

## **O GÊNERO *COMIC STRIP* PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA**

**The Comic Strip Genre for English Language Teaching: An Interactionist Socio-Discursive Perspective**

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

### **RESUMO**

*As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Paraná, 2008), documento que norteia o âmbito educacional no Paraná, recomendam que os alunos devem ser considerados integrantes sociais no processo de ensino-aprendizagem. Em face desse quadro, este trabalho objetiva apresentar as potencialidades do trabalho com o gênero textual comic strip em sala de aula. Com base no modelo didático de Cristovão, Durão e Nascimento (2007), construímos uma sequência didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004), tendo como suporte a webquest. Nossas bases teóricas se debruçam sobre a análise textual (Bronckart, 2009), bem como sobre as capacidades de linguagem (Dolz & Schneuwly, 2004). Concluímos que o gênero comic strip é um poderoso instrumento para o ensino de língua inglesa.*

**Palavras-chave:** *Gêneros textuais; Sequência didática; Capacidades de linguagem; Língua inglesa.*

### **ABSTRACT**

*The Basic Education Curriculum Guidelines (Paraná, 2008), a document which guides the educational sphere in the State of Paraná, recommend that students must be considered as social individuals in the process of teaching and learning. In view of this scenario, this study aims at presenting the potentialities of the work with the comic strip genre at school. Based on the didactic model proposed by Cristovão, Durão and Nascimento (2007), we developed a didactic sequence (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004) having the webquest as a support. Our theoretical perspective is based on textual analysis (Bronckart, 2009), as well as on the concept of language capacities (Dolz & Schneuwly, 2004). It is concluded that the comic strip genre is a powerful tool in EFL teaching.*

**Key-words:** *Textual genres; Didactic sequence; Language capacities; English language.*

### 1. Introdução

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (doravante, DCEs) defendem que, além de singulares, também somos frutos do contexto social no qual estamos inseridos. Não obstante, com base em análises de livros didáticos, podemos afirmar que ainda há autores que concebem o ensino de língua inglesa a partir de uma abordagem tradicional que predominou por muitos anos (Dias & Cristovão, 2009). Dessa maneira, podemos constatar falhas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os indivíduos que passam por tal formação tradicional de ensino não são preparados de modo a compreenderem os diversos papéis que assumimos na interação e as inúmeras esferas de atividade humana que compõem nossa sociedade. Ao nos apoiarmos somente em exercícios gramaticais e repetitivos para o ensino de línguas (inclusive o materno), desconsideramos toda a essencialidade da língua para o nosso convívio em sociedade (Bakhtin, [1953] 1997).

Em face desse quadro e acreditando no desenvolvimento humano a partir da linguagem (Bronckart, 2009), adotamos, nesta pesquisa, a *webquest*<sup>1</sup> - embora considerada uma metodologia (Santos, 2012) - como um suporte para a produção de uma sequência didática (SD) a fim de transpormos didaticamente o gênero *comic strip*. Para tanto, consideraremos o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Dolz & Schneuwly, 2004) ao longo do processo.

Partindo dos pressupostos supracitados e também considerando os gêneros como frutos sócio-históricos (Bronckart, 2009), este trabalho tem por objetivo apresentar o desenvolvimento de uma SD em uma *webquest*, isto é, um ambiente virtual de aprendizagem, a partir do gênero *comic strip*, bem como avaliar a sua contribuição no que se refere ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos-participantes.

Para atingirmos nossos objetivos, a pesquisa em tela está dividida em três partes. Primeiramente, apresentaremos o alicerce teórico que balizou o desenvolvimento de

---

<sup>1</sup> “*WebQuests* podem ser definidas como ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa *online* que permitem o desenvolvimento de projetos de pesquisa pelo uso da *web* e seus recursos” (Dias, 2010: 361).

nossas análises; após termos tais teorias explanadas, discorreremos sobre nossa metodologia, que conduzirá à análise de nossa SD e, finalmente, traremos as conclusões acerca do desenvolvimento do processo, bem como dos resultados obtidos ao longo dele.

## 2. Fundamentação teórica

Para que possamos nos apoiar fundamentalmente em nossos pressupostos teóricos, abarcaremos, inicialmente, as concepções de ensino das DCEs (Paraná, 2008), por ser um documento norteador no âmbito educacional do estado do Paraná. Após termos tais concepções aclaradas, teceremos algumas considerações com base em Moita Lopes (2003) sobre a compreensão do papel do professor enquanto formador de cidadãos em sala de aula. Em seguida, apresentaremos o conceito de gêneros de texto (Bronckart, 2009) e sua importância enquanto objeto de ensino (Dolz & Schneuwly, 2004). Finalmente, discutiremos o conceito de SD (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004), bem como as capacidades de linguagem (Dolz & Schneuwly, 2004) desenvolvidas nas atividades a partir do gênero *comic strip*, com base no modelo didático proposto por Cristovão, Durão e Nascimento (2007). Tal modelo balizou nossas ações quanto aos possíveis elementos ensináveis do gênero supracitado e à contribuição da *webquest* como um suporte ao desenvolvimento da SD didática proposta (Dias, 2010; Marcuschi, 2003).

As DCEs (Paraná, 2008) preconizam o ensino de línguas estrangeiras ou de língua materna a partir das práticas sociais em que os indivíduos estão inseridos. Indo ao encontro dos estudos de Bakhtin [1953] (1997), o documento não vê a língua como um simples e imutável código. Com isso, podemos afirmar que a linguagem não contém significado em si; este só existirá por meio da interação, fruto do convívio social. Nas palavras do autor, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (Bakhtin, [1953] 1997: 282). Assim, ao partirmos desse pressuposto, acreditamos ser possível considerar que descartar a influência de vários aspectos sócio-históricos e individuais sobre a língua é também defini-la, equivocadamente, como um código, e não como

elemento essencial para a interação. Desse modo, o trabalho sistemático para o ensino de língua inglesa, que a vê como um código, acaba anulando a possibilidade de os alunos extraírem os mais diversos sentidos existentes em um texto, diminuindo a amplitude de sua compreensão social.

Nesse sentido, Moita Lopes (2003) defende fortemente que o ensino de línguas deve ser promovido de modo a considerar o contexto em que os estudantes estão inseridos — realidade essa que, indubitavelmente, exerce influência sobre a língua. Com isso, ao assumir essa perspectiva, o professor de língua inglesa tem por objetivo, principalmente, assegurar-se de que os horizontes de seus alunos não permaneçam estreitos, podendo torná-los aprendizes mais críticos.

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor — e, na verdade, todo cidadão— entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando (Moita Lopes, 2003: 28).

Apoiando-nos, ainda, nas DCEs e em consonância com Moita Lopes (2003), podemos afirmar que o ensino de LI deve contemplar as relações entre cultura, sujeito e identidade, permitindo ao aprendiz ter novas percepções do mundo e atribuir novos sentidos a ele. Em outras palavras, essa construção de sentidos, mediada pelo professor, torna o ensino de língua estrangeira um meio formador de cidadãos conscientes.

As sociedades contemporâneas não sobrevivem de modo isolado; relacionam-se, atravessam fronteiras geopolíticas e culturais, comunicam-se e buscam entender-se mutuamente. Possibilitar aos alunos que usem uma língua estrangeira em situações de comunicação [...] é também inseri-los na sociedade como participantes ativos, não limitados as suas comunidades e outros conhecimentos (Paraná, 2008: 56-57).

Para aproximarmos o ensino de língua inglesa de tais objetivos, acreditamos que deva contemplar os discursos sociais, e esse processo “*envolve a análise e a crítica das relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais*” (Paraná, 2008: 58).

Conforme postula Bakhtin [1953] (1997), todas as nossas práticas sociais se dão

por meio de enunciados, que são formas típicas dos gêneros. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que gêneros estão intrinsecamente ligados à linguagem e à sociedade como peças essenciais para que haja interação entre falante e destinatário.

Bronckart (2009), tendo como uma de suas bases os estudos de Bakhtin, utiliza o conceito de gêneros textuais, no qual evidencia aspectos subjetivos e sociointeracionais como constitutivos da produção de textos. Segundo o autor, produções textuais se agrupam em gêneros textuais e são influenciadas pelo contexto de produção.

Para o autor, basicamente, o contexto de produção pode ser analisado principalmente a partir de dois aspectos: o plano físico e o plano sociossubjetivo. A primeira categoria, relativa a aspectos físicos, compreende especificidades ligadas ao lugar e ao momento da produção, ao emissor e ao receptor. A segunda, relacionada a características sociossubjetivas, traz consigo aspectos relacionados ao lugar social da produção, papel social do receptor, papel social do emissor e objetivo da interação.

Tendo em vista a perspectiva adotada, desenvolvemos esse trabalho à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórico-metodológica que, com base em estudos de Vygotsky (1998), acredita no desenvolvimento humano a partir da linguagem, uma vez que está intrinsecamente ligada à realidade social (Bronckart, 2009). Sendo assim, os gêneros, juntamente com a linguagem, são essenciais para nossa comunicação e, por estarem presentes em todas as esferas de nossa sociedade, podem ser objetos de ensino relevantes, não só linguisticamente, mas também para a formação de cidadãos.

A partir daí, podemos pensar na produção textual como uma prática social e, por isso, com base nas DCEs (Paraná, 2008), afirmarmos que o contato frequente com os gêneros textuais, e com os discursos sociais que os constituem, alarga a compreensão acerca dos usos da língua e das instâncias comunicativas em que estamos inseridos. Em outras palavras, tomamos os gêneros textuais como objetos de ensino capazes de inserir os alunos nas diferentes esferas da comunicação humana que estão presentes em nossa sociedade e, por conseguinte, acreditamos que tal proposta vá ao encontro das DCEs. Basicamente, pelo fato de os textos serem, em uma escala sócio-histórica, frutos da formação social (Bronckart, 2009: 137), acreditamos que o uso de gêneros de texto pode propiciar não somente conhecimentos linguísticos aos alunos, mas também torná-los

aptos a fazer usos mais efetivos da língua, aprimorando, desse modo, suas capacidades de linguagem.

Dolz e Schneuwly (2004) defendem que essas capacidades de linguagem são aquelas que ativamos na produção ou leitura de um texto, a saber: a) capacidades de ação, b) capacidades discursivas e c) capacidades linguístico-discursivas.

As primeiras, capacidades de ação, referem-se à mobilização que é feita para que possamos distinguir uma *comic strip* de uma crítica de filme, por exemplo. Ou seja, essa capacidade permite que identifiquemos o gênero, bem como seu contexto de produção (quem produziu, para quem foi produzido, qual o objetivo da produção e quando foi produzido).

Já as segundas, capacidades discursivas, são úteis para identificarmos e analisarmos o modo de organização geral de um texto, estruturalmente falando. Assim, por exemplo, quando analisamos uma *comic strip*, podemos observar a existência de elementos que fazem parte de sua composição, como título, subtítulo, quadros, entre outros.

Por fim, as capacidades linguístico-discursivas relacionam-se aos recursos da língua propriamente ditos, sejam eles fonéticos, morfológicos, sintáticos ou semânticos. Essa escolha é feita para que possamos nos comunicar efetivamente por meio do gênero escolhido, de modo a adequá-lo ao seu contexto de produção. Na produção de uma *comic strip*, podemos observar que há uma escolha de componentes linguísticos específica para o gênero (lexical e gramatical, entre outros); escolha essa que adéqua o gênero de modo a tornar seu uso mais coerente com sua(s) esfera(s) de circulação ou instâncias comunicativas.

No ato comunicativo, essas capacidades, que contemplam aspectos de ambas as faces do contexto de produção proposto por Bronckcart (2009), são mobilizadas simultaneamente, permitindo que o falante possa explorar da melhor maneira possível todos os recursos que o gênero textual escolhido possa oferecer em sua interação. Isto é, acreditamos que, quando bem desenvolvidas, as capacidades linguísticas viabilizam o domínio do gênero que, por sua vez, torna-se um poderoso instrumento para o ensino de línguas. Conforme Bakhtin [1953] (1997), o receptor não se limitará a um ser passivo, mas sim responsivo, haja vista que, como já dito, contemplamos gêneros textuais como

frutos da interação em sociedade (Bronckart, 2009).

Com base em tais considerações sobre gêneros de texto e acreditando em seu condicionamento a partir de seu contexto de produção (Bronckart, 2009), como já dito, acreditamos que o ensino de gêneros não só auxilia o indivíduo em seu desenvolvimento linguístico (que por si só já é muito importante), como também em sua formação enquanto cidadão — formação essa requerida pelas DCEs (Paraná, 2008).

Evidentemente, para considerarmos gêneros textuais como objetos de ensino, devemos pensar neles a partir de sua transposição didática. Isso é possível por meio da elaboração de uma SD, que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 97) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. De acordo com os autores, essa sequência objetiva auxiliar no domínio de um gênero textual, e por meio desse domínio ocorre o já mencionado desenvolvimento das capacidades de linguagem.

A SD (Dolz & Schneuwly, 2004) compreende uma estrutura que permite contemplar diferentes aspectos textuais, desde aqueles relacionados ao contexto de produção até aspectos linguísticos. Desse modo, tal estrutura se apresenta da seguinte maneira: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos e d) produção final.

A primeira etapa, apresentação da situação, visa a deixar o aluno ciente sobre a tarefa de expressão oral ou escrita que irá realizar. Essa etapa configura-se como um diagnóstico para planificar as atividades que serão realizadas. A segunda etapa, produção inicial, tem por objetivo levar o professor a criar parâmetros para dar início ao seu trabalho em sala. Em outras palavras, a produção inicial visa a balizar o desenvolvimento das atividades posteriores, de modo que a SD possa ir ao encontro das necessidades e especificidades do contexto no qual se insere. Já a terceira etapa, módulos, traz consigo atividades que possibilitem aos alunos superar as dificuldades que apresentaram na produção inicial. Consideramos interessante mencionar que a SD não tem um número limite de módulos, podendo cada um focalizar um determinado aspecto do gênero textual contemplado para que, por fim, ocorra a produção final (última etapa), em que os alunos mobilizarão os saberes adquiridos sobre o gênero após terem tido contato com as suas características linguísticas, funcionais e composicionais.

Embora seja descrito mais detalhadamente o processo de elaboração da SD posteriormente em nossas análises, salientamos que em nossa pesquisa, utilizando *quizzes* e enquetes postados em um *blog*, pudemos coletar dados que nos serviram de base para a verificação da produção inicial dos alunos, como a escolha do gênero textual a ser trabalhado, isto é, o *comic strip*. Com essas informações, nós, enquanto desenvolvedores, pudemos não só selecionar o gênero, mas também averiguar com qual deles esses alunos tinham mais contato, assim como verificar o seu nível de conhecimento linguístico, de modo a tornar nosso material mais pertinente ao seu contexto.

Definido o gênero, adotamos o modelo didático proposto por Cristovão, Durão e Nascimento (2007), que será detalhado mais adiante. Conforme as autoras, podemos afirmar que o nível de desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos não precisa ser necessariamente avançado para realizar o trabalho com o gênero *comics* — ou *comic strip*, que compartilha as mesmas características visuais — e que, por esse gênero estar inserido em seu cotidiano, desperta um grande interesse nos estudantes.

Os elementos ensináveis do referido gênero apresentados nesse modelo didático e contemplados em nossa sequência são: quadrinhos, balões, legendas, planos, ângulos, onomatopeias, título e subtítulo, como poderá ser observado em nossas análises. Ademais, produzimos nossa SD em uma *webquest*, adotando-a, em nossa pesquisa, como um suporte digital, a fim de potencializar a aprendizagem dos alunos.

A *webquest* foi criada em 1995 por Bernie Dodge, com a colaboração de Tom March, sendo utilizada, explorada e divulgada por diversos educadores. Inicialmente, ela foi concebida como um roteiro de pesquisa para que os alunos pudessem ter mais autonomia em sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, ser guiados por orientações, indicando os locais para busca de informações, de forma a assegurar uma co-construção do conhecimento.

A partir de sua criação, a *webquest* pode ser entendida como uma metodologia de pesquisa, um suporte, um gênero, dentre outras possibilidades. Isso se deve à evolução dos tempos e à adequação de tais espaços virtuais de aprendizagem segundo as necessidades de seus desenvolvedores e/ou usuários.

Anjos-Santos (2012), ao falar da educação de professores, defende que o meio



digital auxilia no desenvolvimento de outras maneiras de processar, analisar e produzir conhecimentos que são potencialmente significativos para os processos de intervenção formativa. Ressalta que, devido às novas formas de capacidades cognitivas humanas e de suas atividades languageiras, o uso do meio digital e suas tecnologias demonstra a transformação de práticas sociais existentes em outras, segundo a necessidade de cada época.

Além disso, ao ressaltar a contribuição da *webquest* como um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa, Dias (2010:03) ressalta que,

Ao propiciar o envolvimento dos alunos num trabalho colaborativo, as *WebQuest* propiciam também o desenvolvimento da autonomia dos alunos por terem de gerenciar a própria aprendizagem, serem responsáveis por ela e pela dos colegas com os quais interagem online.

Diante do exposto, para o desenvolvimento da nossa SD, optamos por adotar a *webquest* unicamente como um suporte, já que sua estrutura é capaz de hospedar perfeitamente as atividades da SD de modo a torná-la organizada e, assim, compreensível, possibilitando o alcance de nossos objetivos no que se refere ao desenvolvimento das capacidades de linguagem de forma autônoma e colaborativa. Além disso, com a *webquest*, utilizamos os recursos do meio virtual para o aprofundamento das capacidades languageiras dos alunos, fato este que seria dificultado caso não tivéssemos utilizado um ambiente virtual de aprendizagem.

Para tanto, vale destacar que, para Marcuschi (2003: 11) suporte é “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”. Portanto, o citado conceito de suporte do autor compreende três premissas, a saber: suporte é um lugar físico ou virtual; suporte tem formato específico; e suporte serve para fixar e mostrar o texto.

Considerando o exposto, salientamos que a estrutura de uma *webquest* geralmente se configura da seguinte maneira: *introduction, tasks, process, evaluation e conclusion*. Em suma, embora seja originalmente uma metodologia, encontramos nesse ambiente virtual a possibilidade de um suporte único para o desenvolvimento de nossas

atividades, haja vista que, como já dito, suas seções puderam comportar perfeitamente a estrutura de nossa SD, indo ao encontro de nossa proposta.

### 3. Do alicerce para as lentes

O *corpus* deste artigo é composto por dados obtidos ao longo da elaboração da SD e advindos de recursos virtuais utilizados nesse processo, tais como *quizzes* e enquetes. Primeiramente, nos disporemos, aqui, a apresentar o decorrer das atividades propostas, que foram construídas com base no modelo didático adotado (Cristovão, Durão, Nascimento, 2007) sobre o gênero *comic strip*, bem como o desenvolvimento das atividades em cada uma das etapas a partir da apresentação do plano textual global (Bronckart, 2009).

Em um segundo momento, analisamos as etapas potenciais para mobilizar determinadas capacidades de linguagem dos alunos por meio das atividades propostas. No que se refere a capacidades de linguagem, apoiamo-nos nas pesquisas de Dolz e Schneuwly (2004), que nos forneceram lentes para que tal análise fosse realizada.

Como já dito, nossas análises circundam a apresentação de um plano textual global, também elaborado de acordo com os estudos de Bronckart (2009), o qual consiste em mapear toda a SD, de modo a tornar sua análise mais aclarada. Em tal processo, a sequência será fragmentada a fim de verificarmos quais passos foram tomados, sistematicamente falando. Com isso, também poderemos considerar as especificidades de cada uma das etapas presentes em nosso material.

### 4. Análise: das lentes para o nosso cenário

Por não termos tido contato pessoal com os alunos, na pré-introdução de nosso trabalho, foram elaborados *quizzes* e enquetes para obtermos informações sobre seu nível de conhecimento linguístico, bem como referentes ao seu contato com gêneros textuais. Utilizando esses parâmetros obtidos por meio de tais ferramentas, pudemos

levar em consideração as necessidades, preferências e limitações dos alunos, que puderam escolher até mesmo a personagem com a qual gostariam de trabalhar em nossa SD, ao longo de 4 semanas, em 2 aulas semanais.

Desse modo, esse momento de contato e maior compreensão do nosso contexto viabilizou o desenvolvimento das atividades da *webquest*, sendo, portanto, nossa produção inicial. Após a definição do gênero, apresentamos aos alunos informações referentes ao seu contexto de produção. Na *webquest*, essa etapa da SD ficou disponível na aba *introduction*. Já na aba *tasks*, os módulos foram disponibilizados para que os alunos compreendessem mais a fundo algumas características das *comic strips*. Em *process*, mapeamos todos os passos que tínhamos tomado até então, de modo que os alunos pudessem compreender de onde partimos e até onde tínhamos chegado com as atividades propostas. Na seção *evaluation*, disponibilizamos aos alunos critérios a partir dos quais avaliariamos as produções finais.

Basicamente, foi desse modo que o suporte *webquest* comportou a estrutura da SD, permitindo-nos apresentar nossas atividades de maneira mais organizada na *internet*.

#### **4.1. Do cenário para os atores: contexto de ensino**

A turma de 38 alunos escolhida para trabalharmos nossa SD estava no 1º ano do ensino médio e pertencia a uma escola privada situada em uma região central de uma cidade no norte do Paraná. A professora regente, graduada em Letras desde 1994, mostrou-se muito confortável e receptiva ao nosso material, bem como à perspectiva subjacente a ele. Ela também nos auxiliou no sentido de tornar um pouco mais claras questões relacionadas às especificidades de sua turma, nos informando sobre o desenvolvimento de suas aulas, por exemplo.

Os alunos realizaram as atividades propostas no laboratório de informática da escola, equipado com cerca de 30 computadores, todos em funcionamento e conectados à *internet*.

### 4.2. Dos atores para parte do alicerce: modelo didático

Para o desenvolvimento de nossa SD, adotamos o modelo didático de Cristovão, Durão e Nascimento (2007). Tal modelo nos propiciou contemplar o gênero *comic strip* de maneira didatizada, ou seja, de modo que pudesse ser transposto para o ensino por meio da SD (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004). Assim, os elementos presentes no modelo e contemplados nas atividades foram: quadrinhos, balões, legendas, planos, ângulos, onomatopeias, título e subtítulo, como já citado.

De acordo com Cristovão, Durão e Nascimento (2007), o primeiro elemento, quadrinhos, objetiva emoldurar as vinhetas. Já o balão foi criado para conter as falas das personagens, e pode apresentar símbolos de diversos tipos (matemáticos, musicais, entre outros). Além disso, o formato dos balões também pode exprimir significados. Sendo assim, os balões, com base nesse modelo, são: balão-fala, balão-pensamento, balão-uníssonos, balão-cochicho, balão-grito e balões encadeados.

No que se refere aos planos (outro elemento constitutivo do gênero), as autoras apresentam: plano geral ou panorâmico, plano total, primeiro plano, plano médio ou aproximado, plano americano, plano detalhe, plano conjunto e plano perspectiva. O plano geral (ou panorâmico) mostra todo o cenário e as personagens, equivalendo à descrição dos ambientes nas narrativas. Já o plano total mostra a personagem por inteiro, ao passo que o primeiro plano mostra a personagem da cabeça até os ombros. O plano médio ou aproximado tem por objetivo mostrar as personagens até o meio do peito ou cintura. O plano americano mostra a personagem até os joelhos. O plano detalhe focaliza apenas um detalhe, enquanto o plano de conjunto compreende a personagem, porém sem espaços acima da cabeça ou abaixo dos pés. Por fim, o plano em perspectiva é o plano que abrange vários outros planos.

Em relação aos ângulos, as autoras, com base em Higuchi (1997; 2002), apresentam três ângulos, a saber: ângulo frontal, ângulo plongé e ângulo contra-plongé. O ângulo frontal mostra a ação de frente; o ângulo plongé mostra a ação de cima para baixo, dando a impressão de encurralamento ou esmagamento; o ângulo contra-plongé mostra a cena de baixo para cima e, conseqüentemente, aquilo que aparece de baixo para cima aparenta ser maior e mais forte do que é.

Já as onomatopeias têm por objetivo representar sons e ruídos. Somado ao exposto, juntamente com o título, o subtítulo vem logo no início da narrativa e visa a contribuir para “a produção de sentido por sugerir informações e intensificar a relação entre emissor/enunciador e receptor/destinatário (Cristovão, Durão, Nascimento, 2007: 41). Além disso, o subtítulo, de acordo com as autoras, caracteriza-se como uma explicação extra sobre a história antes de ser lida, representando a opinião do narrador.

Em síntese, tal modelo nos forneceu lentes para observamos o gênero *comic strip* sob uma perspectiva didatizada. A partir dos elementos que trouxe consigo, desenvolvemos nossas atividades para a apreensão desse gênero pelos alunos-participantes.

### **4.3. Capacidades de linguagem**

A seguir, apresentamos o plano textual global da sequência, além de algumas considerações sobre seu desenvolvimento. Nas primeiras etapas (1 e 1.1), obtivemos informações sobre o contexto em que aplicaríamos as atividades. Na segunda etapa do processo, já com gênero, abordagem e personagem definidos, partimos para a construção da *webquest*, que teve seu conteúdo distribuído da seguinte maneira: a) introdução; b) tarefas; c) processo; d) avaliação; e) conclusão. A primeira parte, introdução, ficou responsável por apresentar informações relativas ao gênero *comic strip*; a segunda, tarefas, trouxe atividades relacionadas aos elementos ensináveis do gênero textual elencado; a terceira seção da *webquest*, processo, ficou a cargo de deixar os alunos a par dos passos que tomaram ao longo da SD; a quarta, avaliação, ficou responsável por apresentar aos alunos os parâmetros a partir dos quais teriam suas produções finais avaliadas e, por fim, a conclusão, que apresentou informações relacionadas à autoria do material. Em seguida, as abas processo e avaliação (2.2 e 2.3) também foram exploradas com o objetivo de mapear as atividades e apresentar informações sobre o processo de avaliação das produções finais, respectivamente. A etapa 2.3 está relacionada às referidas produções finais dos alunos, as quais nos dariam base para constatar se houve ou não a apreensão do gênero *comic strip* pelos alunos.

## O Gênero Comic Strip para o Ensino de Língua Inglesa

<b>Objetivo:</b> Aprender o gênero <i>comic strip</i>		
<b>Conteúdo:</b> Quadrinhos da personagem Garfield		
<b>Ano:</b> 1º Ano		
<b>Material:</b> Computador com acesso à internet		
<b>Avaliação:</b> Observar se houve a apreensão do gênero por meio da utilização e discussão dos elementos que o compõem.		
<b>Etapas</b>	<b>Papel do professor</b>	<b>Papel do aluno</b>
<b>Etapa 1: Pré-introdução: blog</b>	Elaborar <i>quizzes</i> e enquetes a fim de saber com qual gênero a turma tinha mais contato, bem como avaliar seu nível de conhecimento linguístico.	Responder <i>quizzes</i> e enquetes a fim de fornecer informações acerca do gênero com o qual tinha mais contato e conhecimento linguístico
<b>Etapa 1.1: Pré-introdução: blog</b>	Criar <i>quizzes</i> e enquetes acerca de personagens dos quadrinhos para que os alunos escolham sua predileta.	Escolher personagem dos quadrinhos favorita, por meio de <i>quizzes</i> e enquetes
<b>Etapa 2: Introdução <i>webquest</i></b>	Elaborar texto informativo sobre o gênero para fomentar discussão.	Discutir sobre o gênero com base em informações apresentadas.
<b>Etapa 2.1: Tarefas <i>webquest</i></b>	Apresentar elementos ensináveis do gênero <i>comic strip</i> , bem como atividades relativas a eles.	Ler informações sobre os elementos ensináveis do gênero e realizar atividades propostas.
<b>Etapa 2.2: Processo <i>webquest</i></b>	Apresentar etapas até então realizadas	Mapear sequência e suas respectivas etapas.
<b>Etapa 2.3: Avaliação <i>webquest</i></b>	Apresentar critérios utilizados como parâmetro para avaliação.	Compreender quais critérios seriam utilizados para a avaliação de sua produção final.
<b>Etapa 2.3: Produção <i>webquest</i></b>	Disponibilizar elementos para a criação de quadrinhos e promover questionamento sobre seu uso	Utilizar elementos do gênero para a produção final e justificar o não uso de outros.

**Quadro 01: Plano textual Global**

Como já dito, nas etapas 1 e 1.1, elaboramos atividades em *quizzes* e enquetes com o objetivo de conhecer melhor a turma não só no que se referia ao seu nível linguístico, mas também à sua bagagem cultural e até mesmo ao gênero textual com os quais tinham mais contato. Assim, pudemos desenvolver atividades que fossem ao encontro do público com que iríamos trabalhar. Entre os gêneros contemplados, notamos certa preferência pelos gêneros *news*, *comics* e *comic strip*, sendo o último o escolhido pela maioria.

Com o gênero textual definido, elaboramos a introdução (etapa 2), que consistiu na apresentação de um texto informativo sobre o gênero *comic strip* e sua evolução ao

longo da história. A introdução foi publicada para que, dessa forma, os alunos pudessem ter informações suficientes para fomentar uma discussão sobre o gênero em sala. A fim de tornar a leitura mais clara e atrativa, utilizamos o recurso *pictionary*. Essa ferramenta permite que palavras sejam associadas a imagens. Com seu uso, nos propusemos também a desenvolver as capacidades linguístico-discursivas dos alunos. Esse momento objetivou levar os alunos a ter acesso a informações referentes ao contexto de produção do gênero (Quem é o produtor? Quem é o leitor? Onde se produz? Em quais esferas esse gênero circula?), entre outras questões que possivelmente levariam o aluno a se situar em relação ao texto apresentado e seus aspectos socioideológicos (Bronckart, 2009).

Na aba tarefas (etapa 3), publicamos informações referentes aos elementos ensináveis do gênero com base no modelo didático adotado, bem como atividades relacionadas a eles. Para tanto, utilizamos *quizzes*, enquetes e outras atividades, como as de preencher lacunas, a fim de obtermos um *feedback* sobre a assimilação desses elementos por parte dos alunos. Lembramos que todos esses recursos são externos à *webquest* (por exemplo, [www.enquetes.com.br](http://www.enquetes.com.br); [www.educaplay.com](http://www.educaplay.com)). Além disso, outras ferramentas visuais foram utilizadas, como imagens em GIF e vídeos em *flash*, também hospedados em sites externos. Abaixo seguem os elementos por nós elencados e as respectivas ferramentas que foram utilizadas para constatar sua apreensão: *temporal frames* (enquete); *balloons* (quizz); *perspective plans* (*fill in the blanks*); *onomatopoeic words* (vídeos e imagens animadas); *title and subtitle* (enquete); e, por fim, *angles of vision* (*fill in the blanks*).

Na abordagem do primeiro elemento, *temporal frames*, apresentamos sua funcionalidade no gênero em questão. Após esse passo, pedimos para os alunos escolherem a alternativa cuja ordem restabelecia a organização temporal da história, a fim de reforçarmos a relevância desse elemento na composição do gênero.

O segundo elemento, *balloons*, foi trabalhado de maneira similar ao primeiro. No entanto, por ser um pouco mais complexo, optamos por elaborar um número maior de atividades. A primeira delas foi um *quizz* composto por 8 perguntas, cada uma delas com 5 possíveis respostas. Ao finalizar as atividades, o aluno nos fornecia o número exato de acertos e erros. Esses dados permaneceram registrados no *site* em que desenvolvemos o exercício, com o nome de cada estudante. Com isso, tínhamos um

controle maior sobre o aproveitamento de cada participante do processo. Outra característica muito relevante dessa ferramenta é que o aluno pode dar seu parecer sobre a atividade no próprio *quizz*; pode apontar suas dificuldades e dar sugestões ao longo do processo.

A segunda atividade sobre *balloons* foi feita por meio de uma enquete. Nessa etapa, os alunos tiveram de selecionar a ordem correta dos balões nos quadrinhos apresentados. Esse momento da atividade teve como objetivo apresentar a importância de se observar os formatos dos balões, enfatizando os novos significados que estes podem atribuir ao discurso.

Na etapa do elemento *perspective plans*, criamos um mural na *webquest* e cada foto que o compunha contemplava um *plan of perspective*, que era parte de uma historinha que criamos (retomando, assim, a importância da sequência temporal, apresentada no elemento *temporal frames*).

Embora hospedada em um *site* educacional ([www.educaplay.com](http://www.educaplay.com)), a atividade do tipo *fill in the blanks* e relativa ao elemento *plans of vision* é de nossa autoria, assim como todas as outras. Nessa etapa, o aluno teve de selecionar o nome correto de cada um dos planos apresentados em um mural de férias do Garfield, criado por nós.

As *onomatopoeic words*, quarto elemento trabalhado, foram apresentadas juntamente com um vídeo e imagens animadas. Como as palavras onomatopaicas são palavras que imitam sons naturais, sentimos a necessidade de explorar recursos audiovisuais para tornar a compreensão sobre esse elemento mais aclarada.

Por se tratarem de elementos menos complexos, as *onomatopoeic words* e *title and subtitle* fizeram parte da mesma atividade; portanto, ambos os elementos foram trabalhados no mesmo dia. Assim, o aluno selecionou a sequência correta em que estariam as palavras onomatopaicas, título e subtítulo.

Para o ensino do último elemento, *angles of vision*, exploramos quadrinhos de uma adaptação de “A Metamorfose”, do escritor Franz Kafka, feita pelo cartunista Peter Kuper. Nessa etapa, postamos informações sobre Kafka e sua obra e tivemos uma excelente oportunidade de indicar aos alunos a leitura da versão original da novela, considerada uma grande obra literária. Os quadrinhos foram disponibilizados em um



*Flickr*<sup>2</sup>. A atividade criada nessa etapa também foi do tipo *fill the blanks*, sendo a última das tarefas.

Na terceira aba da *webquest*, processo (etapa 2.2), fizemos um mapeamento dos passos até então realizados, desde o blog até a finalização das tarefas. Esse procedimento foi tomado a fim de registrarmos, de forma compartilhada com os alunos, todas as atividades da nossa SD.

Na penúltima aba, avaliação (etapa 2.3), postamos algumas informações referentes à produção final. Ao apresentarmos tais informações, estabelecemos quais critérios seriam utilizados para avaliar tal produção.

A fim de constatarmos a apreensão dos elementos acima apresentados, elaboramos uma atividade de produção final para os alunos. Para tanto, eles tiveram recursos das *comic strips* (elementos ensináveis do gênero) para criarem suas próprias histórias.

Outra proposta feita juntamente com a produção final foi a de justificar a utilização dos elementos selecionados para o uso nessa fase do processo. Embora não tenhamos tido contato inicial com a turma, estivemos presentes no último dia de aplicação da sequência, justamente para verificar sua efetividade, bem como o teor das discussões sobre as escolhas dos elementos para compor essa produção. Tal produção foi feita no laboratório de informática da escola, e os alunos-participantes produziram suas *comic strips* sem a nossa interferência. Consideramos o alcance das atividades suficiente, uma vez que todos os alunos participaram e cooperaram com a produção, sempre fazendo seus apontamentos em relação às escolhas dos elementos contemplados, com base nas especificidades dos gêneros - não só no que se referia à sua estrutura, mas também ao seu contexto e esferas de circulação.

A seguir, apresentamos as etapas que contemplaram a mobilização das capacidades de linguagem nesse processo:

---

<sup>2</sup>Site utilizado para a postagem de fotos, no qual os alunos leram a produção em quadrinhos sequencialmente, tal como se estivessem lendo o material em um suporte físico, como o gibi.

## O Gênero Comic Strip para o Ensino de Língua Inglesa

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Relação e/ou coerência das atividades com os objetivos da SD.
<p><b>Etapa 1: Pré-introdução: <i>blog</i></b></p> <p>Responder <i>quizzes</i> e enquetes a fim de fornecer informações acerca do gênero com o qual tinha mais contato e conhecimento linguístico</p>	CLD	Conhecimento linguístico	Produção inicial: informações-base para que pudéssemos desenvolver as atividades da SD.
<p><b>Etapa 1.1: Pré-introdução: <i>blog</i></b></p> <p>Escolher personagem dos quadrinhos favorita, por meio de <i>quizzes</i> e enquetes</p>	CLD	Conhecimento de mundo	A escolha norteou a seleção das <i>comic strips</i> posteriores.
<p><b>Etapa 2: Introdução da <i>webquest</i></b></p> <p>Discutir sobre o gênero com base em informações apresentadas.</p>	CA, CLD	Conhecimento de mundo	Informações sobre o contexto de produção dos quadrinhos.
<p><b>Etapa 2.1: Tarefas <i>webquest</i></b></p> <p>Ler informações sobre os elementos ensináveis do gênero e realizar atividades propostas.</p>	CD	Conhecimento sobre o gênero	Reconhecimento dos elementos que constituem o gênero <i>comic strip</i> .
<p><b>Etapa 2.2: Produção final <i>webquest</i></b></p>	CD, CLD	Conhecimentos linguísticos e do gênero proposto	Constatar a apreensão do gênero, bem como a sua articulação com os elementos linguísticos.

**Quadro 2: Etapas**

Nos dois primeiros quadros, etapa 1 e etapa 1.1, a turma respondeu aos *quizzes* e enquetes escritos em inglês. Com isso, promovemos a leitura e interpretação do texto em sala, inclusive utilizando palavras relativas ao gênero trabalhado. Dessa maneira, nos propusemos a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos.

Na etapa 2: Introdução da *webquest*, trabalhamos o contexto de produção e, conseqüentemente, as capacidades de ação. Alguns termos relativos ao gênero também foram apresentados, o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem como certo tipo de linguagem técnica, capaz de viabilizar abordagens mais precisas e claras em relação

às especificidades do gênero textual contemplado.

A etapa 2.1, tarefas *webquest*, teve por objetivo propiciar a apreensão dos elementos propostos, segundo o modelo didático adotado, tendo cada um deles uma atividade ao seu final, como já discorrido. Nessa etapa, as capacidades discursivas foram contempladas.

A produção final, etapa 2.2, levou os alunos a mobilizarem suas capacidades discursivas e linguístico-discursivas, uma vez que foi necessária a criação de seus próprios quadrinhos, a fim de verificarmos se houve ou não a apreensão do gênero por eles.

Em suma, acreditamos que tais atividades foram capazes de explorar as capacidades de linguagem e propiciar aos alunos a utilização de seus conhecimentos, não só linguísticos, como também de mundo, aproximando nossas atividades à realidade dos discentes.

## 5. Considerações finais

Por uma questão de tempo, salientamos que, nessa sequência, enfocamos inegavelmente o desenvolvimento das capacidades discursivas, haja vista que contemplamos em sua maior parte a estrutura do gênero. Tal escolha se deve ao fato de termos notado a importância de se apresentar outros elementos constitutivos do gênero textual elencado além da linguagem verbal. Entretanto, nada impede que, em uma futura SD, enfoquemos mais as capacidades linguístico-discursivas, como, por exemplo, os tempos verbais comumente utilizados na composição do gênero e sua função a partir deste.

Além disso, como apontam Dolz e Schneuwly (2004), uma vez aprimoradas por meio do trabalho com gêneros, as capacidades de linguagem podem ser mobilizadas nos mais diversos contextos. Um simples exemplo disso é que, ao apreender os elementos que compõem o gênero *comic strip*, pode ser que o aluno extraia diferentes sentidos na leitura de uma charge - um gênero que, além de compartilhar alguns aspectos visuais das *comic strips*, está intrinsecamente ligado a críticas sociais.

Concluímos, com base na produção final dos alunos e em seu desempenho ao longo da sequência, que de fato houve a apreensão do gênero em questão por eles, haja vista que utilizaram os elementos apresentados de maneira coerente em sua produção final. Além disso, abrimos espaço à turma para dar seu parecer em relação às atividades propostas em absolutamente todos os momentos da sequência; portanto, podemos afirmar que essa abordagem de ensino, além de alcançar seus objetivos, teve uma boa aceitação pelos participantes desse processo e foi realizada de modo colaborativo, aspecto fundamental de uma *webquest*.

Considerando a necessidade de levar à escola uma maior diversidade de gêneros textuais, dentre eles os digitais, suas esferas de circulação e ideologias subjacentes, entre outras especificidades, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com a produção de SD que priorizem as capacidades de linguagem à luz dos pressupostos por nós apresentados.

Recebido em: 04/2013, Aceito em: 06/2013

### REFERÊNCIAS

- ANJOS-SANTOS, L.M. 2012. *Gêneros Digitais na Educação Inicial de Professores de Língua Inglesa como Instrumento de (Trans)Formação*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina.
- BAKHTIN, M. 1953. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRONKART, J.P. 2009. *Atividades de linguagens, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A.; NASCIMENTO, E. L. 2007. História em quadrinhos em inglês e espanhol: um gênero a ser desconstruído e descrito. In: V. L. L. CRISTOVÃO, 2007, *Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL. pp. 37-46.
- DIAS, R. 2010. Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. In: V. L. Menezes (Org.), 2010, *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2ª. ed. pp. 359-394.

- DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. (Orgs.) 2009. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY et al. 2004, *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. pp. 95-128.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.
- EDUCAPLAY. Disponível em <http://www.educaplay.com> Acesso em: 20 de fev 2013.
- HIGUCHI, K.K. 1997. História em Quadrinhos. In: Paraná. Secretaria do Estado da Educação, *Ensinar e Aprender*, Vol 3. p. 26-39.
- HIGUCHI, K.K. 2002. Super Homem, Mônica e Cia. In: L. CHIAPPINI (coord. Geral), 2002, *Aprender e Ensinar com Textos Não Escolares*, Vol 3. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, L. A. 2003. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Língua, linguística e literatura*, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40,.
- MOITA LOPES, L. P. *A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política*. In: Barbara, L.; Ramos, R. C. G. (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. 2008. *Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna*. Curitiba: SEED.
- SANTOS, C. G. 2012. A metodologia *webquest* sob a luz da teoria das atividades: uma proposta. *Anais do X ENCONTRO DO CELSUL - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. Cascavel, PR: UNIOESTE. pp. 01-10.
- VIGOTSKI, L.S. 1998. *Pensamento e Linguagem*. 2ª.ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

*Paulo Henrique Espuri is an undergraduate student of Languages at the Northern Paraná State University. He carries out research as a student in the GETELIN-LI research group, in the field of textual genres applied to the teaching of English Language. Email: phespuri@outlook.com*

*Eliane Segati Rios-Registro is an assistant professor at the Northern Paraná State University (UENP/CCP) and the leader of the GETELIN research group. She holds a degree in Languages (UENP/CCP), a Master's degree in English Language Studies (UEL) and a Doctor's degree in English Language Studies (UEL, based on the literary genre short stories applied to the teaching of the English language. Email: eliane\_segati@uenp.edu.br*