



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (CCE)
ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUAGENS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

BRUNA CAMILA TROMBINI SCHNEIDER

**A FERRAMENTA DIDÁTICA E DIGITAL *WEBQUEST* E A MEMÓRIA
AFETIVA: PLANEJANDO PARA O LEITOR-FLUENTE/CRÍTICO**

TREZE TÍLIAS - SC
2019

Bruna Camila Trombini Schneider

**A FERRAMENTA DIDÁTICA E DIGITAL *WEBQUEST* E A MEMÓRIA AFETIVA:
PLANEJANDO PARA O LEITOR-FLUENTE/CRÍTICO**

Relatório apresentado ao Curso de Especialização em Linguagens e Educação a Distância, Centro de Comunicação e Expressão, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de especialista em Linguagens e Educação a Distância.
Orientador: Prof. Dra. Elenice Maria Larroza Andersen.

Treze Tílias – SC

2019

SCHNEIDER, Bruna Camila Trombini
A FERRAMENTA DIDÁTICA E DIGITAL WEBQUEST E A MEMÓRIA
AFETIVA: : PLANEJANDO PARA O LEITOR-FLUENTE/CRÍTICO /
Bruna Camila Trombini SCHNEIDER ; orientador, Elenice
Maria Larroza Andersen, 2019.
38 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Curso de
Especialização em Linguagens e Educação a Distância,
Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

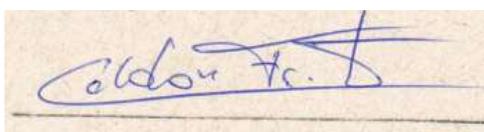
1.Letras. 3. Linguagens. 4. Ferramenta digital. 5.
Literatura. 6. Leitor-Fluente/Crítico. I. Andersen, Elenice
Maria Larroza. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Especialização em Linguagens e Educação a Distância. III.
Título.

Bruna Camila Trombini Schneider

**A FERRAMENTA DIDÁTICA E DIGITAL *WEBQUEST* E A MEMÓRIA AFETIVA:
PLANEJANDO PARA O LEITOR-FLUENTE/CRÍTICO**

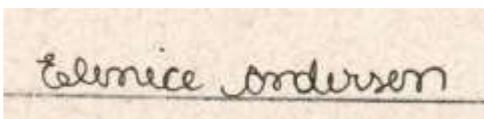
Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Especialista em “Linguagens e Educação a Distância” e aprovado em sua forma final pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Treze Tílias, 12 de julho de 2019.

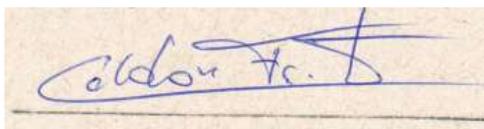


Prof. Dr. Celdon Fritzen,
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Elenice Maria Larroza Andersen,
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Celdon Fritzen,
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr.^a Silvana Silva,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo que me guia e tem me dado oportunidades incríveis. Acredito que para tudo há um motivo, uma solução, uma resposta... um destino.

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Curso de Especialização em Linguagens e Educação a Distância por propiciarem um espaço de ampliação dos conhecimentos, além de debates e reflexões necessários para a educação. Em dias atuais é muito bom saber que ainda há preocupação com a educação e também com a formação dos profissionais que estão em sala de aula. Obrigada!

Aos professores do Curso de Especialização em Linguagens e Educação a Distância: obrigada pelas oportunidades de discussão nas diferentes unidades curriculares propostas. Agradeço a professora Elenice, em especial, pelas leituras atentas no trabalho final, bem como as frutíferas e valiosas dicas: gratidão pelo compromisso, profissionalismo e por ter nos acolhido e ajudado tanto.

Às tutoras Fátima e Patrícia, pela organização e prontidão nas respostas de dúvidas pontuais, sempre que elas surgiam.

Às amigas e colegas de turma Ana Carolina, Janaine e Suelen: obrigada pelas risadas constantes, cafés da manhã e almoços nas nossas viagens até o polo. Vocês são incríveis e tem um lugar especial na minha memória e no meu coração!

À Janaine e Suelen, minhas comadres, obrigada pela parceria no trabalho final! Sem vocês, o caminho teria sido tortuoso e difícil. É um prazer dividir esse momento, e tantos outros, com vocês.

Ao que reúne inúmeras funções: meu esposo, parceiro, amigo, motorista particular... Vandrigo. Obrigada por acreditar em mim e fazer das minhas conquistas as tuas! Obrigada pelo nosso bem mais precioso: nossa família, o elo que nos une... o Henrique! Tudo que tenho feito tem um motivo maior e é por vocês. Obrigada por compreender e fazer parte disso tudo. Eu amo vocês infinitamente! Gratidão eterna!

RESUMO

Com a inserção e avanço tecnológico da internet e das mídias digitais, é difícil não pensar em práticas para aliar tais ferramentas junto às salas de aula. É nesse contexto que parte-se da hipótese de que utilizar desses elementos é sempre fácil e acontece naturalmente, o que não condiz com a realidade. Nesse sentido, este relatório tem como objetivo inicial apresentar uma *Webquest* como ferramenta didática e digital, juntamente à temática da memória afetiva. A criação de tal material deu-se a partir do texto “Banhos de Mar” de Clarice Lispector, junto a propostas de atividades que pretendem reavivar a memória afetiva dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, os construtos teóricos de Bottentuit Junior e Santos (2014), acerca da *Webquest*, de Alvarez (2003) e Ranzolin (1985), sobre a obra de Clarice Lispector, além dos documentos oficiais como a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998 e 2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) foram substanciais para envolver a temática de forma integral. Observadas as premissas iniciais, este relato ainda conta com um momento de exposição e reflexão das atividades criadas de forma que o protagonismo do estudante envolvido, ou seja, a ótica de planejamento das atividades para o sujeito leitor, esteja em destaque. Coelho (2000), Martins (2003 [1994]) e Vygotski (1991) oferecem a base para discussão, já que o sujeito que dá vida à *Webquest* é o estudante, ou seja, aquele que ocupa o espaço de Leitor. O construto teórico dá suporte para a sequência didática criada em que o Leitor, então, passa a percorrer a *Webquest* a partir de atividades que circundam a memória afetiva. As considerações finais deste trabalho apontam que a *Webquest* criada ultrapassa o olhar de ser apenas mais um material disponível da internet e que pode ser usado em sala de aula. Trata-se de um espaço que pode aflorar a prática de leitura do estudante envolvido, bem como esta poderá abrir o leque de interpretações e vivências literárias por parte do Leitor.

Palavras-chave: *Webquest*. Memória afetiva. Leitor-Fluente/Crítico.

ABSTRACT

With the insertion and technological advance of the internet and digital media, it is hard not to think of practices for combining such tools in the classroom. It is in this context that it is assumed that using these elements is always easy and happens naturally, which is not in line with reality. In this sense, this report aims to present a Webquest as a didactic and digital tool, along with the theme of affective memory. The creation of such material occurred from the text “Banhos de Mar” by Clarice Lispector, along with proposals for activities that aim to revive the affective memory of students in the final years of elementary school. To this end, the theoretical constructs of Bottentuit Junior and Santos (2014), about the *Webquest*; Alvarez (2003) and Ranzolin (1985), about the work of Clarice Lispector, in addition to official documents such as “Proposta Curricular de Santa Catarina” (1998 e 2014) and the “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1998) were substantial to fully engage the topic. Observing the initial premises, this report also has a moment of exposure and reflection of the activities created so that the protagonism of the student involved, that is, the perspective of planning the activities for the reader, is highlighted. Coelho (2000), Martins (2003 [1994]) and Vygotski (1991) they offer the basis for discussion, since the subject that gives life to the Webquest is the student, that is, the reader. The theoretical construct supports the created didactic sequence in which the reader then goes through the Webquest from activities that surround the affective memory. The final considerations of this paper point out that the Webquest created goes beyond the look of being just another material available from the internet and that can be used in the classroom. It is a space that can emerge the reading practice of the student involved, and it can open the range of interpretations and literary experiences on the part of the reader.

Key-words: *Webquest*. Affective memory. Fluent/Critical Reader.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página Inicial da Webquest	19
Figura 2 - Página Inicial da Webquest	23
Figura 3 - O uso de imagens e emojis	24
Figura 4 - Introdução da Webquest.....	25
Figura 5 - A Tarefa da Webquest.....	26
Figura 6 - Vamos começar? A abertura da aba Processo da Webquest	27
Figura 7 - De olho no vocabulário	28
Figura 8 - Quem é Clarice Lispector?.....	29
Figura 9 - O que é memória afetiva?.....	31
Figura 10 - Finalização da etapa Processual	32
Figura 11 - As Orientações/Recursos da Webquest.....	33
Figura 12 - Proposta de revisão da produção textual escrita.....	34
Figura 13 - A Avaliação.....	35
Figura 14 - Palavras Finais	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O PRODUTO MIDIÁTICO WEBQUEST COMO FERRAMENTA DIDÁTICA	12
3 CLARICE E SUA OBRA LITERÁRIA: UM RECORTE DE A DESCOBERTA DO MUNDO	15
4 O TEXTO LITERÁRIO E A SALA DE AULA: REFLEXÕES INICIAIS	16
5 A FERRAMENTA DIDÁTICA CRIADA: A WEBQUEST BANHOS DE MAR, COM CLARICE LISPECTOR	19
6 PLANEJANDO PARA O LEITOR: PRIMEIRAS PALAVRAS... ..	20
6.1 Os personagens da Webquest: O aluno como Leitor-Fluente/Crítico	20
7 AS ATIVIDADES ELABORADAS NA WEBQUEST: UM CAMINHO PARA O LEITOR-FLUENTE/CRÍTICO.....	23
7.1 A Introdução	25
7.2 A Tarefa	26
7.3 O Processo	26
7.4 As Orientações e os Recursos	33
7.5 A Avaliação e os Créditos.....	35
8 CONCLUSÃO	37
REFERÊNCIAS.....	38

1 INTRODUÇÃO

Pensar a prática em sala de aula, juntamente com as ferramentas digitais que permeiam nosso cotidiano é, em dias atuais, uma atividade que parece extremamente contextualizada e que é parte das premissas de todo professor. Todavia, uma prática tomada de forma corriqueira e/ou sem a devida reflexão implica na perda de temáticas e ferramentas importantes que poderiam ser manuseadas tanto por professores, de forma a transpor os conhecimentos do conteúdo programático, como pelos estudantes, que se encontram em um grande contexto de interação e produção de conhecimento, através das próprias mídias digitais, mas que são pouco estimulados.

Nesse sentido, este relato visa apresentar uma ferramenta e recurso educacional tecnológico que pode ser utilizada, desde que bem preparada, para os diferentes níveis de educação: a *Webquest*. A *Webquest* tem por finalidade tornar o processo de ensino-aprendizagem diferenciado e atrativo de forma que beneficie e facilite a atuação dos professores em sala de aula, bem como instigue os alunos a buscarem sempre mais informações e conhecimentos, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e sedentos pelo conhecimento.

Para tanto, o presente estudo teve como **objetivo geral** criar um conteúdo educacional digital, a partir do texto “Banhos de Mar” de Clarice Lispector, com propostas de atividades que reavivem a memória afetiva dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, apresentaram-se como **objetivos específicos**:

- (i) Abordar as atividades da *Webquest* que favoreçam o protagonismo do leitor;
- (ii) Apontar a leitura emocional como instrumento para reavivar a memória afetiva;
- (iii) Apresentar aos professores a mídia digital *Webquest* como ferramenta de ensino-aprendizagem diferenciada e atrativa para suas aulas.

Para abarcar tais objetivos, o texto selecionado para as discussões e reflexões intitula-se “Banhos de mar” e encontra-se na obra de Clarice Lispector: “A descoberta do mundo”. Tal obra surge a partir de um compilado de textos, publicados originalmente pela autora na coluna do “Jornal do Brasil”, em que mantinha entre os anos de 1967 e 1973 (FUKELMAN, 2018).

Visto o exposto, propomos examinar como a ferramenta digital *Webquest* pode auxiliar em sala de aula no que diz respeito ao uso da literatura, da produção textual, e

também da dimensão emocional, como elementos que tangenciam a memória afetiva. Nesse sentido, parte-se da **hipótese** de que elaborar um material didático, a partir de uma criação midiática focada na memória afetiva, pode se tornar um recurso educacional interessante tanto no que se refere ao educador, como ao educando, principalmente a partir da *Webquest*: ferramenta que utiliza de uma estrutura básica para ser usada nas reflexões com os alunos. Ainda, é necessário refletir como o texto eleito como ponto de partida reitera algumas perspectivas interpretativas de cunho emotivo a serem repensadas para anos finais do ensino fundamental: é nesse espaço que a Leitura Emocional surge frente ao público-alvo como entrelace importante junto aos outros aspectos.

Em conformidade ao exposto, na sequência deste relato apontaremos, inicialmente, acerca dos alicerces teóricos que motivaram e sustentaram a produção da *Webquest*: A criação do material digital deste trabalho está ancorada nos aportes teóricos e metodológicos da ferramenta digital *Webquest*, a partir dos estudos de Bottentuit Junior e Santos (2014); já as premissas teóricas de Alvarez (2003) e Ranzolin (1985) dão suporte para as discussões da obra literária de Clarice Lispector. Além da contextualização da obra escolhida para elaboração da proposta de criação midiática, bem como sua autora, os documentos oficiais, como a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998 e 2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) foram de suma importância no que toca os elementos acerca da literatura juntamente à sala de aula. Ademais, busca-se estabelecer à luz de Coelho (2000) e Martins (2003 [1994]) uma ponte entre o aluno Leitor e as práticas de leitura pensadas pelo professor enquanto mediador.

2 O PRODUTO MIDIÁTICO WEBQUEST COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

A ferramenta *Webquest* teve seu conceito definido em 1995 na Universidade de San Diego na Califórnia e visava propor uma estratégia de ensino que utilizasse a grande quantidade de dados disponíveis em um meio que estava se tornando muito popular: a internet. Com ideais criteriosos e categóricos, a *Webquest*, segundo Couto (2004, p. 34) à luz de Bottentuit Junior e Coutinho (2014, p. 05), pode ser definida como “[...] um instrumento de aprendizagem, centrado na resolução de um problema, que pode ser visto como uma atividade que permite ao aluno a liberdade de aprender com a utilização de múltiplos recursos, que podem estar online ou não”. É uma metodologia que vem se destacando no meio educacional, pois consegue aproveitar positivamente as mais diversas informações disponíveis da internet, direcionado aos alunos essas informações para serem transformadas em conhecimento (BOTTENTUIT JUNIOR; SANTOS, 2014).

Nesse sentido, ela tem como principal objetivo, a partir de um tema específico eleito pelo professor, apresentar uma sequência de atividades com uma “[...] metodologia capaz de promover um roteiro, meio, método ou forma para o aprendizado utilizando recursos da *Web*” (OLIVEIRA; MORAIS, 2016, p. 06): Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Orientações, Avaliação e Conclusão fazem parte desse processo como um roteiro a ser seguido criteriosamente pelo criador da *Webquest* - o professor, bem como pelos estudantes - estes no processo de ensino-aprendizagem.

A Introdução consiste no espaço em que o aluno deve identificar qual é a temática e a proposta da atividade que irá realizar e, ainda, deve ter sua curiosidade despertada através de uma atividade instigante. Nesse sentido, ela se configura como um texto curto que fornece ao aluno o assunto que será pesquisado (OLIVEIRA; MORAIS, 2016; BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2014).

Já a Tarefa se constitui pela descrição do que o aluno precisa fazer para completar a atividade. Portanto, deve ser algo relevante, elaborado de forma clara e objetiva, fazer sentido e chamar a atenção do aluno. Nesse ponto, é deixado claro a proposta e o objetivo a atingir (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2014).

Na sequência prevista pela *Webquest* está o Processo: ele configura-se pela dinâmica em que a atividade irá se realizar. A distribuição das tarefas, a colaboração da equipe, a responsabilidade de cada integrante fazem parte deste segmento e, ainda, é o espaço em que o professor vai deixar de forma clara e concisa as orientações para os alunos atingirem o objetivo da atividade. É no processo, como apontam Abar e Barbosa (2008), citados por Bottentuit Junior e Coutinho (2014, p. 10), que o mediador deve “deve orientar claramente o que os alunos precisam fazer para atingir o objetivo principal, que é a execução da tarefa, o

que devem buscar, quais os objetivos atingir e quais resultados obter em cada etapa da atividade”.

Realizada a etapa processual, os Recursos configuram a etapa seguinte, sendo eles o caminho que os alunos irão percorrer para pôr em prática a atividade. Por isso, é de suma importância o professor que irá realizar a *Webquest* selecionar criteriosamente as informações contidas na internet para a realização da atividade (BOTTENTUIT JUNIOR e SANTOS, 2014).

No tópico Orientações são tratados os acordos que devem ser cumpridos entre professores e alunos, principalmente no que tange às discussões e questões sobre momentos de pesquisa nos laboratórios, a forma em que a atividade irá acontecer, como os alunos serão avaliados no decorrer da atividade, as responsabilidades de cada integrante do grupo, como as tarefas serão divididas, entre outros. Enfim, as orientações nortearão as premissas necessárias para que a *Webquest* se realize da melhor forma, bem como irá delimitar os espaços a serem percorridos (BARROS, 2005).

Por fim, a Avaliação configura-se como último item da *Webquest* e é válido apontar e dar destaque que a sua importância é primordial para o sucesso total da atividade: é nesse momento que o professor passará ao aluno informações a respeito de como o produto construído pelos estudantes será avaliado, bem como dicas para melhorar não só a produção, mas também aprendizagem do conteúdo transposto pela atividade como um todo. Conforme Bottentuit Junior e Santos (2014, p.10), “[...] é na avaliação que os alunos conhecem os critérios, quantitativos e/ou qualitativos que serão levados em consideração durante a execução da atividade”.

Para fechar o compilado de atividades recém-relatado e que compõe a base de uma *Webquest* é necessário que o professor aponte uma Conclusão. A Conclusão é o resultado da avaliação e do desenvolver da *Webquest* e é nesse espaço que será feito um demonstrativo da aprendizagem, assim como também alavancará os pontos em que os alunos demonstraram alguma dificuldade no entendimento da atividade bem como apontará o que pode ser aprofundado e aprimorados em um outro momento (BARROS, 2005).

É a partir do percurso descrito acima, em uma linha tênue de atividades bem regradas e com objetivos latentes, assim com a válida consideração sobre o material e o meio de ensino-aprendizagem, que a *Webquest* pode tornar-se uma grande aliada do professor em sala de aula, já que visa a aprimorar uma simples pesquisa na internet sobre determinado assunto e transpassa perspectivas simplórias do uso da *web* nas escolas.

Nesse sentido, o uso da *Webquest*, além da procura por conduzir o estudante para buscar informações autênticas e atualizadas, também incentiva a criatividade e a responsabilidade, favorece o uso ativo das informações em vez de simplesmente reproduzi-las e promove a aprendizagem cooperativa entre estudantes e professores (CANTO, 2016, p.

29).

Ainda, conforme Bottentuit Junior e Santos (2014, p. 04) mencionam, “[...] os professores ‘não dão o peixe’, mas sim ‘ensinam os alunos a pescar’, pois, ao realizarem conexões virtuais com o auxílio das ferramentas e em interação com os outros alunos, enriquecem a sua aprendizagem”. Apesar da frase clichê no que diz respeito ao contexto escolar de ensino-aprendizagem e do relacionamento entre professor e aluno, é exatamente essa a proposta da *Webquest*: fazer com que os estudantes sejam protagonistas na busca pelo conhecimento, mas de forma organizada e mediada.

A partir do exposto, pode-se afirmar a respeito dos vários benefícios que as ferramentas digitais possibilitam a professores e estudantes, desde que sejam bem pensadas, elaboradas e utilizadas de forma correta, a fim de ampliar a possibilidade de aprendizagem em espaços além dos muros das escolas, trazendo praticidade, flexibilidade, autonomia, maior e melhor desempenho do aluno.

Dessa maneira, fica clara a importância de a escola andar junto com a tecnologia, incentivar os professores a fazerem uso do meio digital e deixarem de lado suas desconfianças com essas ferramentas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. O docente, tendo domínio do meio digital, terá mais facilidade e praticidade na atuação em sala de aula, transformando uma aula monótona em um ambiente colaborativo, atrativo e inovador, já o aluno, que terá a oportunidade de buscar informações e conhecimentos além do livro didático-pedagógico, poderá realizar pesquisas através de meios digitais, transformando as informações em conhecimento, compreendendo conteúdos, evoluindo intelectualmente, trabalhando sua cooperatividade entre os trabalhos de grupo propostos pelos professores além de tantos outros benefícios.

Ao considerar a *Webquest* como uma ferramenta a ser utilizada em sala de aula como um recurso extra frente aos sujeitos pensantes que estão frente ao professor, acredita-se que, se bem delineada, ela possa abranger as mais variadas temáticas dentro do ensino e aprendizagem de qualquer disciplina. Na proposta que abarca este relato, a *Webquest* criada foi pensada com o uso de um texto literário da escritora Clarice Lispector.

3 CLARICE E SUA OBRA LITERÁRIA: UM RECORTE DE A DESCOBERTA DO MUNDO

Clarice Lispector (1920 - 1977) é considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras. Sua obra é objeto de constantes e diversos estudos, motivados pela multiplicidade de gêneros produzidos pela autora, que permite aos críticos literários, e não só eles, abordá-la por diferentes vertentes teóricas (SILVA, 2017). Além disso, são inúmeras às pessoas que ao desfrutarem do prazer da leitura, escolhem Clarice, seja pelo encantamento de suas frases, a companhia de seus livros, ou ainda, as aventuras descritas em contos e crônicas.

Dentre a sua vasta e significativa obra, alguns textos fazem parte de um período em que a autora dedicou ao meio jornalístico. Os escritos em questão são, em sua maioria, crônicas que foram produzidas originalmente na “Revista Senhor e no Jornal do Brasil” (1967 e 1973), e, posteriormente, a reunião destes textos deu origem a duas significativas obras: “Para não esquecer” e “A descoberta do Mundo”, respectivamente (RANZOLIN, 1985). Alguns estudos apontam que nesses espaços destinados à autora, além de crônicas, análises mais específicas revelam que as publicações possuem traços de diferentes gêneros textuais, desde cartas, entrevistas, contos, conversas, incluindo textos não-literários (ALVAREZ, 2003).

Porém, conforme aponta Alvarez (2003, p. 53), todas as produções escritas abarcadas nas obras “Para não esquecer” e “A descoberta do Mundo”, têm algo em comum, e salienta que “todas foram publicadas em um jornal e, portanto, todas tiveram de se adaptar às condições de espaço e de tempo impostas por esse meio”. Tal perspectiva revela que a obra literária de Clarice perpassa e vai além da categorização de seus textos, e sim, demonstra o desejo constante de criar e recriar o papel do escritor.

Assim, pela magnitude que a autora representa para a Literatura, de modo geral, e ao considerar os objetivos do presente trabalho, achamos pertinente considerar um de seus textos, intitulado “Banhos de Mar”, que encontra-se no livro “A descoberta do Mundo” (1984). A publicação de “Banhos de Mar”, conforme dados apontados por Ranzolin (1985), data de 25 de Janeiro de 1969.

Em síntese, o conto narra de forma sensível e envolvente uma lembrança da narradora, em primeira pessoa do singular, a partir do relato de acontecimentos durante o percurso até chegar à praia de Olinda, para um banho de mar, conforme está sugestivamente indicando o título da obra. A escolha da obra literária deu-se a partir do enredo da narrativa, bem como o olhar da narradora para retratar o acontecido que ficou na sua memória: em uma proposta de construção textual que envolve o leitor de acordo com premissas da Leitura Emocional (MARTINS, 2003 [1994]) a partir da temática transpassando sentimentos e lembranças.

4 O TEXTO LITERÁRIO E A SALA DE AULA: REFLEXÕES INICIAIS

Expostas as bases que compõem uma *Webquest*, bem como a obra escolhida, precisamos responder o porquê da escolha de um texto literário para tratar da temática memória afetiva, bem como tal texto se torna enfático para o público a quem esta *Webquest* está destinada.

A leitura em si é um exercício de extrema importância e o incentivo à prática dessa atividade precisa ser levado em conta. O texto literário, nesse contexto, desponta não só de maneira inicial como um suporte para despertar a leitura, mas também orienta interpretações de cunho pessoal que exigem trocas constantes entre leitor e texto. Nesse sentido, é o professor, em um papel constante de mediador, que precisa orientar o estudante para reconhecer a leitura de textos literários não como uma fonte inquestionável de interpretação textual, mas sim como porta de interação e trocas que inferem ativamente na formação de sujeitos críticos.

Desse modo, é preciso legitimar o campo da literatura como um domínio da atividade humana, organizada a partir de uma lógica e com troca de interações e especificidades, nos mais diversos meios, sejam eles políticos, econômicos, histórico-culturais ou sociais (SANTA CATARINA, 2014). Por esse viés, e ao considerar o contexto atual e os diferentes avanços nas áreas da tecnologia, bem como a oportunização de acesso a esses meios, trabalhar com textos literários de uma forma mais dinâmica e tecnológica pode ser uma oportunidade para os professores repensarem algumas práticas já esgotadas pelo tempo e, ainda, assumir como uma opção as novas ferramentas de ensino, como a *Webquest*, por exemplo. Os espaços escolares, mesmo que com muitas deficiências de recursos e materiais, precisam apoiar o professor nessa busca pelo novo.

Em um processo formativo que vise a formação integral do aluno, o espaço escolar necessita dispor de condições para que o estudante, nas diferentes faixas etárias e fases escolares, interações com os diferentes gêneros, aqui em específico o literário. Desse modo, a leitura e o uso de tais gêneros precisa ser ressignificada na Educação Básica, desde as crianças não leitoras em seus passos iniciais na escolarização regulamentada da escola, até, e principalmente, a Literatura abordada no Ensino Médio, pois seu papel perpassa o sentido de ser apenas aquilo que é cobrado em provas e vestibulares, ou ainda, relatos em uma proposta cronológica de abordagem: a literatura precisa ser compreendida para além, como uma fonte de formação cultural e sua interação com o que nos constitui enquanto sujeitos e que precisa ser explicitada e vivenciada no âmbito da escola (SANTA CATARINA, 1998).

Visto o exposto, é necessário ressaltar a partir da leitura do conto proposto e também a respeito da escolha de tal material que, como aponta Coelho (2000, p. 32): “Para que o

convívio do leitor com a literatura resulte efetivo, nessa aventura espiritual que é a leitura, muitos são os fatores em jogo[...] [como] a necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil/juvenil.”.

Nesse sentido, optamos pelo gênero literário conto, por abordar, em geral, uma narrativa que gira em torno de uma situação central, e que se constrói no encadeamento dos fatos narrados dando sentido ao enredo e envolvendo o leitor diante dos acontecimentos. Como aponta Coelho (2000, p. 71, grifos da autora),

[...] o *conto* registra um momento significativo na vida da(s) personagem(ns). A visão de mundo ali presente corresponde a um fragmento da vida que permite ao leitor intuir (ou entrever) o *todo* ao qual aquele fragmento pertence. A essa intenção de revelar *apenas uma parte* do todo, corresponde a estrutura mais simples do gênero narrativo: há uma unidade dramática ou um motivo central, um conflito, uma situação, um acontecimento... desenvolvido através de situações breves, rigorosamente dependentes daquele motivo. Tudo no conto é *condensado*: a efabulação se desenvolve em torno de uma única ação ou situação; a caracterização das personagens e do espaço é breve; a duração temporal é curta...[...]

É importante mencionar, que o objetivo dessa proposta não é o de trabalhar a estrutura do gênero em específico, e sim, trazê-lo como um suporte tanto para a prática da leitura, como também um trabalho criativo com a linguagem ao reavivar a memória afetiva.

É no desafio de entrelace entre memória afetiva, produção textual escrita, interpretação e uso da internet através da *Webquest*, que o texto literário eleito surge como elemento que faz intersecções necessárias e desafiadoras ao público-alvo. Além de desafiar o estudante, é a partir de tais premissas e do quanto a escola representa como espaço de contato com obras literárias distintas, que se faz necessário ressaltar e ratificar a importante função escolar: a de “[...] dar oportunidade aos seus jovens de estabelecer relação íntima e prazerosa com o mundo das produções literárias” (SANTA CATARINA, 1998, p. 43). Nesse sentido, utilizar de diferentes alternativas de cunho pedagógico por parte do profissional docente, bem como da vasta literatura nacional e internacional que nos está à disposição, parece ser uma saída que se revigora através dos documentos oficiais.

Destarte, as tecnologias digitais surgem como uma ferramenta não mais tão jovem entre os estudantes, mas que esboça sua precariedade quanto ao uso efetivo de suas alternativas em sala de aula. Portanto, é vista a necessidade em utilizá-las como uma prerrogativa positiva, conforme enfatizado na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998, p. 40) em que é preciso que as escolas encarem “[...] a Literatura como um trabalho que seja coletivo, interativo, mediado pelo professor e que entenda a linguagem do ponto de vista estudado por Bakhtin”. Isto é, o texto “sacralizado” - com verdades

absolutas - apresentado por obras e autores incontestáveis, abordados por extensas fichas de leitura, com certeza não chamará à atenção do jovem de hoje, tão pouco o jovem do futuro.

5 A FERRAMENTA DIDÁTICA CRIADA: A WEBQUEST BANHOS DE MAR, COM CLARICE LISPECTOR

Apontados os alicerces teóricos fundamentais para a criação da *Webquest*, apresentamos, no *link* a seguir, o produto midiático em sua totalidade, pronto para ser usado em sala de aula, bem como adaptado para as diferentes realidades que afetam as salas de aula das mais diferentes nações e etnias (Figura 1).

Figura 1 - Página Inicial da Webquest



Disponível em: <https://sites.google.com/view/webquestbanhosdemar/p%C3%A1gina-inicial>

Como a criação deste material deu-se em grupo, bem como a temática se entrelaça a partir de vários olhares teóricos que pretendem atingir diferentes sujeitos que estão envolvidos a eles, a sequência deste trabalho se dará a partir dos relatos de criação da *Webquest* a partir de óticas mais específicas: frente a um sujeito estudante, como Leitor; quanto às atividades para a Leitura Emocional; e a ótica e planejamento por parte do profissional professor. Nesse sentido, a seguir estão apontamentos no que diz respeito ao planejamento realizado para um estudante que ocupa uma posição de **Leitor**.

6 PLANEJANDO PARA O LEITOR: PRIMEIRAS PALAVRAS...

Este relatório, pautado nas premissas recém-apontadas, visa abordar as atividades da *Webquest* quanto ao protagonismo do leitor, permeadas pela memória afetiva. Nesse sentido, em um primeiro momento, faz-se necessário situar o público-alvo do material criado - o estudante dos últimos anos do Ensino Fundamental dos Anos Finais - como leitor e personagem principal no seu processo frente a uma determinada leitura, o que corresponde à criação de suas próprias visões de mundo através de suas interpretações.

Na sequência, apresentados os sujeitos leitores como ponto de partida para o planejamento das atividades propostas, abordaremos, de acordo com a ordem da *Webquest* criada, os elementos utilizados que corroboram para a afirmação do sujeito enquanto leitor, bem como a proximidade de usar tais atividades valendo-se do campo da memória afetiva como ponto frutífero de produção leitora e, nesse caso, também de produção textual escrita.

6.1 Os personagens da Webquest: O aluno como Leitor-Fluente/Crítico

Coelho (2000) aponta que para cada faixa etária existem princípios a serem pensados pelo professor quanto às práticas de leitura, já que a criança, em seus primeiros anos de vida, não tem a mesma percepção de um adolescente. Nesse sentido, considerando uma ordem temporal crescente, a autora aponta que o leitor pode ser classificado das seguintes maneiras: Pré-leitor (Primeira infância: 15/17 meses aos 3 anos; Segunda Infância: a partir dos 2/3 anos), Leitor Iniciante (a partir dos 6/7 anos), Leitor-em-processo (a partir dos 8/9 anos), Leitor Fluente (a partir dos 10/11 anos) e Leitor Crítico (a partir dos 12/13 anos). É preciso ressaltar ainda que Coelho assume que as fases recém-expostas são aproximativas e não taxativas, ou seja, há possibilidades de alteração visto que se trata de estudantes que recebem diferentes *inputs*.

Visto que o público-alvo desta *Webquest* está em um processo de transição da pré-adolescência para a adolescência, é difícil agrupar o leitor em uma determinada categoria de acordo com sua faixa etária, já que “a inter-relação entre sua idade cronológica, nível e amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura” (COELHO, 2000, p. 32) também influenciam suas práticas sociais e intelectuais individuais.

Para tanto, as atividades foram pensadas neste público-alvo que está entre a pré-adolescência e a adolescência, embora alguns poderão estar mais enraizados a uma

determinada premissa do que a outra já que estão em fases diferentes de desenvolvimento físico e também mental. Ainda, há de se considerar que embora a sequência de estágios seja igual para todos, são as experiências que aceleram ou diminuem a velocidade dos acontecimentos, como um processo subjetivo e individual de cada sujeito (COELHO, 2000).

Na criação da *Webquest*, pautamo-nos então em considerar tanto sujeitos que estão em uma fase de aprimoramento no domínio da leitura, que Coelho (2000) nomeia como **Leitor Fluente**, como também sujeitos que estão situados em uma fase mais amadurecida frente às práticas e leitura, ou seja, como **Leitor Crítico** (COELHO, 2000).

O **Leitor Fluente** é aquele que se apropriou do mecanismo de leitura e da compreensão do mundo que é exposta no livro que está lendo. Assim, ao pensar práticas em sala de aula que fortaleçam e aprimorem a leitura, deve-se ter em foco, segundo Coelho (2000), que a leitura está apoiada na reflexão, já que a capacidade de concentração do leitor aumenta, bem como o pensamento hipotético e dedutivo, além da maior capacidade em absorver o que se lê.

Por esse viés, frente ao Leitor Fluente, Coelho (2000) ainda aponta que a presença do adulto não se faz mais tão necessária, já que o texto começa a valer por si mesmo. Embora a linguagem do material a ser visto por esses leitores tencione a ser mais elaborada, a imaginação ainda precisa ser aguçada com o uso de imagens, por exemplo.

Por conseguinte, ao processo e formação do Leitor Fluente está o **Leitor Crítico**. Segundo Coelho (2000), essa fase absorve a anterior, sem ignorá-la, e por consequência aponta o processo de maturidade do leitor frente às obras que lê, já que ele possui um domínio total da leitura que faz e da linguagem escrita utilizada, sendo uma:

Fase de pensamento reflexivo e crítico, empenhados na leitura do mundo, e despertar da consciência crítica em relação às *realidades consagradas*... agilização da escrita criativa. A ânsia de viver funde-se com a ânsia de saber, visto como elemento fundamental que leva ao *fazer* e ao *poder* almejados para a autorrealização. (COELHO, 2000, p. 39, grifos da autora).

É necessário ressaltar que para a criação da *Webquest* pautamo-nos nos leitores recém-apresentados e que, como um movimento pendular, subjetivo e irregular de acordo com a postura do leitor que compreende a faixa etária do público-alvo, tornam-se difíceis de separar, como critério metodológico, por faixa etária ou ano/série. Nesse sentido, como bem aponta Coelho (2000), há uma flexibilidade nessas etapas, já que elas dependem de fatores individuais de cada indivíduo. Assim, a fim de contemplar esses elementos, determinaremos que, neste estudo, a partir de agora, os trataremos como complementares, ou seja, sem um

excluir o outro, ou simplesmente exercer grau de superioridade. Para tanto, respeitando a ordem cronológica do sujeito leitor, os nomearemos como **Leitor-Fluente/Crítico**.

Considerando o exposto, é importante ressaltar que o protagonismo do estudante, a partir da criação das atividades e também quanto ao uso de tecnologias digitais em sala de aula, perpassa a crença de que basta apenas saber usar o computador e a internet, já que a criança é um ser em constante formação, desde o nível físico até o nível cognitivo, psicológico e emocional. Por esse viés, seu “[...] potencial deve-se desenvolver em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar plenitude em sua realização.” (COELHO, 2000, p. 27).

É nesse contexto que as atividades foram criadas a partir de uma perspectiva instrucional que aponta do início ao fim a atividade a ser realizada, bem como as ferramentas da *Webquest* e os materiais de reflexão a serem utilizados. Tais premissas serão abordadas na sequência desse relato.

7 AS ATIVIDADES ELABORADAS NA WEBQUEST: UM CAMINHO PARA O LEITOR-FLUENTE/CRÍTICO

Ao utilizarmos de uma ferramenta didática para reavivar a memória afetiva dos estudantes, precisamos pensar em detalhes que apontem o caminho a ser percorrido pelo estudante, bem como a escolha de palavras, imagens, vídeos, entre outros. Isso não se faz diferente quando trata-se de uma ferramenta de cunho digital.

A ferramenta de cunho digital criada, uma *Webquest*, teve seu desenho traçado para que a memória afetiva fosse reavivada a partir da formação do Leitor-Fluente/Crítico. O rememorar de uma memória significativa para cada sujeito envolvido na atividade será dado a partir da sequência de atividades e instruções que virão a seguir. Embora não aconteça efetivamente na abertura da página inicial a apresentação do que será feito, ou seja, no primeiro elemento a ser visto pelo estudante, é nesse espaço que o interlocutor já entra em contato com a nomenclatura *Webquest*, bem como um título expressivo e um nome próprio: “Banhos de Mar” e “Clarice Lispector”, respectivamente (Figura 2).

Figura 2 - Página Inicial da Webquest



Fonte: Imagem retirada do site *Webquest*.

Podemos perceber que a forma exposta faz um convite ao Leitor-Fluente/Crítico, já que aponta elementos verbais aliados aos não verbais. Nesse caso, a imagem de fundo se entrelaça a linguagem escrita, sendo esta um elemento ilustrativo que está à disposição para atrair o leitor (COELHO, 2000). Ainda que o leitor não saiba do que se trata, nesse primeiro momento, ao ler “Banhos de Mar” e relacionar à imagem utilizada, poderá ativar em sua memória o barulho do mar ou a sensação de sentir na pele uma onda, por exemplo.

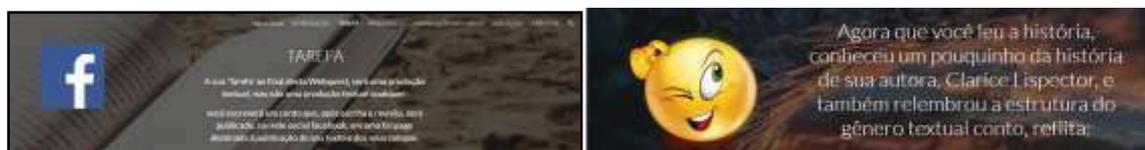
A estratégia, como mescla singela de elementos verbais e não verbais, passa a entrar em contato com a temática central da *Webquest*: a memória afetiva. Tais premissas também acontecem nas demais seções da *Webquest*: o contexto praiano e marítimo, bem como livros, se apresentam em formas de ilustrações como ponte entre leitor e memória.

As táticas utilizadas entram em concordância com o já exposto e também com o que

propõe Vygotsky (1991, p. 37-38), em que "A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos.". Logo, em consonância ao sujeito Leitor, Vygotski (1991) aponta também para a combinação e organização de elementos visuais - nesse caso elementos verbais e não verbais, bem como a produção de sentidos que eles implicam - como função fundamental para construir a memória.

Além disso, como trata-se de um recurso didático a ser visto pela internet, ou seja, em um espaço que o estudante está inserido, utilizou-se também como inserção do Leitor-Fluente/Crítico, o uso de elementos que já estão no cotidiano dos alunos: a rede social *Facebook* e o uso e *emojis* (Figura 3).

Figura 3 - O uso de imagens e emojis



Fonte: Imagem retirada do site *Webquest*.

Embora a leitura como atividade de aprimoramento de sua prática frente ao Leitor-Fluente/Crítico pareça não adentrar como destaque a partir dos recursos mencionados, é necessário ressaltar que as estratégias utilizadas fazem parte de um construto crescente e fundamental ainda antes de outros elementos: trata-se da preparação e interação inicial entre o estudante, ou seja, o leitor, e a *Webquest*.

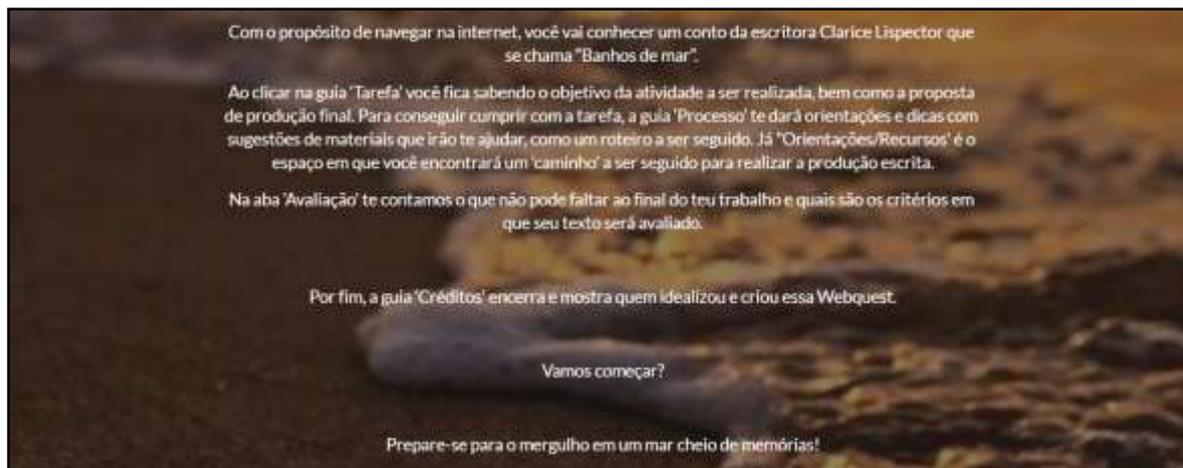
Assim, a tentativa de aproximação, a partir dos elementos utilizados, serve também como teste para chamar a atenção do público-alvo, já que todas as seções que compõem a *Webquest* são parte de um roteiro a ser seguido criteriosamente pelos estudantes, elas também são compostas pelo entrelace de atividades estratégicas que cumpram com tais prerrogativas: imersão aos assuntos memória afetiva e Leitura.

Na sequência deste relatório, apresentaremos como as atividades criadas na *Webquest* foram pautadas na memória afetiva a ser reavivada através do sujeito estudante como Leitor-Fluente/Crítico. Para tanto, como fim metodológico e organizacional, as atividades serão apresentadas de acordo com a menção das atividades da *Webquest* - a Introdução, a Tarefa, o Processo, os Recursos e as Orientações, a Avaliação e a Conclusão -, o que não corresponde a uma hierarquia do mais relevante ao menos relevante, por exemplo, mas sim, como reflexo da construção do material que foi pensado para determinado interlocutor.

7.1 A Introdução

A *Introdução* da *Webquest* inicia com uma mensagem de boas-vindas. É nesse espaço que a atividade é apresentada aos estudantes a partir de um texto informativo em que o aluno irá identificar o passo a passo do caminho que irá percorrer (Figura 4).

Figura 4 - Introdução da *Webquest*



Fonte: Imagem retirada do site *Webquest*.

A partir da breve descrição das atividades, já que trata-se ainda de um momento introdutório, podemos perceber como o Leitor-Fluente/Crítico é inserido: em um primeiro momento, ou seja, na primeira leitura da proposta de atividade a ser realizada, o estudante é dirigido a codificar a mensagem passada. Para tanto, sabe-se que o leitor dessa faixa etária compreenderá os construtos lexicais e sintáticos quanto à sua construção, mas a descrição detalhada se faz de suma importância quando se tem em jogo palavras que não estão relacionadas diretamente ao cotidiano do estudante, como por exemplo o vocábulo *Webquest*. Outro elemento que está à disposição do aprimoramento e construção do Leitor-Fluente/Crítico é o jogo linguístico que, ao mesmo tempo em que interage com o estudante para realizar uma atividade através de uma ferramenta didática digital, insere também sentidos semânticos a respeito de como a memória afetiva será abordada como ponto de partida:

Como um **adolescente conectado** que você é, com certeza se sairá muito bem **navegando** na nossa *Webquest*!

Assim, a estratégia utilizada para atender as necessidades do leitor fundem-se a *Webquest* e, de forma breve, ao uso do texto literário como suporte para ajudar ao lembrar de uma memória afetiva.

7.2 A Tarefa

A aba da *Webquest* intitulada *Tarefa* tem como objetivo central apresentar a atividade que irá ser realizada, bem como o objetivo que ela tem. Na *Webquest* criada, a Tarefa é apresentada aos estudantes a partir das seguintes configurações: os alunos precisarão realizar uma produção textual escrita a partir do gênero discursivo conto que, ao final, não ficará engavetado ou servirá apenas para uma avaliação por parte do professor, por exemplo, mas sim, serão também publicadas na rede social *Facebook* (Figura 5).

Figura 5 - A Tarefa da Webquest



Fonte: Imagem retirada do site *Webquest*.

Pensar em uma atividade que ultrapasse uma situação artificial de produção de textos na escola, assim como aponta Geraldi (2012, p. 66), juntamente a partir da preocupação em planejar para o Leitor-Fluente/Crítico, essa etapa tem como elemento substancial frente ao sujeito leitor, apontar o que se espera ao final da atividade da *Webquest*, assim como direcionar o olhar, a leitura, para que as reflexões tornem-se aliadas mais tarde, quando for o momento de realizar a prática escrita.

De uma maneira indireta, o olhar do sujeito leitor será direcionado ao que deve ser realizado nessa atividade, bem como tais prerrogativas acrescentarão, em momentos de leitura e escrita, a individualidade de cada um, sem deixar de lado o local em que se encontra.

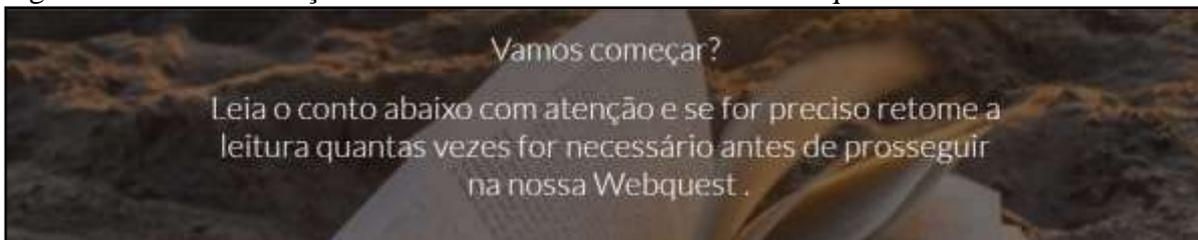
7.3 O Processo

O *Processo* da *Webquest* criada está dividido em quatro etapas, além da etapa inicial, sendo elas apresentadas em uma ordem cronológica específica para a melhor realização processual da atividade: (i) Vamos começar?; (ii) Quem é Clarice Lispector?; (iii) Recordando... (iv) Reflita...; e (v) O que é memória?.

- *Vamos começar?*

É necessário ressaltar que é só nesse momento que o texto literário motivador é apresentado aos estudantes, na parte inicial intitulada *Vamos começar?*. Como já mencionado, as atividades anteriores circundam a temática do conto de Clarice Lispector - elementos lexicais direcionados ao tema, por exemplo - e também a memória afetiva que pode ser despertada pela literatura, o que enriquece e cria uma base sólida para então os leitores adentrarem na leitura. Quando apresentado aos leitores, o formato de convite aponta que a leitura pode acontecer quantas vezes eles acharem necessário, conforme aponta a Figura 6:

Figura 6 - *Vamos começar?* A abertura da aba Processo da Webquest



Fonte: Imagem retirada do site *Webquest*.

Por esse viés, o texto literário apresentado, ademais de uma ferramenta de leitura, surge frente aos estudantes como uma ponte entre passado, presente e futuro, ou seja, uma grande viagem no tempo em que tais textos possibilitam aos leitores muito além de novos conhecimentos, ajudando-o a ampliar suas interpretações individuais e de mundo, seus horizontes, bem como suas percepções quanto ao contexto social e cultural que os cerca.

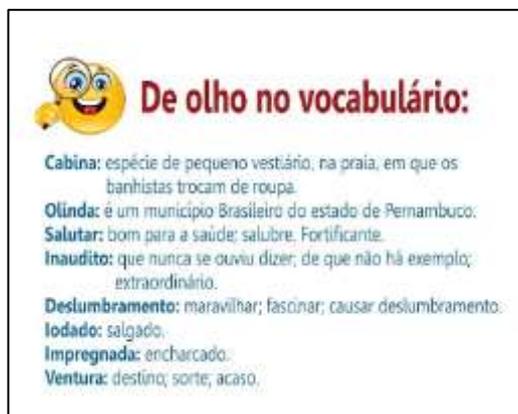
Assim, o texto literário é visto aqui como uma forma de representação e estilo, e através dele que a força da imaginação e a intenção estética sobressaem, “[...] enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 27).

Para tanto, além da apresentação do conto na modalidade verbal escrita, na mesma página e ao lado do texto oferecido na modalidade escrita, se oferece também ao estudante uma versão narrada, em um vídeo do *YouTube*. Ou seja, além de uma leitura própria, o estudante pode ouvir a narrativa do conto por outra voz, outra prosódia, podendo perceber outras possibilidades de interpretação.

Logo abaixo do vídeo, se oferece ao estudante um conjunto de palavras com seus respectivos significados: o *De olho no vocabulário* (Figura 7). Nesse espaço se encontram vocábulos retirados do conto de Lispector que podem causar inquietação por parte do Leitor-

Fluente/Crítico já que, esses em processo de decodificação e interpretação da leitura, além do olhar de criticidade que está sendo despertado, podem não conhecer determinadas palavras bem como seus usos.

Figura 7 - De olho no vocabulário



Fonte: Imagem retirada do site *Webquest*.

A estratégia de utilizar um espaço para visualizar o vocabulário de uma maneira diferenciada aponta-se como parte substancial na construção do Leitor-Fluente/Crítico: além de (re)conhecer novos significados e sentidos que estão no nível lexical, quando colocadas no texto elas ganham um contexto situacional específico. É assim que o leitor interage com o texto para além da leitura, em um processo de confirmação de sentidos e possibilidades de interpretação de uma forma direcionada.

- *Quem é Clarice Lispector?*

Ao entrar em contato com determinado texto, seja ele literário ou não, é necessário que o aluno também esteja a par para além do título e seu entrelaçar de elementos lexicais, sintáticos e semânticos: é preciso também refletir que tal material tem autoria e voz, ou seja, foi escrito por alguém. Para tanto, fez-se necessário apontar, embora que de forma breve, quem escreveu o conto motivador e que intitula a *Webquest*: Clarice Lispector (Figura 8).

Figura 8 - Quem é Clarice Lispector?



Fonte: Imagem retirada do *site Webquest*.

A biografia de Clarice Lispector surge frente ao Leitor-Fluente/Crítico como um momento não só de integração com a autora e a obra, mas também como ponto importante na relação texto e autoria, ou seja, por esta ótica, leitura e escrita, respectivamente. Como a proposta desta *Webquest*, motivada pela memória afetiva, é transpassada por um sujeito que irá escrever posteriormente um texto, logo, que assumirá a posição de autor, o estudante compreenderá que o texto literário não é um construto independente de um autor.

Para alavancar a reflexão, novamente o recurso de usar materiais audiovisuais surge como ponto de conexão: dois vídeos sobre a autora são inseridos na *Webquest* para que o estudante fique mais próximo da vida e obra da autora.

- *Recordando...*

Essa etapa consiste em apontar para o Leitor-Fluente/Crítico como o gênero textual conto possui uma estrutura e é constituído de elementos significativos para que, em sua construção, a interação entre texto e leitor se realize de maneira a construir interpretações e sentidos. Para tanto, os elementos principais do gênero conto - narrador, personagem, tempo, espaço, enredo, conflito e desfecho - são abordados a partir de uma ótica conceitual, o que, frente ao sujeito Leitor-Fluente/Crítico se faz necessário, já que a compreensão desses elementos é crucial para a formação da fluência na leitura e na criticidade do leitor.

- *Refleta...*

Na construção das atividades desta *Webquest*, o texto literário eleito torna-se uma fonte não só de conhecimentos usados para uma atividade de leitura e mais tarde de produção

textual escrita, mas também como ponte para a formação de leitores e sujeitos críticos, juntamente às experiências individuais em um processo de reavivar memórias.

Nesse sentido, um momento norteador com questões específicas a respeito do texto foi criado, a fim de não só dar cunho de interpretação textual, em um momento primário, mas também orientar para uma ótica avaliativa quanto aos sentimentos utilizados pela autora na narração, além da maneira que foram transpostos, em um construto concomitante e tangencial ao primeiro. Trata-se de ativar no Leitor a leitura *emocional*, referida por Martins (2003 [1994]): é quando o momento da leitura, o envolver das palavras e a construção das cenas, emergem no sujeito que está por detrás das páginas - da tela - sentimentos a partir de diferentes memórias e lembranças, envolvendo-o de forma que não só faça parte da história que lê, mas recorde se viveu ou presenciou algum momento semelhante.

Por conseguinte, as questões apresentadas aos estudantes, nesse espaço, são:

- Qual a **temática** do conto que você acabou de ler? Quais são os sentimentos que a história transpassa?
- Quem conta a história, ou seja, quem é o narrador? Sob qual perspectiva ele narra a história: como um personagem ou como um observador dos fatos observador?
- A ordem dos fatos no conto lido ocorre de forma linear - com começo, meio e fim - ou há uma interrupção (quebra) na sequência lógica dos acontecimentos?
- Onde se passa a história? O texto apresenta uma característica marcante do cenário no qual acontece a história?
- Que **sentimentos** parece que a narradora sente ao lembrar do espaço onde a história acontece, bem como o banho de mar? Que palavras ou expressões traduzem esses sentimentos?
- Sobre os sentimentos apontados no texto, o que você acha: são **sentimentos** mais **recentes** ou mais **antigos**, como na infância?
- Você acredita que as **lembranças** relatadas no conto foram importantes para a narradora? Por quê?

Fonte: Perguntas retiradas do *site Webquest*, grifos nossos.

As questões criadas encaminham o Leitor-Fluente/Crítico para um trajeto que inicia com a reflexão crítica sobre a temática abordada no conto de Clarice e se encaminha para a reflexão sobre os sentimentos que levam às lembranças:

Temática → Sentimentos → Lembranças

Ainda, em conexão com a aba anterior *Recordando...*, algumas perguntas a respeito de elementos que constroem o gênero textual conto também são postuladas como momento de aflorar o olhar do Leitor-Fluente/Crítico. Por esses caminhos, há uma tentativa de conexão das questões reflexivas pontuadas na *Webquest* com o Leitor-Fluente/Crítico: se traça um percurso estratégico em que estrutura e o vocábulo *Lembrança* será abordado, em um construto preliminar, como sinônimo de Memória. Esse ponto é maior enfatizado na sequência da *Webquest*, na aba *O que é memória?*.

- *O que é memória afetiva?*

Este espaço da *Webquest* foi criado a fim de interligar, de modo geral, o que foi visto em toda a seção do *Processo*. A leitura/audição do conto, junto ao compilado de palavras no *De olho no vocabulário*, a breve biografia de Clarice Lispector e as perguntas norteadoras somam-se à temática central da criação desse recurso digital: criar uma *Webquest* que trate da memória afetiva.

Nesse sentido, é importante que o Leitor-Fluente/Crítico esteja imerso, de fato, nas atividades propostas. Assim, continuar questionando o leitor, vinculando-o sempre a sua trajetória na *Webquest*, se faz relevante como estratégia para prender, efetivamente, sua atenção. Para tanto, a abertura se faz com uma pergunta que é respondida na sequência e, ainda, de prontidão, é vinculada ao conto utilizado como ponto de partida (Figura 9).

Figura 9 - O que é memória afetiva?



Fonte: Imagem retirada do site *Webquest*.

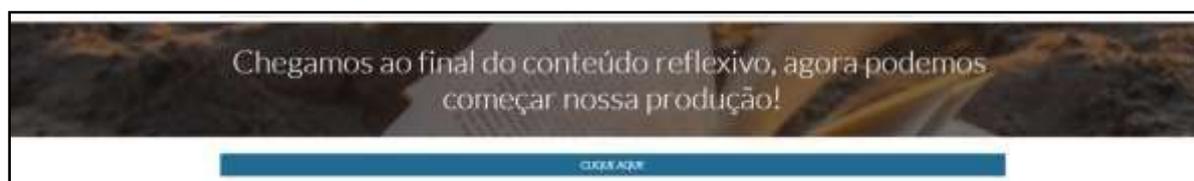
Construir um questionamento e respondê-lo, imediatamente depois, corrobora com a ação de interlocução entre os sujeitos envolvidos: o professor, criador da *Webquest*, e o Leitor-Fluente/Crítico, protagonista de seu próprio processo de aprendizagem frente à ferramenta disponibilizada. Por esse viés, a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 145) reconhece e orienta que “[...] é na mediação da ação pedagógica que se busca desenvolver a percepção, nos sujeitos da aprendizagem, das semelhanças/diferenças, permanências/rupturas, bem como reconhecer o que é próximo/distante (no tempo e espaço) [...]”.

Através do entrelaçamento recém-exposto, essa etapa se constrói baseada em um sujeito Leitor que pode ter compreendido o exposto já no início da atividade, ou seja, um estudante que responderia ao questionamento sem voltar totalmente ao texto motivador, mas também em um Leitor que pode não ter visualizado o construto de uma forma total, logo, a resposta prontamente colocada surge como suporte essencial para a continuação da *Webquest*. O jogo de interação com o Leitor-Fluente/Crítico, ou seja, que ainda está em um determinado nível, mas já esboça a transição a partir de ações que abarcam as características do outro, é colocado em evidência mais uma vez, já que a sequência propõe um novo questionamento que transporta o estudante para fora do texto literário: *E você? Consegue dizer quais são suas memórias afetivas?*

É neste momento que o estudante é convidado, de forma sutil, a perceber que a temática memória também se faz presente em outras mídias, como em um longa-metragem, por exemplo. Assim, dicas de filmes são colocadas, bem como o acesso via *link*, caso alguém se sinta motivado a assistir.

O fim da etapa processual é deixado claro ao estudante: realizadas as práticas motivadoras, questionadoras e reflexivas, é hora de partir para a proposta da *Webquest*, ou seja, é hora de colocar em prática, na modalidade escrita, a percepção que cada estudante construiu a partir da ferramenta digital a que foi exposto enquanto Leitor-Fluente/Crítico (Figura 10)

Figura 10 - Finalização da etapa Processual



Fonte: Imagem retirada do site *Webquest*.

7.4 As Orientações e os Recursos

Passada a etapa processual, a *Webquest* aponta, na guia Orientações/Recursos, o momento enfático e que objetiva tal atividade e que foi exposto logo ao início, na aba *Introdução e Tarefa*: o momento da atividade que resultará em um produto final, um produto escrito (Figura 11).

Figura 11 - As Orientações/Recursos da Webquest



Fonte: Imagem retirada do *site Webquest*.

Nesse sentido, a atividade de produção escrita proposta pela *Webquest* coloca em xeque a percepção da temática elaborada até então pelo Leitor-Fluente/Crítico, já que ele deve usar de elementos lidos anteriormente como ponto de partida de uma produção textual. É válido ressaltar, ainda, que nesse caso não se trata apenas da leitura do material motivador apresentado e sua reescrita, mas sim da escrita de um novo produto, motivado a partir do ponto da leitura inicial.

Para isso, a proposta se alinha a partir de um passo a passo com títulos, novamente de cunho metafórico em ponte constante ao conto “Banhos de Mar”, ou seja, o texto motivador:

→ 1ª Etapa: Pés na areia

Esta etapa consiste na busca e escolha por um elemento que retome uma memória afetiva do estudante: pode ser uma fotografia, um brinquedo, uma música, entre outros.

→ 2ª Etapa: Sinta as ondas

Momento destinado à escrita do conto. É nesse espaço que o Leitor-Fluente/Crítico ultrapassa as barreiras de apenas decodificação de textos quanto às questões lexicais e sintáticas, por exemplo: ele passa a ocupar um lugar de escrita em um momento que a percepção do que foi lido anteriormente junta-se à prática escrita.

→3ª Etapa: O mergulho

Esta etapa consiste na revisão do que foi redigido na etapa anterior. É o momento do estudante ver o que produziu, bem como adequar alguns elementos para que se configure como a estrutura do gênero textual conto. Embora tal estrutura tenha sido tratada antes no decorrer da *Webquest*, por um olhar estrutural a fim de ajudar no processo interpretativo do conto motivador, é nesse ponto que o agora autor deve preocupar-se com o seu futuro leitor, já que a revisão solicitada na *Webquest* aponta e direciona um caminho pertinente para a reflexão perante a reescrita (Figura 12):

Figura 12 - Proposta de revisão da produção textual escrita



Fonte: Imagem retirada do site *Webquest*.

É preciso ressaltar, ainda, que no processo de revisão de sua escrita, o Leitor Fluente-Crítico é colocado novamente em destaque, já que “[...] passa a desempenhar o papel de leitor de si mesmo.” (PASSARELLI, 2012, p. 160). Portanto, a partir do processo de revisão e reescrita proposto na *Webquest*, o processo ainda é contínuo e vai de acordo com que se espera dele:

De escritor, o sujeito passa a leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente: altera partes de seu texto, inclui uma sentença ou outra, descarta um parágrafo, examina detalhadamente a adequação do material produzido àquilo que a língua escrita convencionou, verifica a exatidão quanto ao significado e a acessibilidade e aceitabilidade por parte do leitor. (PASSARELLI, 2012, p. 160).

A intenção de revisão e reescrita do produto textual proposto é para que o Leitor-Fluente/Crítico confira se todas as suas sentenças foram colocadas no papel de forma coesa, conexa e harmoniosa para o futuro leitor. Ainda, em um processo de autoavaliação, o agora autor do texto deve apresentar-se como crítico da sua própria escrita.

→4ª Etapa: Curta a praia

A entrega para o professor avaliar configura-se como a última etapa da produção escrita que propõe a *Webquest*. Embora o estudante tenha assumido o papel de autor/escritor de sua própria memória no decorrer das etapas expostas, não há como desconsiderar o percurso realizado enquanto Leitor-Fluente/Crítico: é um processo entrelaçado e que, pela ótica estabelecida na criação da *Webquest*, surge como um momento frutífero que traz à tona uma ferramenta digital, um texto de cunho literário, a memória afetiva e a produção textual escrita.

7.5 A Avaliação e os Créditos

Chega-se, por fim, ao último elemento da *Webquest*. Esse espaço configura-se em apresentar ao estudante como será realizada a avaliação do material que foi produzido (Figura 13).

Figura 13 - A Avaliação



Fonte: Imagem retirada do site *Webquest*.

De forma singela, o autor do seu próprio texto irá olhá-lo pela ótica de Leitor-Fluente/Crítico, buscando a presença marcante do narrador, as emoções e sensações que tentaram ser transpostas, bem como a questão estrutural de tempo e espaço: é a partir da

exposição dos elementos da avaliação que tal criticidade pode ser desenvolvida e aprimorada pelo estudante.

Por fim, para encerrar toda a prática proposta pela *Webquest*, um agradecimento por parte das criadoras da ferramenta é disponibilizado. Embora o estudante possa circular pela ferramenta como bem entender, esse espaço se faz necessário para findar, de fato, a proposta a ser realizada (Figura 14).

Figura 14 - Palavras Finais



Fonte: Imagem retirada do site *Webquest*.

Ainda que a metodologia estrutural da *Webquest* preveja um espaço exclusivo para sua *Conclusão*, conforme Barros (2005), optou-se, nesse material didático, por oferecer ao leitor uma pequena mensagem ao final da aba *Avaliação*, já que tal material foi pensado para ser usado em sala de aula.

Frente ao Leitor-Fluente/Crítico, a mensagem transposta neste espaço, além do formato de agradecimento por parte dos autores da *Webquest*, também orienta e atenta o estudante que a interação entre ele, agora autor de um texto que retrata uma memória afetiva sua e individual, e seu futuro Leitor torna-se um momento interessante. Logo, o que inicia com a proposta de escrita e com a leitura de um texto motivador, além de questões reflexivas e inquietantes, tem o ciclo encerrado com a continuação da interação a partir da rede social *Facebook*.

É necessário lembrar que o espaço da *Conclusão*, na *Webquest*, configura-se em um momento de devolutiva por parte do professor: pontos positivos/negativos podem ser apontados nesse momento. Como tal material não foi aplicado, de fato, em salas de aula, o aluno é conduzido à última aba da *Webquest*: os *Créditos*, ou seja, o momento de conhecer quem são os responsáveis pela elaboração e reflexão ali expostos.

8 CONCLUSÃO

Este relato, desde seu início, visou a apresentar uma ferramenta e recurso educacional tecnológico criado para os alunos dos anos finais do ensino fundamental: uma *Webquest*. O objetivo geral da criação da atividade teve como ponto de partida o conto “Banhos de Mar”, de Clarice Lispector, que aliado à ferramenta didática e digital *Webquest* pretendia reavivar a memória afetiva dos estudantes envolvidos.

Dessa forma, de acordo com o **objetivo específico** de abordar as atividades da *Webquest* quanto ao protagonismo do leitor, permeadas pela memória afetiva, relataram-se as estratégias utilizadas para abarcar tais premissas.

A hipótese lançada ao início das discussões, que diz respeito à elaboração de uma ferramenta didática digital, corrobora com as estratégias utilizadas: de um lado está um mecanismo que está na mão do Leitor-Fluente/Crítico, do outro está o próprio Leitor-Fluente/Crítico em um processo de troca constante entre leitura e também autoria. Tirar um bom proveito de tal situação, ou seja, empregar a tecnologia como forma de interação, a fim de propiciar ao processo de ensino-aprendizagem uma alternativa que contemple um recurso que está presente de forma tão evidente na vida dos jovens, é oportunizar novas propostas educacionais de abordagem e de trabalho.

Dessarte, a *Webquest* proposta ultrapassa as prerrogativas de ser apenas mais um recurso a ser utilizado em sala de aula, já que corrobora na interação dos estudantes com situações que oportunizam reflexões para além de questões linguísticas: um olhar para si mesmo e suas experiências de vida.

Embora o intuito inicial deste trabalho tenha sido apenas criar o material, ou seja, sem saber se no seu uso as premissas aqui alavancadas são hipóteses permeadas não só pela teoria, mas também pela prática, a *Webquest* criada e aqui explanada surge como um espaço para que os jovens sejam apresentados e também estabeleçam uma relação de intimidade e prazer pela leitura e, inclusive, pela literatura (SANTA CATARINA, 1998).

Dessa forma, o Leitor-Fluente/Crítico passa a ser transformado para que encontre e aflore sua prática de leitura para além disso: a leitura abrirá espaços interpretativos, “[...] enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, [logo] o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento.” (BRASIL, 1998, p. 27).

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Adriana Carina Camacho. **Sob o disfarce da crônica**: o delineamento de um projeto estético em Clarice Lispector. 2003. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Literatura Brasileira, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152737/000396788.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 nov. 2018.
- BARROS, Gilian Cristina. **Webquest**: metodologia que ultrapassa o limite do ciberespaço. 2005. Disponível em: http://www.gilian.escolar.com.textos/webquest_giliancris.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.
- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; SANTOS, Camila Gonçalves Santos do. Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQuest. **Revista Educaonline**, v. 8, p. 1-42, 2014. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=564&path%5B%5D=602t>. Acesso em: 15 nov 2018.
- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. **M-learning e WebQuest**: as novas tecnologias como recurso pedagógico. *In*: VIII Simpósio Internacional de Informática Educativa. VIII Simpósio Internacional de Informática Educativa SIIE, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.106.
- CANTO, Camila Gonçalves dos Santos do. **Reflexões de professores de inglês em formação sobre o uso de Webquests Interativas e Adaptáveis no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 16, p. 25-49, 2016.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. 7ª edição. São Paulo: Moderna, 2000.
- FUKELMAN, Clarisse. **A descoberta do mundo**. Disponível em: <https://claricelispectorims.com.br/livro-a-livro/a-descoberta-do-mundo/>. Acesso em: 02 nov. 2018.
- GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, 136 p.
- LISPECTOR, Clarice. Banhos de Mar. *In*: **A descoberta do mundo**. 2008. Disponível em: <https://claricelispector.blogspot.com/2008/01/banhos-de-mar.html>. Acesso em: 15. dez. 2018.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Coleção Primeiros Passos. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003 [1994].

OLIVEIRA, Gregory Acacio Seibert; MORAIS, Giovane de. Ensino e Aprendizagem Utilizando Metodologia WebQuest Baseada em Conceitos da Semiótica. *In: Anais do Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, v. 8, 2016. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/3024180.pdf>; Acesso em: 18 nov. 2018.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

RANZOLIN, Célia Regina. **Clarice Lispector cronista**: No Jornal do Brasil (1967-1973). 1985. 426 p. Dissertação de mestrado. PPGL/UFSC, 1985. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PLTB0073-D.pdf>; Acesso em: 29 nov. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Ensino Fundamental**: Disciplinas Curriculares – Florianópolis: COREN, 1998. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/cursos-de-extensao/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/376-1998-proposta-curricular-de-santa-catarina-educacao-infantil-ensino-fundamental-e-medio-formacao-docente-para-educacao-infantil-e-series-iniciais/file>. Acesso em: 16 nov. 2018.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: SED, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-egestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 16 nov. 2018.

SILVA, Emilly Fidelix da. **Entre Achados e Perdidos**: O Arquivo Pessoal de Clarice Lispector. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em História Cultural, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PHST0574-D.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

VYGOSTKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.