

SHAKESPEARE AO QUADRADO NA *WEBQUEST*: UMA A PARTIR DO GÊNERO HQ

Squared Shakespeare on the *Webquest*: a proposal based on comics genre

Paulo Henrique ESPURI (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil)

Taisa Pinetti PASSONI (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco,
Brasil)

Eliane Segati RIOS-REGISTRO (Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio
Procópio, Brasil)

Resumo: *Este trabalho apresenta uma proposta didática para ensino de língua inglesa no Ensino Médio por meio de uma Webquest, elaborada em torno das inter-relações entre a peça Romeo and Juliet de Shakespeare e sua versão adaptada para gênero história em quadrinhos (SOUZA; SILVA, 1997). Mais especificamente, essa proposta objetiva refletir sobre diferentes significados que subjazem a uma versão contemporânea adaptada para o gênero história em quadrinhos de Romeo and Juliet em comparação com outras adaptações da obra, que contam com diferentes contextos de produção e sistemas semióticos. As potencialidades apresentadas nesta proposta indicam que é possível propiciar novas possibilidades para o ensino de língua inglesa, de modo a contextualizá-lo a partir dos recursos oferecidos pelas TIC.*

Palavras-chave: *Webquest*; Língua inglesa; TIC.

Abstract: *This paper presents a didactic proposal for teaching English in high school through a Webquest developed around the interrelations between Shakespeare's play Romeo and Juliet and its version adapted to comics (SOUZA; SILVA, 1997). More specifically, this proposal aims at reflecting on different meanings that underlie the contemporary version of Romeo and Juliet to comics in reference to other adaptations of this work which have different contexts of production and semiotic systems. The potential presented in this proposal indicates that it can provide new possibilities for English language teaching in order to contextualize it from the resources offered by ICT.*

Keywords: *Webquest*; English Language; ICT.

1. Introdução

O advento das tecnologias da informação e comunicação e os desdobramentos relativos à democratização a seu acesso têm culminado em ressignificações de diferentes conceitos e práticas na contemporaneidade — em especial, o rompimento das noções de tempo e espaço tradicionais (LÈVY, 1995). Essas transformações têm sido caracterizadas e compreendidas no âmbito da cibercultura, que, segundo Lèvy (1999), configura-se por um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas e valores que se constituem atreladas ao desenvolvimento do ciberespaço, entendido como meio de comunicação que emerge da interconexão mundial entre computadores. Tal realidade enfatiza a mutação da relação com o saber a partir do início do século XXI, de modo que se alteram os processos de comunicação, produção, criação e circulação de bens e serviços (LEMOS, 2005).

Nesse cenário, Rojo (2015) destaca o papel da web 2.0¹ (e suas demais ferramentas e artefatos) – tornando-se mediadora da interação entre os indivíduos que dinamizam suas identidades como produtores e consumidores de informação. Tal ocorrência enfatiza a cultura da participação como processo emergente e a velocidade em que uma avalanche de informação é produzida e difundida. Dessa forma, ganham destaque as possibilidades apresentadas pelas ferramentas tecnológicas, especialmente no que se refere à autonomia do aprendiz e à relação dialógica entre os processos de ensinar e aprender (XAVIER, 2005).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação (DCE) do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), o ensino de língua inglesa (LI) na Educação Básica deve considerar que os sujeitos são constituídos por e constituem seu contexto sócio-histórico. Com efeito, acreditamos que contextos e sujeitos que os compõem devem ser norteadores para a definição de uma perspectiva de ensino que atenda às suas necessidades enquanto

¹ A Web 2.0 é a segunda geração de serviços na rede, caracterizada por ampliar as formas de produção cooperativa e compartilhamento de informações online. (PRIMO, 2007)

cidadãos. O referido documento defende que os conteúdos contemplados no processo de ensino devem ser tratados de maneira contextualizada, o que implica refletir sobre o modo pelo qual o ensino de LI tem se realizado na Educação Básica.

Somado ao exposto, acreditamos que a perspectiva de gêneros textuais a partir de Bakhtin (1997) aponta para direções similares àquelas mencionadas nas DCE (PARANÁ, 2008), uma vez que considera os gêneros como produções sociais. A partir dessa perspectiva, além de ocupar-nos de questões linguísticas, consideramos importante refletir sobre aspectos socioculturais que permeiam o uso dos gêneros em esferas compostas por diferentes vozes e ideologias.

Considerando esse cenário, apresentamos neste artigo uma proposta de atividades para o ensino de LI para o 3º ano do Ensino Médio, utilizando uma *Webquest* como instrumento. Para Dias (2012), a *Webquest* é compreendida como um ambiente de aprendizagem multimodal adequado para o desenvolvimento do multiletramentos, em face das diversas linguagens que emergem da recombinação de linguagens no âmbito das TIC. A partir desse entendimento, a *Webquest* aqui proposta serviu de suporte e metodologia para um trabalho de compreensão de aspectos socioculturais da adaptação de *Romeo and Juliet* por Souza e Silva (1997) - inicialmente publicada em um gibi e depois transposta para outro suporte, um *website* - e da versão de *Romeo and Juliet* de Shakespeare a partir de sua adaptação para conto (LAMB; LAMB, 1953).

Para tanto, a pesquisa em tela divide-se em 4 partes. A primeira delas, intitulada *As produções de linguagem no âmbito das TIC*, objetiva apontar as possíveis contribuições das TIC para novas construções de sentido face ao cenário contemporâneo. Em seguida, considerando o seu potencial pedagógico, pretendemos apresentar o conceito de *Webquest* com base em Dias (2009; 2012), articulando suas contribuições à perspectiva dos multiletramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). A partir disso, apresentaremos a terceira parte, *Proposta didática da Webquest*, que lança um olhar sobre nossas escolhas textuais, bem como sobre nossa proposta didática, para então, na quarta parte, *Apresentação das atividades propostas*, detalharmos os procedimentos da

Webquest. Em *Considerações finais*, buscamos refletir sobre as potencialidades e as limitações da proposta aqui apresentada, de modo a evidenciar aspectos relativos à sua implementação, bem como indicar possíveis contribuições futuras acerca do tema.

2. As produções de linguagem no âmbito das TIC

Bakhtin (1997) defende que os gêneros estão presentes em todas as esferas sociais e, por estarem intrinsecamente ligados a elas, assumem um caráter flexível frente às transformações pelas quais as sociedades passam. Diante disso, consideramos os gêneros textuais ferramentas para tornar o ensino de língua inglesa e de literatura em língua inglesa mais significativo, haja vista que, como já mencionado, os gêneros textuais adaptam-se às realidades em que estão inseridos.

Face às diversas transformações sociais das últimas décadas, estudiosos da linguagem têm se dedicado a investigar as relações entre a *Internet* e os gêneros textuais. Marcuschi (2004), por exemplo, evidencia que as TIC podem potencializar a evolução dos gêneros, mas afirma que esse processo certamente parte de elementos já presentes em textos utilizados em outros contextos de interação. Para tratar destas mudanças, Araújo e Vasconcelos (2011) evidenciam o conceito de transmutação, definido por Bakhtin ([1979] 2006) como o processo pelo qual um gênero pode assimilar outro, gerando assim gêneros híbridos ou mesmo criando novos gêneros. Os autores se apropriam de tal conceito para tratar dos gêneros emergentes da era digital, pois acreditam que na interação de indivíduos na comunicação mediada por computador, instaura-se esse processo recriador de linguagens.

Tendo em vista tais recriações de linguagem, Navas (2010 apud BUZATO et al., 2013) apresentam dois conceitos relativos às hibridizações e aos gêneros emergentes no contexto das TIC: o primeiro conceito é denominado *remix*, o qual postula que uma determinada produção apresenta sua filiação à obra original em que se baseia, em graus variados de diferenciação. O segundo, *mashup*, também pode contemplar as

características dos *remixes*, mas, em sua combinação de elementos, pode ou não retomar explicitamente suas fontes. Estabelecendo uma ponte com estudos da linguagem, os autores apropriam-se das discussões sobre o hipertexto para relacioná-las com ambas técnicas de composição híbrida na era digital. De acordo com Marcuschi (2001) o termo hipertexto foi criado por Theodor Holm Nelson em 1964, referindo-se à escrita eletrônica que não segue uma sequência e nem uma linearidade. Para Lévy (1995), sua função é hierarquizar e selecionar áreas de sentido, estabelecendo ligações entre estas, de modo a conectá-las a outros textos e documentos.

Tais ressignificações no que tange à linguagem podem resultar em práticas produtivas em contextos de ensino e aprendizagem, uma vez que, segundo Soares (2002), nas atividades mediadas por computador, os processos cognitivos extrapolam os padrões hierárquicos estabelecidos pela cultura de papel e, por meio de associações em rede, reapproximam o ser humano de seus esquemas mentais no contexto de letramento digital.

Considerando que a fluidez das linguagens nesse contexto contempla grandemente a multisssemiose das produções no ciberespaço, Dionísio (2011) indica a necessidade de reconceituar o que seja letramento diante dos avanços tecnológicos. Na atualidade, ser letrado tem uma acepção ampla. Tal acepção implica que o indivíduo seja capaz de atribuir sentidos e produzir mensagens por meio de múltiplos recursos de linguagem, sabendo ler para além do texto escrito, de modo a compreender os textos por meio de sons, imagens, cores, movimentos, dentre outros elementos que figuram nas produções multimodais da contemporaneidade.

Nesse sentido, pesquisadores corroboram com a perspectiva dos letramentos ou dos multiletramentos, que de acordo com The New London Group (1996), (TNLG), é descrito por meio de argumentos que emergem da ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia que crescentemente ignoram a diversidade cultural e linguística. Tal concepção se relaciona com a denominação de Rojo (2009) sobre o conceito de letramentos, concebido como um conjunto bastante diverso

de práticas sociais situadas, as quais mobilizam uma vasta gama de signos e de modalidades de linguagem na construção de sentidos.

Para tais perspectivas, a cultura surge como elemento central. De acordo com TNLG, a cultura é concebida a partir das diferenças que emergem nas práticas sociais, aspecto também tratado por Rojo (2009), ao defender que a escola deve promover o diálogo multicultural, valorizando não somente uma perspectiva de cultura canônica, mas sim, criando espaços para as culturas locais e de massa. É seguindo essa perspectiva que o presente artigo visa apresentar uma proposta de atividade para ensino de LI no Ensino Médio por meio de uma *Webquest* que trata das inter-relações² entre a peça *Romeo and Juliet* de Shakespeare e sua versão adaptada para gênero história em quadrinhos.

2.1. A *Webquest* e seu potencial pedagógico

A *Webquest* foi desenvolvida pelos pesquisadores Bernie Dodge e Tom March, da Universidade de San Diego, como uma metodologia de pesquisa aplicada ao ensino. Trata-se de um suporte *online* que favorece a colaboração e a atividade investigativa. Segundo Dias (2012), a *Webquest* organiza-se por meio de 6 etapas: 1) introdução da proposta de atividade; 2) proposição de uma tarefa inicial que engaje os estudantes com o tema; 3) detalhamento do processo a ser realizado pela equipe de alunos; 4) descrição dos recursos necessários para o trabalho; 5) explicitação e negociação dos critérios avaliativos; 6) conclusão da atividade, de modo a considerar o que foi alcançado ao final do trabalho. Após essa sequência, é recomendável também a inclusão dos créditos às referências utilizadas para a elaboração da *Webquest*.

² As inter-relações entre as diferentes versões da obra de Shakespeare serão tratadas nesta proposta na perspectiva de intertextualidade, conforme aponta Fairclough (2003, p. 218) como “a presença de elementos de outros textos dentro dele (e então potencialmente outras vozes além da voz do autor), os quais podem estar relacionados (discutidos, assumidos, rejeitados) de várias maneiras”. Entretanto, apesar de mencionar tal aspecto, o propósito do trabalho em sala de aula com a *webquest* em questão está voltado para elementos do contexto de produção de textos.

De acordo com Dias (2009), o trabalho com a multimodalidade pode ser potencializado por meio das *Webquests*, primeiramente pelo fato de que sua estruturação permite a inserção de diferentes recursos, sejam eles imagens, sons, vídeos, bem como o encadeamento de diferentes *links* que possibilitam que os alunos optem pela constituição do seu caminho para a realização das atividades propostas.

Tal metodologia parece ir ao encontro da perspectiva sociocultural de letramento apresentada por Lankshear and Knobel (2007). Os autores partem inicialmente da noção de discurso proposta por Gee (1996), segundo quem a linguagem é uma dimensão do discurso, mas não a única, sendo este compreendido de maneira ampla como formas socialmente reconhecidas de usar diferentes recursos semióticos, além de formas de pensar, acreditar, sentir, avaliar, agir e interagir. Nesse sentido, por meio do discurso somos identificados como pertencentes a um determinado grupo social.

Lankshear e Knobel (2006) definem letramentos como “maneiras socialmente reconhecidas de gerar comunicar e negociar conteúdo significativo por meio de textos codificados em contextos de participação no Discurso”. (p. 64 apud LANKSHEAR e KNOBEL, 2007). Assim sendo, conforme defende Dias (2009), compreendemos que o trabalho com *Webquests* pode promover a aprendizagem colaborativa³, que, segundo a perspectiva vygostkiana (VYGOTSKY, 1998), viabiliza a aprendizagem na interação entre pares, de modo a ativar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), sendo esta a distância entre as tarefas que o aprendiz consegue desenvolver sozinho e as soluções que ele consegue elaborar coletivamente por meio da colaboração com os outros.

³ No processo colaborativo o engajamento dos alunos na definição das etapas das atividades é determinante para a constituição de um contexto significativo de aprendizagem, Considerando que a proposta didática em questão não trata de um relato de experiência de sala de aula - mas sim emerge de nossas reflexões a partir de nossas trajetórias como professores de inglês - as potencialidades de participação dos alunos em cada fase do processo, como por exemplo na seleção dos gêneros a serem trabalhados, possivelmente ficam pouco evidentes neste texto. Acreditamos que as sugestões de encaminhamento aqui detalhadas expressam linhas gerais de uma proposta metodológica que pode ser adaptada a diferentes contextos de ensino de modo enfatizar o protagonismo e a participação dos estudantes no processo colaborativo de aprendizagem.

2.1.1 Proposta didática: preparação da *Webquest*

O desenvolvimento das atividades que serão apresentadas na próxima seção foi balizado a partir do modelo didático do gênero história em quadrinhos⁴ (HQ), proposto por Cristovão e Durão (2008). A escolha desse gênero se deu por, assim como as referidas autoras, acreditarmos que esse gênero seja familiar aos alunos. Desse modo, consideramos que poderíamos partir dele para a reflexão de aspectos socioculturais que permearam tanto a sua criação quanto a do clássico de Shakespeare.

Além do mais, antes da realização das atividades, proporíamos aos alunos a leitura de uma adaptação da peça de Shakespeare para o gênero conto, feita pelos irmãos Charles e Mary Lamb, nascidos em 1775 e 1764, respectivamente. Consideramos justificável a utilização dessa versão adaptada de *Romeo and Juliet* já que ela inegavelmente traz consigo uma linguagem mais acessível para a leitura dos alunos, preservando aspectos importantes do texto original, conforme possível observar a partir da comparação entre sequências narrativas proposta por Bronkcart (2009).

Compreendemos que a proposição de Dias (2012) acerca das seis (6) etapas de organização da *Webquest* servem de auxílio ao professor para o planejamento de suas atividades, não se tornando necessariamente uma ordenação de uma sequência de tarefas a serem executadas pelos alunos em sala de aula. A partir da próxima seção, apresentaremos as atividades que sistematizam o trabalho dos estudantes com a *Webquest*, as quais indicam nosso entendimento acerca da organização linear das fases do trabalho a ser desenvolvido com os alunos. Essas atividades, de maneira geral, apontam para as especificidades dos contextos de produção das obras, de modo a tentarmos explorar possíveis ideologias presentes nesses discursos.

⁴ Apesar de a HQ em questão estar disponível online, esta não se configura em uma hqtrônica, a qual se caracteriza por elementos como interatividade, animação, multilinearidade, trilha sonora, efeitos sonoros (FRANCO, 2012). Trata-se de uma HQ tradicional que mudou apenas seu suporte, do gibi, para a página de internet.

Por fim, para trazemos tal temática ao contexto escolar, os alunos deverão assistir a diferentes versões de *Romeo and Juliet* (versão adaptada para teatro da Turma da Mônica *online* no Youtube, entre outras versões buscadas pelos próprios estudantes), para que, a partir de todas essas referências, possam criar sua própria peça, utilizando-se de remixes, uma vez que devem estabelecer relações com as obras originais de Shakespeare e de Maurício de Souza. Ao término, as produções devem ser postadas *online*. Considerando que na atualidade as pessoas estão cotidianamente se comunicando por *sites* de relacionamento, sugerimos que a postagem seja realizada em um grupo no *Facebook*, a ser criado pelo professor com a finalidade de criar oportunidades de interação entre os alunos.

Perguntas no sentido de compreender como seria a versão de *Romeo and Juliet* recriada *por nós* – uma atualização da dinâmica social contemporânea - e quais os valores presentes em nossas comunidades micro e macro permeariam o processo de deliberação realizado entre os alunos para montarem sua própria peça a ser divulgada no *site Facebook* e apresentada na escola. A gravação da peça, bem como sua edição, também ficaria por conta dos alunos, que utilizariam seus *smartphones*, *tablets* entre outras TIC para realizarem tal tarefa.

3. Apresentação das atividades propostas

A proposta didática de trabalho com *Webquest* inicia-se como uma introdução da proposta de trabalho. Para tanto, os alunos devem analisar duas imagens de modo a explorar suas semelhanças e diferenças, por meio da discussão em grupos. Essas duas imagens representam as diferentes obras de *Romeo and Juliet*⁵. A primeira visa remeter às personagens da obra original: Romeo e Juliet estão se casando em uma igreja, representada pela arquitetura renascentista. As roupas, incluindo as do padre, são facilmente relacionadas às roupas da época de Shakespeare. Por fim, as personagens se comportam de maneira adequada para sua época e contexto sócio-histórico.

Já a segunda imagem traz as personagens da Turma da Mônica com roupas semelhantes às de personagens da primeira imagem, mas se comportando de maneira mais infantilizada: Magali come uma melancia no casamento, enquanto Sansão, o coelhinho da Mônica (representando Juliet) encontra-se logo no altar. A partir dessa imagem, são feitas perguntas como: a) *Who can you see in picture 1/2?*; b) *Where are they in picture 1/2?*; c) *What do you know about the story represented in both pictures⁵?*; d) *How similar are pictures 1 and 2?*; e) *How different are pictures 1 and 2?* Após as discussões em grupos, os estudantes podem compartilhar as suas respostas com os demais colegas de sala. Com essa atividade, pretendemos explorar o trabalho com as adaptações de *Romeo and Juliet*, de modo que os próprios alunos possam reconhecer a relevância de elementos socioculturais na constituição de quaisquer gêneros textuais.

A segunda atividade da *Webquest* busca incitar o engajamento dos alunos com a proposta de trabalho em questão. Assim sendo, além de considerar o conhecimento prévio que os estudantes possuem sobre *Romeo and Juliet*, cada equipe realizaria buscas na *Internet* de para caracterizar os personagens principais da obra, bem como demais elementos relevantes para a compreensão da narrativa. As proposições a seguir devem orientar as pesquisas realizadas na atividade 2: a) *Who are the main characters of the play?*; b) *How can you describe the main characters?*; c) *Where does the story take place?*; d) *What are the names of the two families involved in the story?*; e) *How would you describe the families' relationship?* Tanto esta quanto as demais atividades daqui em diante objetivam contemplar o detalhamento do processo, bem como a descrição dos recursos necessários para o trabalho, conforme proposto pela sistematização de *Webquest* de Dias (2009). Para finalizar essa introdução, os alunos devem ler em casa a versão em HQ de *Romeo and Juliet* por Maurício de Souza e Iara Maura Silva e a versão de *Romeo and Juliet* de Shakespeare, a partir de sua adaptação para o conto.

⁵. Por uma questão de direitos autorais, não traremos as imagens utilizadas nesse trabalho, mas procuraremos detalhá-las de modo a ilustrar o processo a realizar em sala de aula.

A atividade 3 objetiva compreender a personalidade das personagens de maneira a entender melhor o contexto de produção das obras, tais como a HQ e a peça, tomadas como base para o trabalho em sala de aula. As imagens contemplam ações das personagens no decorrer da trama, como pode ser observado no *link* da *Webquest* elaborada para esta proposta. Perguntas como as listadas a seguir orientariam o trabalho:

a) *Why does Juliet pretend she is dead instead of fighting like Monica?;* b) *What were women supposed to do in the Renaissance in a situation like that?;* c) *Why does Juliet take that kind of medicine to solve the problem? Is that somehow related to Shakespeare's context? d) What about Jimmy Five and Romeo? Are they so different? e) Do you think the authors kept Monica's gang characters personalities?*

A partir dessa discussão, os alunos serão capazes de realizar uma atividade em um mapa interativo da *Webquest*, que contém alternativas enumeradas de forma relacionável à imagem disposta acima. Em cada um dos números, os alunos selecionam se as personagens mantiveram ou não sua personalidade ao longo da trama. Assim, os discentes poderão compreender melhor a relação entre texto e intertexto, para que no fim das atividades possam, inclusive, compreender diferentes construções de sentido, como *mashups*, que podem ser feitos na divulgação de sua peça teatral *online*, contando com recursos de edição. A partir de problematizações dos alunos, estes serão incentivados a buscar novas ferramentas para a construção de significados da obra de Maurício de Souza e Yara Maura Silva.

A atividade número 4 visa lançar um olhar sobre a organização dos fatos ocorridos nas duas obras contrapostas, que acabam sendo, de certo modo, similares. Entretanto, há uma diferença no que se refere ao desfecho da obra. Imagens representando a HQ e excertos da obra de Shakespeare são trazidas para que os alunos possam realizar as atividades no *link* da *Webquest* elaborada. Dessa forma, para compreenderem essa questão e tentarem associá-la aos contextos de produção, os alunos acessariam a *Webquest* online e realizariam a atividade proposta em pequenos grupos.

Em outras palavras, acreditamos que, nessa etapa, os alunos se voltariam para os

textos e os intertextos, compreendendo as influências do contexto de produção em cada uma das duas obras nas ações das personagens. Por meio dessa atividade, os alunos relacionariam os acontecimentos de ambas as obras a partir de excertos e imagens. É interessante mencionar que o professor deverá incentivar o reconhecimento das funções dos elementos visuais no gênero HQ comparativamente aos detalhes fornecidos pelos excertos, o que seria uma forma de enfatizar a importância das diferentes linguagens no processo de realização das atividades propostas. Dessa forma, os alunos poderiam refletir sobre os diferentes códigos semióticos utilizados na constituição das obras, lançando um olhar mais atencioso sobre como esses códigos são utilizados na construção de sentidos. As imagens e excertos selecionados contemplam os aspectos a seguir, por meio da representação de tais ocorrências nas obras: *How is the mezzanine represented when it comes to Shakespeare's and Silva and Souza's versions?; How is the end of the story in both cases and what is the relation between the families mentioned in the stories?*

Em seguida, a atividade 5 propõe que cada grupo de alunos procure vídeos e/ou filmes de diferentes adaptações da obra de Shakespeare. Como exemplos, podemos apresentar uma versão de teatro da Turma da Mônica que está disponível *online*⁶ e uma versão de cinema de 1968, dirigida por Franco Zeffirelli⁷. Após a busca, os alunos devem se organizar de modo que cada equipe assista a uma versão diferente como tarefa a ser realizada em casa, dada a limitação de tempo das aulas.

De modo a finalizar o trabalho com as diferentes versões de *Romeo and Juliet*, os grupos devem se reunir para produzir a sua própria adaptação das obras de Shakespeare e de Maurício de Souza para os tempos atuais, sendo esta a última atividade da proposta.

⁶ Turma da Mônica: Romeu e Julieta Parte 1 disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IrPmtCc1bso>, Turma da Mônica: Romeu e Julieta Parte 2 disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TcX9kbsSQEo>, Turma da Mônica: Romeu e Julieta Parte 3 disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BsOtNwXjcGY>, Romeu e Julieta Parte 4 disponível em https://www.youtube.com/watch?v=rRr11YoRv_M, Romeu e Julieta Parte 5 disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ro_Kw2w-Bs0 acesso em 11/09/2015.

⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PtdxfC7PQqY> acesso em 09/09/2015.

Esse trabalho deve demandar mais algumas aulas, sendo os estudantes os responsáveis por elaborar as falas de seus personagens adaptados, compor o figurino e cenários, bem como ensaiar e encenar a peça a ser registrada em vídeo. Posteriormente, os alunos disponibilizam seus vídeos *online* no grupo do *Fabebook* que a ser criado pelo professor, para que sejam assistidos e discutidos por colegas de outras turmas da escola e demais interessados no projeto.

4. Considerações finais

A presente proposta de *Webquest* para ensino de LI no 3º ano do Ensino Médio teve como objetivo explorar as potencialidades desta metodologia para o trabalho com multimodalidade na compreensão da relevância dos elementos que constituem o contexto de produção de um texto. Trata-se de uma tentativa inicial de se articular as diferentes linguagens que emergem na comunicação em tempos digitais com os recursos tecnológicos que podem estar disponíveis em sala de aula – sejam os computadores e a *internet* disponibilizados pela escola, ou os *smartphones* e a conexão 3G ou 4G que comumente estão em posse de nossos alunos e são considerados aparatos indesejáveis nas instituições de ensino. A proposta em questão pode se constituir como um primeiro passo em um possível diálogo tanto com as TIC no ensino de inglês, quanto com o conhecimento que nossos alunos podem ter sobre esses recursos, a fim de potencializar e ressignificar a aprendizagem do idioma.

As potencialidades apresentadas nesta proposta indicam que, por meio da articulação da *Webquest* com tarefas que não se limitam ao tempo e ao espaço físico sedimentados da escola graças à utilização das TIC, busca-se instaurar nos estudantes a compreensão de que se engajar com esses elementos significa engajar-se numa via de mão dupla com a produção e com o consumo de conhecimento, o qual se dá essencialmente pela linguagem.

As limitações da proposta incidem principalmente sobre dois aspectos: a) os pré-

requisitos demandados aos alunos que irão realizar a proposta; b) os critérios utilizados para avaliar a aprendizagem nas atividades desenvolvidas. Dessa forma, adaptações na *Webquest* poderiam ser necessárias diante da proficiência linguística apresentada pelos alunos de cada sala de aula, bem como deliberações sobre o processo avaliativo ao longo das atividades – seja sob critérios de participação, pontualidade, criatividade, correção gramatical, fluência oral, entre outros. É importante salientar que os critérios de avaliação apenas poderão ser definidos a partir de considerações acerca do perfil dos aprendizes a realizarem as atividades.

Referências

ARAÚJO, J.C.; VASCONCELOS, L. L. Web 2.0 e as práticas de linguagem: novos gêneros? In: **Texto Livre**, v. 4, p. 1/10-14, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BUZATO, M. K ; SILVA, D, P.; COSER, D. S. ; BARROS, N. N.; SACHS, R. S. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), v. 13, p. 1191-1221, 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A.; NASCIMENTO, E. L. **História em quadrinhos em inglês e espanhol**: um gênero a ser desconstruído e descrito. In.: CRISTOVÃO, V. L. L. Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.p. 37-46.

DIAS, R. *Webquests* no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. In: Vera Lúcia Menezes. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, v. , p. 359-394.

DIAS, R. *Webquests*: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012.

DIONÍSIO, A.P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: MARCUSCHI, Luíz Antônio et al (orgs). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FRANCO, E.S.; As HQtrônicas de Terceira Geração. In: **Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. p. 01-12

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. Chapter One: Sampling “the new” in New Literacies. In: KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. **A New Literacies Sampler**. Peter Lang Publishing: New York, 2007.

LAMB, C; LAMB, M. Romeo and Juliet. In: LAMB, C; LAMB, M, **Tales from Shakespeare**. London: Collins, 1953, p. 201-214.

LEMOS, A. Ciber-Cultura-Remix. In: Denize Correia Araújo. (Org.). **Imagem. (Ir) Realidade, Comunicação e Cibernímia**. Porto Alegre: Sulina, 2006, v. 1, p. 52-65.

LÉVY, P. A leitura, ou a atualização do texto. In: LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1995. (p.15-25)

_____. A nova relação como o Saber. In: LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999. (p. 159-179).

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, 2001 (79-111).

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, LUIZ ANTONIO; XAVIER, ANTONIO CARLOS. (Org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. 1ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, v. , p. 13-67.

NAVAS, E. Regressive and Reflexive Mashups in Sampling Culture. In: SONVILLA-WEISS, S. (Ed.). **Mashup Cultures**. Wien; New York: Springer, 2010. p. 157-177.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008.

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. *E-Compós* (Brasília), v. 9, p. 1-21, 2007.

ROJO, R. Prólogo. In: ROJO, ROXANE. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, ROXANE. **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

THE NEW LONDON GROUP (CAZDEN, COURTNEY, BILL COPE, MARY KALANTZIS ET AL.). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: Harvard **Educational Review**, Vol.66, No.1, Spring 1996, pp.60-92.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, A. C. S. Letramento Digital e Ensino. In: Ferraz Carmi Santos; Mendonça, Márcia. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

Paulo Henrique Espuri holds a degree in languages and is currently a master's student in the field of Critical Applied Linguistics at Londrina State University. Some of his research interests are English as an additional language, education policies and critical use of new technologies. E-mail: p.espuri@gmail.com

Taisa Pinetti Passoni is an Assistant Professor at Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/PB). She has a BA in Language Teaching (Portuguese and English) and holds a Master's degree in Language Studies (UEL-PR). Currently she is a PhD candidate in the same program. E-mail: taisapassoni@utfpr.edu.br



Eliane Segati Rios Registro is an Assistant Professor at Northern Paraná State University. She holds a degree in languages and a master's and a doctoral degree in language studies. E-mail: eliane_segati@uenp.edu.br