gênero literário "História em Quadrinhos". Espero que esse objetivo tenha sido alcançado e que você se motive a continuar explorando esse rico universo das H.Q.(s), pois o que você viu nessa Webquest foi apenas uma pequena fração dessa rico tema. Um abraço e até a próxima!

Webquest elaborada por Raquel Rodrigues Nougá com PHPWebquest

Figura 26. Conclusões da Webquest HQ

2.3 Duração da webquest

Bernie Dodge, no que se refere à duração do trabalho a ser desempenhado em uma Webquest, faz a distinção entre dois tipos, considerando sua complexidade e também a faixa etária:

- a) Curta duração: planejada para ser aplicada de uma a três aulas, com vistas a conduzir o estudante a acessar determinada quantidade de informação e compreendê-la.
- b) Longa duração: planejada para ser aplicada de uma semana a um mês, visando expandir e consolidar o conhecimento acerca do assunto proposto.

CAPÍTULO 3

WEBQUEST NO ENSINO DE LITERATURA

O presente capítulo aborda a aplicação da webquest na aula de literatura. O trabalho ocorreu no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Nova Andradina, onde há dois cursos técnicos: agropecuária e informática. Devido à distribuição das aulas de língua portuguesa e literatura, quatro horas semanais, elegeu-se para desenvolver a proposta a turma de agropecuária I, que corresponde, no ensino regular, ao primeiro ano do ensino médio, etapa da educação básica em que é obrigatório o ensino de Literatura, respaldado no art. no. 35 da LDB/96, o qual delega à escola “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Essa incumbência escolar fortalece a permanência da referida disciplina no núcleo da base nacional comum.

Em se tratando de grade curricular, especificamente a do curso técnico mencionado, a aula de literatura não aparece como disciplina isolada, mas junto com língua portuguesa, cabendo ao professor dessas disciplinas organizar seus horários de modo a contemplar todo o conteúdo especificado na ementa.

Nesse contexto, a literatura tem de disputar espaço com a aula de língua materna e, se o ministrante não souber gerenciar a carga horária, a literatura perde seu espaço, haja vista que, para muitos, sua não “serventia” na realidade de uma escola técnica pode somar predicados de enfadonha, chata e no que tange ao vocabulário difícil.

Ao considerar a realidade exposta, a webquest apresenta-se como ferramenta ímpar para a efetivação do saber literário em sala de aula, pois, mesmo que o professor não dê conta de abarcar todo o conteúdo em sua aula, a metodologia webquest propõe determinada autonomia discente, haja vista que transpõe ao estudante uma parcela de responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, o que favorece, sobretudo, o autodidatismo, pois o aluno poderá desenvolvê-la mesmo fora da escola. Além do mais, o curso técnico em agropecuária é oferecido em tempo integral; vale ressaltar, no entanto, que há algumas janelas vagas nos horários discentes, o que lhes garantem algumas horas para pesquisa e para leitura deleite.

Após consultar a ementa do primeiro ano, definiu-se o Trovadorismo como conteúdo para desenvolvermos por meio da webquest. Foram destinadas quatro aulas para a execução do tema proposto. Intencionou-se, portanto, iniciar o conteúdo de forma diferenciada,

descentrada dos textos e questionários do livro didático. Apresentaremos, a seguir, a distribuição das aulas e as atividades desenvolvidas em cada uma delas.

3.1 As aulas iniciais

No primeiro encontro, o professor fez uma breve explanação sobre o movimento literário em questão. Logo após, propôs a execução das atividades por meio da webquest, explicitando suas etapas e forma de avaliação; para tanto, conduziu os alunos, 23 no total, à sala de informática, a fim de que eles, em duplas, acessassem a URL – link da webquest – e iniciassem a realização da proposta.

A primeira tela é a da introdução (figura 27). Buscou-se, dessa maneira, apresentar, por meio de uma citação de Benjamim Abdala Junior, da obra *Movimentos e Estilos Literários*, uma breve noção do Trovadorismo, pois, desse modo, os estudantes poderiam iniciar sua pesquisa com uma ideia, ainda que prematura, do que ela contemplaria, conscientizando-os de que, devido à linguagem utilizada nos textos, poderia ser que houvesse certo grau de dificuldade na compreensão de alguns escritos.

Nesse primeiro contato, não houve dificuldades, pois eles apenas leram uma concisa noção do que eles encontrariam nos textos.

TROVADORISMO

introdução

tarefas

processo

avaliação

conclusões

INTRODUÇÃO

Caros estudantes,

Exploraremos agora um assunto que requer muita dedicação, pois trataremos de textos da Idade Média em que a escrita da Língua Portuguesa não era uniforme. Esses primeiros registros da língua escrita eram escritas por poetas denominados Trovadores.

Segundo o pesquisador Abdala Junior (p. 10, 1995),

A fonte da poesia trovadoresca (as cantigas dos trovadores) foi a literatura oral, também chamada oralitura, cantada por jograis (intérpretes de poemas e canções), que procuravam viver de sua arte nas feiras medievais ou em espetáculos nas aldeias e castelos. Os trovadores (letristas e músicos), de origem social superior, recolheram essa forma de arte, modificando-a através da escrita. Permaneceram nessas formas, entretanto, as articulações entre texto e música, tal como acontecia desde os primeiros tempos da literatura oral. Os trovadores faziam suas composições nos castelos, onde se encontravam também os menestrais, isto é, os músicos agregados à corte.



No decorrer desse trabalho, vocês terão a tarefa de mergulharem nesse universo literário, compreendendo o momento histórico da produção desses textos, bem como conhecer suas características e tipos de cantigas.

Aproveitem!

Webquest elaborada por Juvenal B. CEZARINO
JR. através do site escolabr.org

Figura 27. Introdução Webquest – Trovadorismo

Concluída a primeira etapa da webquest, o próximo passo foi o conhecimento das tarefas (figura 28), de modo que os estudantes soubessem quais seriam as atividades exigidas para cada aula. A presente atividade foi estruturada para ser aplicada em quatro aulas.

TROVADORISMO

introdução

tarefas

processo

avaliação

conclusões

TAREFAS

A atividade aqui proposta foi organizada para ser desenvolvida em quatro aulas:

1ª e 2ª aulas:

- Forme grupos de, no máximo, quatro pessoas. Feito isso, dê o nome dos integrantes do grupo ao professor, de modo a organizá-los (de 1 a 6) para a realização das próximas atividades.
- Veja o vídeo da Canção “Love Song” do grupo Legião Urbana e apontem, em grupo, características da linguagem utilizada. É de fácil compreensão?
- Leia os textos indicados nos links, de modo a inteirar-se da temática que será trabalhada.



3ª aula:

- Com base na leitura, redija, em grupo, breve comentário sobre as características de cada cantiga.
- Os grupos de números pares farão cartazes, ou slides, com um poema e breve análise deste, sobre as Cantigas Liricas, e os ímpares farão o mesmo sobre as Cantigas Satíricas.

4ª aula:

- Algumas músicas brasileiras apresentam traços das Cantigas do Trovadorismo. Com base nessa afirmação, dever-se-á realizar análise da música *O girassol* do grupo Ira!, mostrando aspectos próprios do movimento literário estudado.
- A análise da música deverá ser entregue ao professor. O trabalho deverá conter capa, índice, introdução, análise do texto e referências.

Webquest elaborada por Juvenal B. CEZARINO
JR. através do site escolabr.org

Figura 28. Tarefa Webquest – Trovadorismo

Com base nas requisições da tarefa, os alunos organizaram-se em grupos e passaram ao professor seus nomes. Formaram-se, então, cinco grupos, sendo três com cinco integrantes e dois com quatro integrantes. Contudo, para que não houvesse tumulto, os alunos leram, em dupla, os passos seguintes da webquest.

Conhecidas as tarefas, a próxima etapa apresentou de forma mais detalhada quais caminhos os estudantes deveriam percorrer. Foi exatamente nessa seção em que começou a efetiva realização das atividades da webquest.

TROVADORISMO

introdução	tarefas	processo	avaliação	conclusões
------------	---------	----------	-----------	------------

PROCESSO

1ª e 2ª aulas

Serão propostas três atividades para esse assunto. A primeira é assistir ao vídeo da Canção “Love Song” do grupo Legião Urbana. Feito isso, faça um pequeno comentário sobre o que você entendeu do texto.

<http://www.youtube.com/watch?v=8BVQcG1KUcs>

O próximo passo é ver outro vídeo que apresenta uma breve explanação acerca do contexto histórico. Se possível, peça ajuda ao professor de história, pois ele poderá explicar com mais detalhes a realidade vivenciada nessa época em Portugal, enfatizando o sistema feudal.

<http://www.youtube.com/watch?v=7n4hjfgOqbQ>

Agora que vocês já estão mais inteirados, há, no próximo link, mais informações. Lembrando que no lado direito da tela há os Tipos de Cantiga, Cantigas de amor, Cantigas de amigo, Cantigas de Escárnio e Cantigas de Maldizer.

<http://cantigas.jimdo.com/>

No terceiro texto, dever-se-á ler somente os tópicos abaixo. Contudo, para maior entendimento, pode-se ler o texto na íntegra.

- Origens da poesia trovadoresca
- Intérpretes da poesia trovadoresca galego-portuguesa
- Características das cantigas de amigo
- A tradição lírica no noroeste da península
- Influências e valor documental das cantigas de amigo
- Características das cantigas de amor
- O amor cortês e as suas regras
- A relação amorosa nas cantigas de amor
- Poesia satírica e burlesca galego-portuguesa: temas e motivos

http://lusofonia.com.sapo.pt/literatura_portuguesa/poesia_trovadoresca.pdf

3ª aula

Agora vocês têm duas tarefas: primeiro, em grupo, com base na leitura e análise do texto, redija um pequeno texto apontando as principais características das Cantigas Líricas e Satíricas. Segundo, prepare cartazes, ou slides, a fim de ilustrar as Cantigas. Abaixo, segue uma sugestão de site com obras do Trovadorismo.

<http://cantigas.fcsh.unl.pt/manuscritos.asp>

4ª aula

Para a terceira atividade, leia a letra e ouça a canção intitulada O girassol, do grupo Ira!. Feito isso, embora a canção seja atual, apresenta traços da poesia trovadoresca. Que traços são esses? Qual tipo de Cantiga?

<http://letras.mus.br/ira/84271/>

Webquest elaborada por Juvenal B. CEZARINO JR. escolabr.org
através do site



Figura 29. Processo Webquest – Trovadorismo

Observa-se, com base na figura acima, que nas aulas iniciais há uma exigência maior quanto ao tema abordado. Em um primeiro momento, propôs-se a introdução da cantiga de Nuno Fernandes Torneol intitulada “Pois naci nunca vi Amor”, a qual é interpretada pelo grupo Legião Urbana:

Pois naci nunca vi Amor,
e ouço del sempre falar.
Pero sei que me quer matar,
mais rogarei a mia senhor
que me mostr'aquel matador,
ou que m'ampare del melhor.¹⁰

O intuito da atividade foi expor a escrita do poema, bem como sua temática, preservando seu vocabulário. Inicialmente, alguns estudantes tiveram muita dificuldade em compreender o trecho exposto, alegando ser de difícil compreensão dado a arcaicidade das palavras do texto. Contudo, esse desconforto inicial foi importante para que eles percebessem como eram os primeiros registros literários da língua portuguesa, além de reconhecerem que houve uma variação linguística histórica, fomentando a criação e a extinção de algumas palavras. Outros não sentiram dificuldade quanto às palavras, nem mesmo nas elisões¹¹, permitindo-lhes comentar o tema da canção.



Figura 30. Love Song - Legião Urbana

¹⁰ Disponível em: < <http://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=171&pv=sim> > Acesso em 28 jun. 2013.

¹¹ Supressão de grafemas em um morfema.

A tarefa sucessora requereu a leitura e a escuta do vídeo intitulado Trovadorismo: a literatura da Idade Média¹². Nessa etapa, o estudante, por meio do vídeo, conheceu tópicos gerais acerca do tema trabalhado, além do mais, teve contato com o poema de Martin Codax intitulado Ondas de mar de Vigo. Todos foram orientados para que, no desenrolar do vídeo, fizessem anotações julgadas pertinentes, a fim de que pudessem usá-las posteriormente nas demais tarefas.

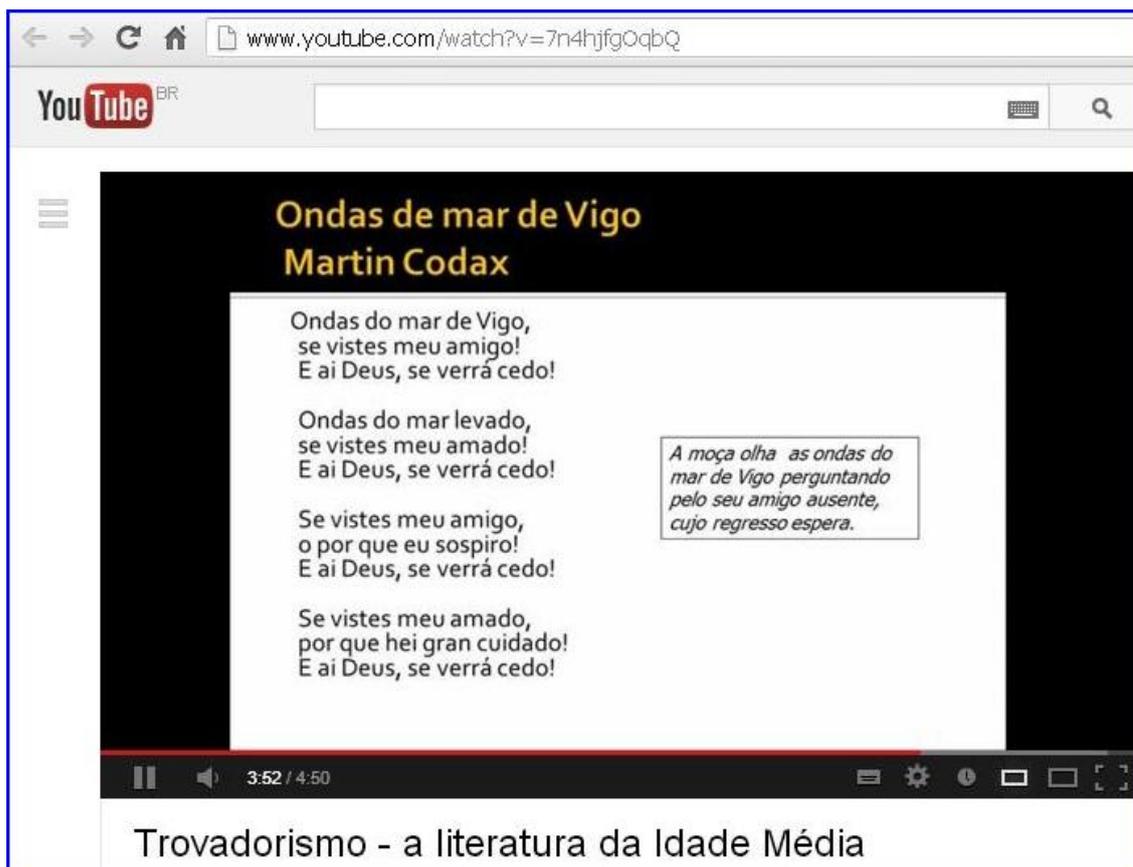


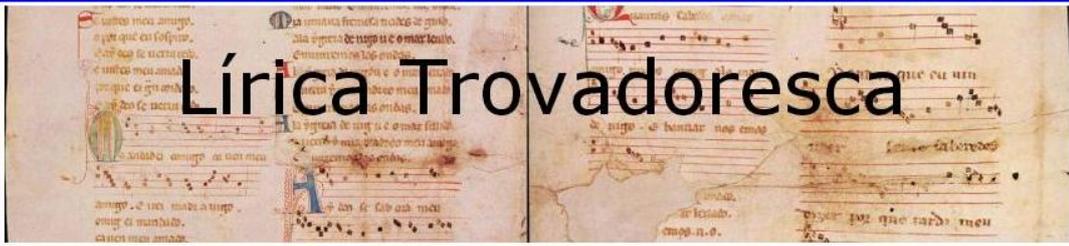
Figura 31. Vídeo com explicações sobre o Trovadorismo

A outra fonte de pesquisa trouxe uma breve explanação do que é a Lírica Trovadoresca. Na parte direita da tela, havia outras opções que também deveriam ser consultadas, haja vista que elas traziam exemplos, com mais minúcias, de cada cantiga.

Ao propor essa atividade, foi de caráter fundamental ater-se ao vocabulário dos textos apresentados na página online, pois eles deveriam respeitar a faixa etária e a série de escolarização dos estudantes.

Sem muita dificuldade, os estudantes iniciaram a leitura dos textos que foram propostos.

¹² Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=7n4hjfgOqbQ> > Acesso em 28 jun. 2013.



Lírica Trovadoresca

A Lírica Trovadoresca

Foi da Provença, região situada no sul da França, que veio a nova moda poética, que consistia na composição de poemas para serem cantados. A Provença, onde se falava a lang d'oc, é considerada o centro de irradiação do lirismo ocidental. Daí, os trovadores espalhavam-se pelas cortes da Europa, divulgando sua arte poética, de cunho marcadamente individualista, exaltando os encantos da natureza e as virtudes da mulher amada, a quem prestava um serviço, submetido a um código de obrigações, que exigia o segredo sobre a identidade da dama e a mesura, que implicava o autodomínio sobre as emoções.

Todos os textos poéticos dessa primeira época medieval eram, aliás, acompanhados de música e de coro. O trovador (poeta) compunha a letra e a música e, o jogral (menestrel), acompanhado de alaúde, flauta, harpa ou lira, se encarregava de exibi-las. Geralmente, eram cantigas líricas, em que o sentimento amoroso predominava. Os trovadores costumavam pertencer à pequena nobreza, embora alguns reis tivessem sido poetas.

Os trovadores portugueses mais importantes foram, além de Paio Soares de Taveirós, que lançou a pedra fundamental da literatura em língua portuguesa, Martim Codax, João Garcia de Guilhade, Airas Nunes, Afonso Sanches e Bernardo de Bornaval.

O tema mais constante da poesia trovadoresca foi o amor impossível já que, normalmente a dama ou era casada ou pertencia a uma classe superior à do trovador. Como esse amor nunca se realizava, convertia-se em admiração, em exaltação das virtudes da mulher desejada. Por ser um relacionamento

Lírica Trovadoresca

- Tipos de Cantiga
- Cantigas de Amor
- Cantigas de Amigo
- Cantigas de Escárnio
- Cantigas de Maldizer
- Links Úteis
- Contacto

Figura 32. Explicação sobre a Lírica Trovadoresca

Tipos de Cantiga

Os trovadores cultivavam dois tipos de cantigas lírico-amorosas: a cantiga de amor e a cantiga de amigo. A cantiga de amor apresentava uma declaração amorosa de um homem para uma mulher; a cantiga de amigo consistia na declaração amorosa de uma mulher para um homem.

Ao lado das cantigas amorosas tinha-se um outro tipo de cantigas, as satíricas, subdivididas em cantigas de escárnio, onde a pessoa visada era ridicularizada, e as cantigas de maldizer, com o mesmo propósito.

Cantiga de Amor

As cantigas de amor, direcionadas do homem para a mulher, retratavam o sentimento amoroso masculino. Consistiam em cantigas lamentativas, de um amor declarado inatingível. Nas cantigas de amor o trovador se dirigia com vassalagem amorosa à dama que adorava, tratando-a de "mia dona" ou "mia senhor". Mostravam uma louvação constante da beleza da mulher. Embora originárias da Provença, as cantigas de amor portuguesas ganharam nova dimensão e maior sinceridade.

A estrutura da cantiga de amor seguia sempre um determinado padrão: as estrofes sempre tinham um número determinado de versos (geralmente entre dois e cinco), apresentavam, muitas vezes, estribilho e refrão e a métrica era bem marcada. À repetição do estribilho e do refrão, com temática única, dá-se o nome de paralelismo.

Cantigas de Amigo

Sendo mais antigas do que as de amor, eram mais espontâneas e menos elaboradas do que as cantigas de amor e apresentavam origem autóctone. O homem amado recebia o tratamento de "meu amigo". Embora escritas por um trovador, o eu lírico era uma mulher apaixonada. O tema consistia, geralmente, no choro e lamento de uma mulher do povo com a ausência de seu amado, que a abandonou para lutar como cavaleiro ou por outra mulher. As cantigas de amigo traziam a presença constante de um refrão e paralelismo (A - B - refrão, A - B - refrão, B - C - refrão, B - C - refrão, C - D - refrão, C - D - refrão) e, de acordo com os assuntos de que tratavam, poderiam ser classificadas em:

Lírica Trovadoresca

Tipos de Cantiga

- Cantigas de Amor
- Cantigas de Amigo
- Cantigas de Escárnio
- Cantigas de Maldizer
- Links Úteis
- Contacto

Figura 33. Explicação sobre os Tipos de Cantiga

<p>Cantigas de Escárnio</p> <p>Ai dona fea! Foste-vos queixar</p> <p style="padding-left: 40px;">Ai dona fea! Foste-vos queixar Que vos nunca louv'en meu trobar Mais ora quero fazer un cantar En que vos loarei toda via; E vedes como vos quero loar: Dona fea, velha e sandia!</p> <p style="padding-left: 40px;">Ai dona fea! Se Deus mi pardon! E pois haveades tan gran coraçõ Que vos eu loe en esta razon, Vos quero já loar toda via; E vedes qual será a loaçõ: Dona fea, velha e sandia!</p> <p style="padding-left: 40px;">Dona fea, nunca vos eu loei En meu trobar, pero muito trobei; Mais ora já en bom cantar farei En que vos loarei toda via; E direi-vos como vos loarei: Dona fea, velha e sandia!</p> <p>De: Joan Garcia de Guilhade</p>	<p>Lírica Trovadoresca</p> <p>Tipos de Cantiga</p> <p>Cantigas de Amor</p> <p>Cantigas de Amigo</p> <p>Cantigas de Escárnio</p> <p>Cantigas de Maldizer</p> <p>Links Úteis</p> <p>Contacto</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">Jimdo Pages to the People</p> <p>You can do it too! Like this site? Go ahead, create your own free Jimdo site. Just sign up on www.jimdo.com and get started!</p> </div>
---	--

Figura 34. Exemplo de Cantiga de Escárnio

Diferentemente do que se convencionou entender por estudar literatura, principalmente por meio do livro didático, as primeiras aulas reservaram-se, mormente, para a leitura, porque é importante que o aluno sinta a necessidade de anotar trechos, organizar suas ideias, debater com os colegas e não recorrer ao texto como exigem, na maioria das vezes, os manuais didáticos apenas para responder a questões pontuais.

As páginas (figuras 32, 33 e 34) selecionadas trazem o conceito e exemplos de cantigas, facilitando a compreensão de cada uma delas. Por conta das exigências expostas na etapa Processo da webquest, os estudantes sabiam que essas informações seriam fundamentais para a hora em que eles tivessem que desenvolver as atividades posteriores.

O próximo texto, de origem portuguesa, contemplou dados essenciais à compreensão do contexto histórico, bem como das cantigas, abrangendo e aprofundando toda a noção anteriormente trabalhada. Destacaram-se, porém, como descrito na etapa Processo, somente alguns pontos considerados essenciais para a realização das atividades seguintes. Foi nessa seção que começaram a surgir as dificuldades, pois o texto, em sua escrita original, exigia mais atenção e dedicação, fazendo com que os alunos se debruçassem por mais tempo nessa etapa.

POESIA TROVADORESCA GALEGO-PORTUGUESA



ORIGENS DA POESIA TROVADORESCA

A origem provençal da **cantiga d'amor** foi declarada pelos próprios trovadores (ver cantiga: "Quer'eu em maneira de proençal") e, nas suas formas e temas mais elaborados, bem pode reconhecer-se a influência dos modelos. Causas da influência provençal nas cantigas de amor: as cruzadas (os jograis, acompanhando os senhores feudais a caminho de Jerusalém, passavam pelo porto de Lisboa); o casamento entre nobres (como os de D. Afonso Henriques, D. Sancho I e D. Afonso III com princesas ligadas à Provença); a influência do clero e suas reformas; a vinda de prelados franceses para bispados na Península Ibérica; a peregrinação de portugueses a Santa Maria de Rocamadour, no sul da França, e de trovadores dessa região a Santiago de Compostela.

Também a **cantiga satírica**, em certas formas e temas, convida ao confronto com a poesia satírica provençal, sobretudo com o *sirventés* moral ou político.

Há, porém, um género, a **cantiga de amigo**, que não se explica a partir dos modelos do sul de França. Para as suas características é necessário encontrar outra fonte. As cantigas de amigo constituem uma poesia autóctone, de origem popular e carácter tradicional. Esse ponto de partida foi identificado com uma tradição autóctone, uma forma ibérica de canção de mulher, anterior à influência provençal. A descoberta das "kharja", em 1948, veio confirmar essa hipótese.

Figura 35. Explicação histórica da Poesia Trovadoresca

Concluídas as tarefas das duas primeiras aulas, na terceira, os estudantes utilizaram as informações do site <http://cantigas.fcsh.unl.pt/manuscritos.asp> da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, para ilustrar, com muito mais detalhes, os cancioneros, as cantigas, os autores, as figuras que retratavam a prosa narrada, entre outros. Esse momento, de carácter mais lúdico, permitiu aos alunos explorar os cancioneros.



Figura 36. Cancioneiros digitalizados

Havia, na tela acima, duas opções: “lista de fólhos e cantigas” e “folhear”, as quais permitiram que os estudantes acessassem as cantigas desses cancioneiros, bem como folheassem, virtualmente, os originais digitalizados.

Cantiga	V. musical	Autor	Gênero
<p>Filtrar por género: <input type="button" value="- Seleccionar -"/> <input type="button" value="Filtrar"/></p> <p>Filtrar por tipo: <input type="button" value="- Seleccionar -"/> <input type="button" value="Filtrar"/></p> <p>A B C D E F G H I J L M N O P Q R S T U V X Z</p>			
A			
A úa velha quisera trobar		Afonso Anes do Cotom	Escárnio e Maldizer
A bõa dona por que eu trovava		João Garcia de Guilhade	Amor
A Bonaval quer'eu, mia senhor, ir		Bernal de Bonaval	Amor
A Deus grad'hoje, mia senhor		Vasco Praga de Sandim	Amor
A Deus gradesco, mia senhor		Anónimo 4	Amor
A do mui bom parecer	♪ ♪	Martim de Ginzo	Amigo
A Dom Foam quer'eu gram mal		João Garcia de Guilhade	Escárnio e maldizer
A dona de Bagüin		Lopo Lias	Escárnio e maldizer
A dona fremosa do Soveral		Lopo Lias	Escárnio e maldizer
A Dona Maria [há] solidade		Lopo Lias	Escárnio e maldizer
A dona que eu am'e tenho por senhor	♪ ♪	Bernal de Bonaval	Amor
A dona que eu quero bern	♪ ♪	Rui Fernandes de Santiago	Amor
A dona que eu vi por meu		Fernão Gonçalves de Seabra ou Airas Veaz	Amor
A dona que home "senhor" devia		Paio Gomes Charinho	Amor
A donzela de Btscaia		Rui Pais de Ribela	Escárnio e maldizer
A Far[oj] um dia irei, madre, se vos prouguer		João de Requeixo	Amigo
A gram direito lazerei		Afonso Anes do Cotom ou Airas Engeitado	Amor
A guarir nom hei per rem		Rui Pais de Ribela	Amor
A la fé, Deus, se nom por Vossa Madre		Gil Peres Conde	Escárnio e maldizer
À lealdade da Bezerra, que pela Beira muit'anda,		Airas Peres Vuitorom	Escárnio e maldizer
A Lobatom quer'eu ir		Pero Viviães	Amor
A maior coita que Deus quis fazer		Pero de Armea	Amor
A maior coita que eu no mund'hei		Airas Carpancho	Amigo
A maior coita que eu vi sofrer		Fernão Velho	Amor

Figura 37. Lista das Cantigas que pertencem ao acervo digitalizado

A figura acima apresentou os nomes das cantigas, autor e gênero.

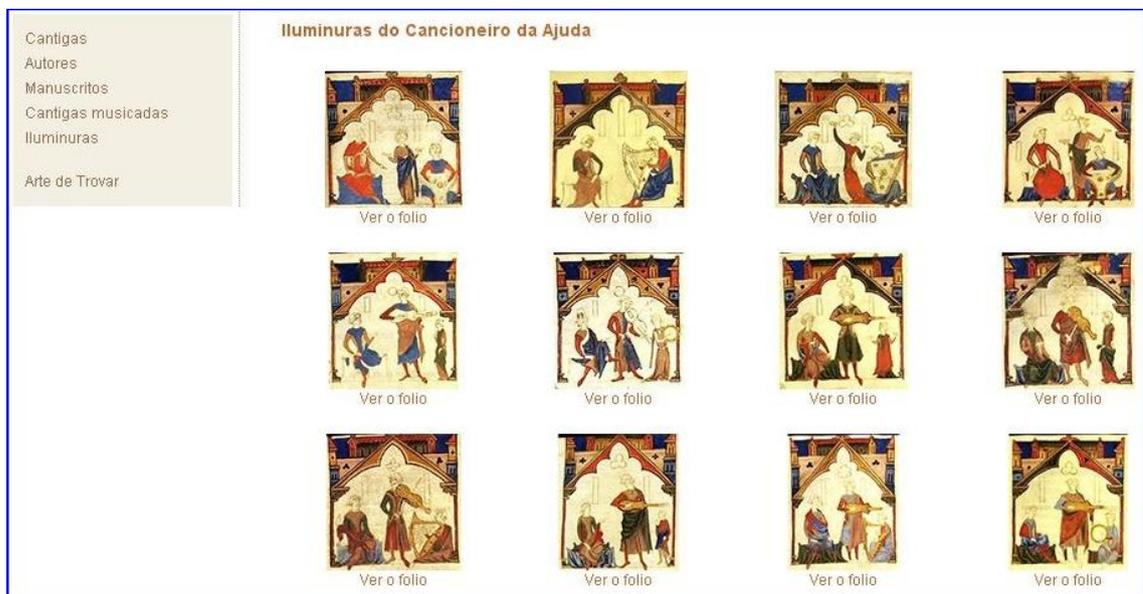


Figura 38. Ilustrações do Cancioneiro da Ajuda

Conforme exposto na figura 38, algumas cantigas tinham sua ilustração, de modo a elucidar a temática de seu texto. O professor pediu aos alunos que, quando fossem apresentar

seus seminários, explorassem um pouco as imagens, de modo a exporem, quando comparadas às cantigas, o que elas retratavam.

Cancioneiro da Ajuda	
Página manuscrita	Cantigas da página manuscrita
	Lacuna I
Folio 1	A 1 - Deus, meu Senhor, se vos prouguer, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim A 2 - Senhor fremosa, grand'enveja hei, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim
Folio 1v	A 3 - Senhor fremosa, par Deus, gram razom, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim A 4 - Quem hoje maior coita tem, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim
Folio 2	A 5 - Home que gram bem quer molher, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim A 6 - Como vós sodes, mia senhor, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim A 7 - Vós que mi assi coitades, mia senhor, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim
Folio 2v	A 7 - Vós que mi assi coitades, mia senhor, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim A 8 - Se Deus me valha, mia senhor, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim A 9 - De coita grand'e de pesar, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim
Folio 3	A 10 - Que sem conselho que vós, mia senhor, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim A 11 - Tanto me senç'ora já coitado, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim A 9 - De coita grand'e de pesar, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim
Folio 3v	A 11 - Tanto me senç'ora já coitado, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim A 12 - Quero-vos eu, senhor, gram bem, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim A 13 - Par Deus, senhor, sei eu mui bem, <i>Amar</i> , Vasco Praga de Sandim

Figura 39. Cantiga do Cancioneiro da Ajuda

A página dispunha também de versões cantadas, em português de Portugal, de algumas cantigas. Os estudantes foram orientados a ouvir ao menos uma canção, a fim de que percebessem a entonação, bem como as diferenças entre o português de Portugal e o do Brasil.

Cantigas Medievais Galego-Portuguesas

Início | Projeto Littera | Música | Recursos | Pesquisa

Cantigas
Autores
Manuscritos
Cantigas musicadas
Iluminuras
Arte de Trovar

Versões musicais de A dona que eu am'e tenho por senhor
Bernal de Bonaval

Cantiga original A dona que eu am'e tenho por senhor

A dona que eu am'e tenho por senhor
amostrade-mi-a, Deus, se vos en prazer for,
senom dade-mi a morte.

A que tenh'eu por lume destes olhos meus
e por que choram sempr', amostrade-mi-a,
Deus,
senom dade-mi a morte.

Essa que vós fezeistes melhor parecer
de quantas sei, ai, Deus, fazedo-mi-a veer,
senom dade-mi a morte.

Ai Deus! que mi a fezeistes mais ca mim amar,
mostrade-mi-a, u possa com ela falar,
senom dade-mi a morte.

Amancio Prada, Compositor

A dona que eu amo

Data
1978-1979

Intervenientes

Compositor: *Amancio Prada*
Caramillo: *Carles dels Comediants*
Flautim: *Rafael Revert*
Acordeão: *Cuco Pérez*
Violino: *Jesus Corvino*
Santona: *Amancio Prada*
Guitarra: *Amancio Prada*
Canto: *Amancio Prada*

Ver pauta

Ouvir música

Fonte: Versão áudio gentilmente cedida por Amancio Prada.

Gravação

Leliadoura
Amancio Prada
(LP) (Faixa 7)
Ano: 1980 (reeditado em CD em 1994, pela editora Fononmusic), Sonoland (Madrid), Movieplay

Figura 40. Site das Cantigas Medievais

Finalizadas as leituras dos textos da 3ª aula, os grupos se reuniram para começarem a preparar a atividade exigida na tarefa (figura 28). Essa atividade demandou mais tempo do que o previsto, ficando a aula reservada estritamente à preparação das apresentações. Empenhados, os estudantes retomaram os textos das primeiras aulas, elegeram as figuras e, juntos, organizaram, por meio do programa PowerPoint, os textos que serviriam de base para a explanação. Além disso, foi o momento em que dividiram as falas de cada integrante e ensaiaram o que fariam.

Cancioneiro da Ajuda

Folio: 1 →



Cantigas neste folio:

Deus, meu Senhor, se vos prouguer
Senhor fremosa, grand'enveja hei

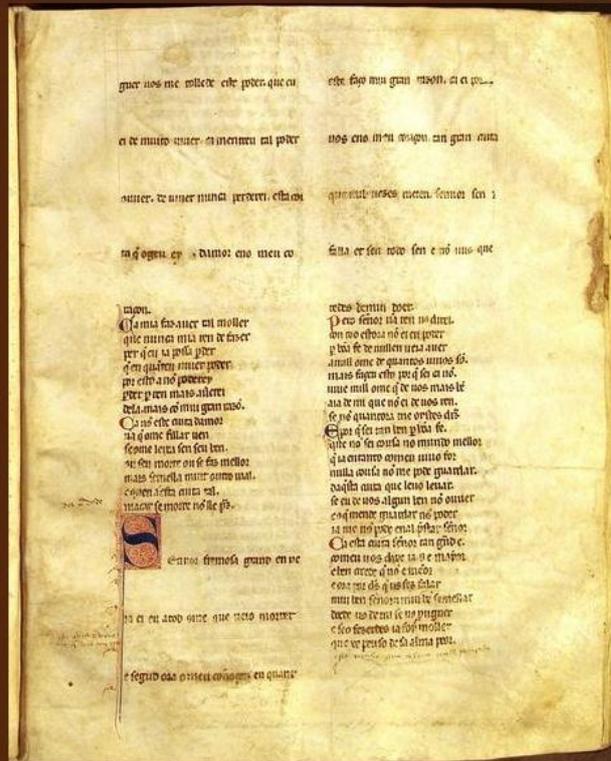


Figura 41. Cancioneiro da Ajuda online

A 4ª aula, última, voltou-se para escuta, leitura e análise da canção O Girassol, do grupo Ira!.

The image shows a screenshot of the LetrasMúsBR website. At the top, there is a navigation bar with categories: Músicas, Artistas, Estilos Musicais, Playlists, Promoções, Destaques, and Mais. A search bar is located on the right with the text "O que você quer ouvir?" and a "buscar" button. Below the navigation bar, there is a breadcrumb trail: "página inicial > rock > ira! > o girassol". The main content area features a profile picture of Ira! and the song title "O Girassol" by Ira!. To the right of the title, there is a Facebook share icon and the text "411.354 exibições". Below the title, there is a list of links: legenda, cifra, ouvir música, fotos, vídeos, baixe no celular, imprimir, corrigir, enviar letra para..., facebook, twitter, and e-mail. The lyrics are displayed in a column: "Tento me erguer", "Às próprias custas", "E caio sempre nos seus braços", "Um pobre diabo é o que sou", "Um girassol sem sol", "Um navio sem direção", "Apenas a lembrança", "Do seu sermão", "Você é meu sol", "Um metro e sessenta e cinco de sol", "E quase o ano inteiro", "Os dias foram noites", and "Noites para mim". On the right side of the lyrics, there is a video player with a play button and the text "E caio sempre nos seus braços".

Figura 42. Letra e áudio de O Girassol - Ira!

Para finalizar, os alunos tiveram de apresentar uma breve análise da música “O girassol”, do grupo Ira!, a qual apresenta traços de uma das cantigas trovadorescas. Eles tiveram a incumbência, por meio de trechos da canção, de classificá-la e justificar suas respostas. Por se tratar de uma atividade um tanto complexa, eles puderam, além da consulta às fontes disponibilizadas na webquest, solicitar ajuda de outros professores de literatura e até mesmo do professor de história. A atividade rendeu bons comentários¹³ e os alunos perceberam que há, mesmo em canções contemporâneas, uma construção diferenciada da imagem feminina; o “sagrado” como refúgio para o amor não correspondido, além das figuras de linguagem utilizadas para a produção de sentido, com ênfase na prosopopeia.

¹³ Comentários expostos nos apêndices deste trabalho. Foram escolhidos os dois relatórios que mais bem relataram a experiência com a webquest.

TROVADORISMO				
introdução	tarefas	processo	avaliação	conclusões
AVALIAÇÃO				
Para esse trabalho, os critérios avaliativos foram:				
<ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes serão avaliados durante todo o processo de execução da atividade. • Os textos entregues serão avaliados pelo domínio e clareza ao expor o conteúdo. • Análise do texto apresentado. 				
Webquest elaborada por Juvenal B. CEZARINO JR. escolabr.org através do site				

Figura 43 Avaliação Webquest – Trovadorismo

Como a maioria das atividades de cunho pedagógico, a webquest reserva uma parte à avaliação, a qual é processual, ou seja, acompanha e considera todo o desenrolar das atividades requeridas. Somado a isso, conforme Silva (2006, p.62),

A WQ resulta em um produto final que pode ser relatório, apresentação, multimídia, dramatização, criação de site, webfolder, blogger ou criação e edição de CD-ROM com os resultados da pesquisa realizada. Através do produto final será avaliada a aprendizagem alcançada pelos alunos. E, finalmente, a conclusão que revisa o que foi aprendido e sugere contínua reflexão a respeito do tema estudado. Fase em que o professor recebe o *feedback* dos estudantes.

Os estudantes, portanto, além do trabalho escrito, realizado com base nas fontes disponibilizadas no processo da webquest, tiveram de apresentar sobre as cantigas líricas e satíricas (fotos no apêndice). Muitos expuseram figuras e, por meio delas, iniciaram a explicação. O interessante foi a interação desenvolvida em sala, pois, como todos haviam estudado pelas mesmas fontes, uns complementavam a fala do outro.

Durante a explicação dos grupos, o professor questionava os estudantes quanto à imagem feminina representada nas cantigas, sobre a evolução da língua, dentre outros aspectos. Foi importante que eles percebessem as mudanças ocorridas ao longo da história.

TROVADORISMO

introdução

tarefas

processo

avaliação

conclusões

CONCLUSÕES

Embora seja um tanto complicada a compreensão textual dada sua linguagem, a poesia trovadoresca oferece-nos singular registro sobre a Idade Média portuguesa e seus primeiros registros literários. Nesse ponto, espera-se que você tenha conhecido um pouco a produção literária do trovadorismo e suas principais características, compreendendo, sobretudo, a relevância da Lírica trovadoresca para a sociedade medieval.

Sugestão:

Trovadorismo: <http://www.youtube.com/watch?v=wKLkgHf76U0>

Cantigas de Amigo: "Ai flores do verde pino": <https://www.youtube.com/watch?v=55tM6Vag2sA>



Webquest elaborada por Juvenal B. CEZARINO JR. através do site escolabr.org

Figura 44. Conclusão webquest - Trovadorismo

Para encerrar todo o processo de pesquisa, uma conclusão simples e concisa foi apresentada, explicitando o que se esperava com a realização das etapas que compunham a webquest. A aprendizagem, nesse processo, é caracterizada como cooperativa, na qual, conforme aponta Fukuda (2004, p. 52), os esforços de cada um beneficiam não somente a ele mesmo, mas também todos os outros membros do grupo, existindo, portanto, um compromisso com o sucesso de outras pessoas assim como com o seu próprio sucesso. Nesse contexto, é fundamental que haja a distribuição das tarefas, delegando-se a cada integrante a responsabilidade por parte da execução das tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade letrada, como a que nós vivemos, a leitura é essencial para o desempenho de determinadas funções. Visando fomentar a leitura nas escolas, mantém-se, ainda que fraca, a Literatura na grade curricular das escolas de ensino médio. Contudo, numa sociedade midiaticizada, a leitura tradicional, linear, cede paulatinamente seu espaço à leitura hipertextual, a qual, unida aos recursos audiovisuais, conquista cada vez mais o público juvenil.

Tão importante quanto o ato de ler é, em nossa sociedade, depois do término do ensino médio, conseguir um emprego; todavia, o mercado está cada vez mais competitivo, exigindo, portanto, mão de obra especializada. Com intuito de atender a essa demanda, foram criados os Institutos Federais, os quais ofertam o ensino médio juntamente com educação profissional.

Para atender essa exigência, buscou-se, portanto, uma maneira de não seguir o recurso comumente aplicado em sala de aula: o manual didático. Esse material, além de propor-se como autossuficiente, conforme Zilberman (2009, p.35), exclui a interpretação e com isso exila o leitor. Além do mais, como retrata Gomes (2010, p.9),

[...] essa situação produz a ideia de que literatura, livro e livro didático são a mesma coisa. E o livro de literatura, objeto cultural autônomo e independente em relação à escola, com características materiais, finalidades e protocolos de leitura muito diferentes, acaba sendo confundido com obras que apresentam conteúdos e exercícios, isto é, saberes escolarizados e dispositivos de controle sobre a aprendizagem.

Face ao exposto, preocupou-se, então, com a proposta aqui desenrolada, em desenvolver o letramento literário, que compreende, segundo Cosson (2006, p. 120),

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária (...) não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética.

Para tanto, com vistas a desenvolver competências de leitura nos alunos, utilizou-se o modelo webquest, o qual visa, a partir de informações em sua maioria advindas da internet, desenvolver a pesquisa e a leitura em sala de aula, de modo a produzir o conhecimento acerca do conteúdo estudado. O trabalho com a webquest, por meio da aprendizagem cooperativa, corrobora o ensino da literatura, indo ao encontro do que propõe Cosson (2006, p.65):

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Considerada a assertiva acima, houve porém, em algumas situações, um empecilho: no tocante à literatura a realidade da sala de aula avaliada, primeiro ano do ensino médio, estava de acordo com os apontamentos de Santos e Silva (2011, p, 367), ao afirmarem que

Atualmente, percebe-se que os alunos ao chegarem no ensino médio apresentam imensas dificuldades de leitura/interpretação de textos e que as aulas de Língua Portuguesa, até então, não estão privilegiando a leitura e sim o estudo de gramática normativa. E essa abordagem tradicional da linguagem é uma das causas para as dificuldades do ensino de literatura.

Essa afirmação, ao mesmo tempo em que critica o ensino atual, justifica, por outro lado, o método de trabalho adotado nesta pesquisa, porque, de fato, os alunos que realizaram o exercício proposto ingressaram no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul com considerável defasagem tanto de leitura quanto de escrita, herança de um ensino centrado em regras e pouca interpretação, sendo necessário, desse modo, que o trabalho fosse realizado em conjunto, pois os alunos se sentem mais confiantes, haja vista que, se não conseguirem expor o que pretendem, outro integrante do grupo, ou dos outros grupos, poderia ajudá-lo.

Nessa perspectiva, é essencial que a avaliação seja processual, esquivando-se daquela tradicionalmente conhecida, em que o estudante é avaliado somente em um determinado momento. A avaliação proposta pela webquest faz com que o aluno não se sinta pressionado, tampouco que suas respostas sejam fechadas, ou simples recortes de livros didáticos, abrindo espaço para que cada um, com base em seu conhecimento enciclopédico, infira sentido aos textos lidos. Destarte, conhecer o movimento denominado trovadorismo fez com que os estudantes compreendessem não somente as mudanças linguísticas, como também as mudanças ocorridas quanto à imagem da mulher e do “divino”, compreendendo que cada sociedade em determinado contexto projeta seus conceitos e valores, os quais são passíveis de mutação.

Com base na observação e no relato de experiência quanto à aplicação da webquest realizados no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus Nova Andradina, destaca-se a metodologia aqui relatada não como uma solução, mas como mais um recurso que tende a

contribuir ao fomento de práticas de leitura na escola, recorrendo a fontes on-line, ou não, para a execução de sua tarefa.

Desse modo, professores poderão cumprir sua ementa sem excluir o texto literário, sem contar que poderão proporcionar ao estudante um meio diferenciado de pesquisa. Convém reforçar, ainda, o papel do professor, pois, como a webquest requer fontes pré-selecionadas, é fundamental que o responsável pela organização destas seja um bom conhecedor do conteúdo proposto para o trabalho com essa metodologia. Assume-se, portanto, a importância desse profissional e de sua constante atualização quanto aos conteúdos e metodologias aplicados em sala de aula.

Por fim, pode-se inferir que, ao incluir a webquest na sala de aula, contando sempre com a orientação do professor, acessamos ao aluno a oportunidade de trabalhar com o duplo letramento: o digital e o literário. O primeiro, como já exposto, refere-se às práticas mediadas pelo computador; a segunda, já preconizada por Cosson (2006, p. 17), visa tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. Assim, exalta-se a relevância da tecnologia digital no desenvolvimento dessas habilidades; todavia, é necessário que esta não seja apenas objeto de deslumbramento, mas que tenha real aplicação em sala de aula, de modo a desenvolver competências leitoras nos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABAR, Celina A. A. P; BARBOSA, Lisbete Madsen. **Webquest: um desafio para o professor!** São Paulo: Avercamp, 2008.
- ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Movimentos e estilos literários.** São Paulo: Scipione, 1995.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Notas de uma psicossociologia da leitura. In: TURCHI, Maria Zaira.; SILVA, Vera. (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 34-39.
- BELLEI, Sérgio Luiz Prado. **O livro, a literatura e o computador.** São Paulo: EDUC; Florianópolis, SC: UFSC, 2002.
- BENDER, Eliane Andrea. **O livro didático de literatura para o ensino médio.** Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006 (v.1).
- _____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Brasília: MEC, 1996.
- _____. **PNLL: Plano Nacional do Livro e da Leitura.** Brasília: Ministério da Cultura, Ministério da Educação, 2010. Disponível em http://189.14.105.211/conteudo/pnll_download.pdf.> Acesso em 18 maio 2013.
- COSCARELLI, C. V. **Leitura numa sociedade informatizada.** 1999. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/Sociedinform.pdf>.> Acesso em 20 mar. 2013.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.
- FUKUDA, Tereza Tioko Saito. **WebQuest: uma proposta de aprendizagem cooperativa.** Campinas, 2004. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de São Paulo, UNICAMP.
- GÓMEZ, Guillermo Orozco. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis de. **Sociedade midiaticizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- GOMES, Inara Ribeiro. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. **Revista Nau Literária,** Porto Alegre, vol. 06, n. 2, Jul/dez 2010. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/16231/11688> Acesso em 13 set. 2013.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina.; RÖSING, Tania. **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação). p 113-136.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo; Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, Lígia Silva. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, Wendel et al. (Org.). **Tecnologia e Educação**: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 61-105.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAES, Dênis (org.). **Sociedade Midiatizada**. Tradução. Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra, Lucio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 4).

NOUGA, Raquel Rodrigues. **Conhecendo o gênero: história em quadrinhos**. Disponível em:
<http://www.webquestbrasil.org/criador/webquest/soporte_tablon_w.php?id_actividad=23527&id_pagina=3> Acesso em 19 nov. 2013.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano. Letramento Digital: considerações sobre a leitura a escrita na internet. **Polifonia**. Cuiabá; EdUFMT, v. 12, n. 1, p.133-156, 2006. ISSN 0104-687X. Disponível em: < <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/136.pdf>.> Acesso em 12 de dez. de 2013.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. **Educação e Tecnologia**: texto, hipertexto e leitura. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SALATESKI, Cleonice; PEREIRA, Patrícia. S. **Webquest: recurso pedagógico no ensino da matemática**. Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1951-8.pdf>. > Acesso em 17 dez. de 2013.

SANTOS, Zenildo; SILVA, Maria Vitória. O ensino de literatura num espaço globalizado: a parceria das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v.3, n. 2, p. 361-378, Jul/dez. 2011.

SILVA, Karine Xavier Soares. **Webquest: uma metodologia para a pesquisa escolar por meio da internet**. Brasília, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília (UCB).

SOARES, Margarida. **A importância da leitura no mundo contemporâneo**. Revista Ozarfaxinars. n. 16 (Práticas de leitura em sala de aula). Disponível em: <http://www.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura_.pdf> Acesso em 7 jul. 2012.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p-143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em 12 jun. 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: ARTMED,1998.

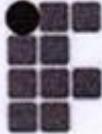
STREY, Cláudia. O objetivo de leitura em uma interface psicolinguística-pragmática. In: PEREIRA, Vera.; GUARESI, Ronei. (org.). **Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a11.pdf>> Acesso em 31 out. 2013.

TORRES DI GREGÓRIO, Anete Mariza. A leitura literária em questão. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis**, v. I, n. 1, Jan.-Abr. 2010. p. 107-117.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura: história e sociedade**. Série Idéias, n.5, São Paulo: FDE, 1988. p.13-17. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p013-017_c.pdf> Acesso em 20 set. 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 – atividade de interpretação

 Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Nova Andradina
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I
Prof.: Juvenal Brito Cezarino Júnior

Após ouvir e ler o poema de Nuno Torneol, redija um breve comentário do que você entendeu.

Pois naci nunca vi Amor,
e ouço del sempre falar.
Pero sei que me quer matar,
mais rogarei a mia senhor *amada*
que me mostr'aquel matador,
ou que m'ampare del melhor.

Ele nunca viu ou ouviu o amor, mas sempre ouviu falar o amor, está com medo de se apaixonar, e se for por um amor não correspondido, e por isso ele pede um amor

ANEXO 2 - atividade de interpretação

 Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Nova Andradina
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I
Prof.: Juvenal Brito Cezarino Júnior

Após ouvir e ler o poema de Nuno Torneol, redija um breve comentário do que você entendeu.

Pois naci nunca vi Amor,
e ouço del sempre falar.
Pero sei que me quer matar,
mais rogarei a mia senhor
que me mostr'aquel matador,
ou que m'ampare del melhor.

Ele não tem o correspondido, mas sempre viu as pessoas combater, no intuito de se apaixonar, e assim ele quer saber se sua amada se mostra de realmente o que é o amor, e se prepara-se melhor.

ANEXO 3 - atividade de interpretação

 Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Nova Andradina
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I
Prof.: Juvenal Brito Cezarino Júnior

Após ouvir e ler o poema de Nuno Torneol, redija um breve comentário do que você entendeu.

Pois naci nunca vi Amor,
e ouço del sempre falar.
Pero sei que me quer matar,
mais rogarei a mia senhor
que me mostr'aquel matador,
ou que m'ampare del melhor.

O autor não conhece o amor, não sabe o que é amor, e pediu à sua senhora que o ajudasse a entender o amor, "matador", fazendo-o saber de amor.

O autor está apaixonado e pede à sua senhora que o ajude.

ANEXO 4 - atividade de interpretação

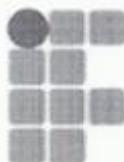
 Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Nova Andradina
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I
Prof.: Juvenal Brito Cezarino Júnior

Após ler o poema de Nuno Torneol, o qual musicado pelo grupo Legião Urbana, redija um breve comentário do que você compreendeu. O que achou mais difícil?

Pois naci nunca vi Amor,
e ouço del sempre falar.
Pero sei que me quer matar,
mais rogarei a mia senhor
que me mostr'aquel matador,
ou que m'ampare del melhor.

Na minha opinião é muito complicado entender esse poema sem prestar muita atenção. Ele fala que nasceu e nunca viu amor, mas sempre quis os outros falar, porém sabe que muitos pensam, mesmo os sentir o amor por alguém, mas mesmo assim não vai desistir que a sua senhora lhe mostre o amor, pois ele quer conhecer esse tal matador, mas quer ter a seu lado sua senhora para lhe ajudar.

ANEXO 5 - Relatório sobre atividade por meio da webquest



Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Nova Andradina
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I
Prof.: Juvenal Brito Cezarino Júnior
Data: 19/09/2013.

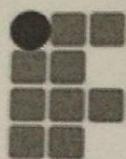
Finalizamos, por meio da webquest, nosso trabalho sobre o Trovadorismo. De forma resumida, diga quais foram as vantagens, ou desvantagens, de se realizar a pesquisa e as atividades pedidas, tendo como suporte a webquest.

Por meio da webquest, os alunos tiveram fácil acesso ao conteúdo programático. Além das aulas dinâmicas e mais engajadas, que foge da rotina de sala de aula, e do tradicionalismo. Outros pontos positivos da webquest são: a interação do mundo tecnológico, também o trabalho em grupo, que atualmente é super importante em qualquer meio de trabalho.

Apesar das inúmeras vantagens da webquest, alguns problemas afetam os estudantes, como a falta de tempo e também falta de vocabulário, sendo que na internet encontramos algumas palavras difíceis e que não compreendemos.

Fazendo uma análise mais concreta, a webquest é um recurso de rápido e fácil que visa melhorar o ensino brasileiro.

ANEXO 6 - Relatório sobre atividade por meio da webquest



Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Nova Andradina
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I
Prof.: Juvenal Brito Cezarino Júnior
Data: 19/09/2013.

Finalizamos, por meio da webquest, nosso trabalho sobre o Trovadorismo. De forma resumida, diga quais foram as vantagens, ou desvantagens, de se realizar a pesquisa e as atividades pedidas, tendo como suporte a webquest.

A vantagem da webquest foi ter aulas diferentes, podemos acessar a internet e saímos da rotina de ficar mais apenas na sala de aula. Muda os estilos das aulas porque além de ter aula escrita, tem a aula que vê vídeos, figuras, textos e músicas.

O mais difícil desse programa foi entender a sua linguagem, mas depois ficou fácil. Outra coisa legal foi a apresentação de trabalho. E a música (O Girassol) foi bem legal de fazer análise.

A gente teve uma aula mais dinâmica e aprendemos o conteúdo da mesma forma e com mais facilidade pelo fato de estudar no computador.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Alunos desenvolvendo as atividades da Webquest



APÊNDICE B – Apresentação dos grupos

