

DIMAS BENTO FERREIRA

**GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS E O ENSINO DE LÍNGUA: análise da prática
docente de Língua Inglesa no 7º Ano**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês, defendido e aprovado pela banca examinadora constituída pelos professores:



Prof. Drª. Juliene Paiva de Araújo Osias – UFPB
Orientadora/Presidente

Prof. Ms. Ruth Marcela Bown Cuello – UFPB
Membro da Banca Examinadora



Prof. Drª. Fernanda Barboza de Lima – UFPB
Membro da Banca Examinadora



**GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS E O ENSINO DE LÍNGUA: análise da
prática docente de Língua Inglesa no 7º Ano**

Dimas Bento Ferreira – UFPB – dimas.lila@gmail.com

Orientadora: Profª Drª Juliene Paiva de Araújo Osias – UFPB – julienecosias@gmail.com

Examinadora 1: Profª Ms. Ruth Marcela Bown Cuello – UFPB – rmbown@hotmail.com

Examinadora 2: Profª Drª Fernanda Barboza de Lima – UFPB –
fernanda.barboza@ccae.ufpb.br

RESUMO

A presente pesquisa busca refletir sobre a importância do trabalho com a leitura e a produção de textos multimodais, especialmente as tirinhas, nas aulas de Língua Inglesa, pois as transformações ocorridas na sociedade e nas práticas sociais intermediadas pelas linguagens requerem novas habilidades. Assim, a escola precisa oportunizar aos alunos o trabalho com a leitura e a produção desses textos, de forma a contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico e os multiletramentos dos alunos. A presente pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico interpretativo, coletou dados a partir da aplicação de um questionário aplicado a um docente de língua inglesa de uma escola pública da cidade de Caiçara-PB. Para tal, nos debruçamos sobre os estudos de Bakhtin (2011), Rojo & Barbosa (2016) para compreendermos o conceito de gênero textual; para abordarmos a multimodalidade, utilizamos Rojo & Barbosa (2016), entre outros. Para a abordagem do ensino da Língua Estrangeira, utilizamos os PCN de Língua Estrangeira (2008). Como resultados, constatamos a importância do trabalho com os gêneros textuais multimodais em virtude das práticas atuais de linguagem na era da internet, já que os alunos estão em contato com esses gêneros cotidianamente, o que pode se tornar uma ferramenta importante para o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Palavras-chave: Gêneros. Ensino. Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

A linguagem está relacionada às práticas sociais que contribuem para o funcionamento da sociedade, a qual está sempre evoluindo, e, nesse ínterim, as práticas sociais se transformam, bem como os gêneros produzidos para mediá-las. Nessa perspectiva,

checar o *e-mail*, elaborar documentos de forma coletiva, acessar arquivos salvos em nuvem, criar *playlists*, pagar contas por meio da internet, dentre outras atividades, são benefícios trazidos pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, na hipermmodernidade¹. Nesse contexto, percebemos mudanças na forma de participação e interação social, haja vista que os textos se tornam híbridos, já que culturas e linguagens convergem para produzir sentidos.

Os gêneros textuais multimodais surgem nesse contexto. E a escola, enquanto agência de letramento, precisa trabalhar com práticas de leitura e produção desses textos, tendo em vista que, na sociedade hipermmoderna, os alunos estão sempre em contato com textos que extrapolam a escrita alfabética e que exigem o domínio de outras habilidades, como é o caso dos poemas concretos, infográficos, HQs, *fanzine*, *fanpage*, *fanclip* entre outros.

Estudiosos têm se dedicado às pesquisas que apontam a necessidade para o trabalho com textos que extrapolam a escrita alfabética. Mesmo assim, notamos a necessidade de mais reflexões sobre a temática, haja vista que os estudos realizados não dão conta das inquietações acerca do tema. Dessa forma, o objetivo geral de nosso trabalho foi refletir sobre as práticas de leitura e escrita de textos multimodais no desenvolvimento do letramento crítico e digital em Língua Inglesa. E, como objetivos específicos, temos: I) refletir sobre as práticas de linguagem realizadas nas aulas de língua inglesa; II) compreender a importância da inserção dos gêneros textuais multimodais, especificamente a tirinha, nas práticas de linguagem abordadas pelo professor de Língua Inglesa no 7º ano.

Para a concretização de nossos objetivos, nos debruçamos nos estudos teóricos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Kleiman (2007), entre outros que desenvolvem estudos sobre o tema.

Para compreendermos melhor, o trabalho foi organizado em duas partes: a primeira, na qual apresentamos a descrição da pesquisa e os fundamentos teóricos que a embasam; na segunda parte, analisamos os dados coletados do professor colaborador à luz dos teóricos supracitados.

Esperamos que essas reflexões possam contribuir para uma prática de ensino de Língua Inglesa, favorecendo a formação de leitores/autores críticos e éticos, e que possam servir de ponte para novas pesquisas sobre o tema.

¹ “Modelo teórico pensado para compreender o mundo contemporâneo principalmente por uma relação entre três lógicas fundamentais: o mercado, a tecnociência e a cultura individualista democrática.” (LIPOVETSKY, 2010, p. 155)

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diversas são as pesquisas relacionadas ao ensino da leitura e produção textual na Educação Básica, pois os resultados das avaliações externas (PISA, Prova Brasil, Saeb) têm apresentado um nível abaixo do esperado na proficiência em leitura e escrita dessa fase escolar. Nos resultados dessas pesquisas, notamos a existência de algo comum: a forma como o docente concebe a natureza da linguagem implica na maneira de ensiná-la.

Há três formas de conceber a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação.

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, conforme Travaglia (2009), o pensamento é materializado pela linguagem. Nessa perspectiva, para bem se expressar, é necessário saber pensar, pois é na mente que a expressão é construída. Essa forma de conceber a linguagem logo é questionada, pois quem não sabe bem se expressar é porque não sabe pensar. As práticas de linguagem relacionadas à leitura e à escrita resumem-se em captar as ideias do locutor. No que se refere à escrita, o objetivo é codificar a mensagem para que o interlocutor a decodifique.

Ainda segundo o autor, na segunda concepção de linguagem, como instrumento de comunicação, “a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). Neste sentido, notamos um avanço da primeira para a segunda concepção, pois se, na primeira, a enunciação era centrada no emissor, agora também é levado em consideração o receptor, pois ambos devem ter o domínio do código, para que a comunicação possa acontecer. Uma grande falha nessa concepção de linguagem é que a língua é vista de forma isolada da fala, o que reflete em um estudo da estrutura. Em outras palavras, a mensagem é codificada pelo emissor e decodificada pelo receptor. No que se refere às práticas de linguagem de escrita e leitura, o domínio das habilidades relacionadas à escrita está relacionado a saber combinar os signos conforme as regras gramáticas, as quais, de acordo com Koch (2015), só podiam ser desviadas por autores renomados, pois só eles podiam alterá-las. No que se refere às habilidades relacionadas à leitura, ao receptor cabia a responsabilidade de conhecer bem as regras, para compreender a estrutura e entender a mensagem. De acordo com a autora, o texto é o produto da codificação do emissor a ser decodificado pelo receptor.

Na terceira e última concepção, a língua como forma ou processo de interação, o uso

que fazemos da língua, vai além de materializarmos pensamentos, codificar e decodificar mensagem. Por meio do uso da língua, podemos, de acordo com Travaglia (2009, p. 23), “realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Nessa perspectiva, tanto o locutor quanto o interlocutor assumem papéis importantes na interação, haja vista que são sujeitos relevantes na produção de sentido, de acordo com a posição que ocupam na sociedade. Nesse ponto de vista, o diálogo passa a ser uma manifestação viva da linguagem, pois esse só existe se houver parceria entre os sujeitos da comunicação.

É na terceira concepção que encontramos a base para um ensino de língua que extrapole a análise de frases e palavras descontextualizadas, pois

[...] as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos (ROJO, 2005, p. 197).

Nessa perspectiva, o sentido atribuído ao texto/discurso é construído ancorado na tríade autor-texto-leitor/enunciador-anunciado-enunciatário. Nesse ponto de vista, o diálogo é peça importante, e os gêneros discursivos, a materialização dessa troca, haja vista que constituem práticas de linguagem situadas. Assim,

[...] ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social. As marcas que definem as identidades sociais (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variedades estigmatizadas ou não, falantes de línguas de prestígio social ou não etc.) são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam. BRASIL (2008, p. 27)

Diante desse ponto de vista, notamos a importância de um ensino de língua que leva em consideração uma língua dinâmica, em uso real, pois só dessa forma fará sentido engajar-se em uma análise que faça sentido. No que se refere ao ensino e aprendizagem da L2, é válido colocar que, segundo BRASIL (2008), contribui para a ampliação do conhecimento da L1, já que, em seu estudo, há comparações em vários níveis entre ambas e o alunos, ao envolver-se na construção de significados na L1, pode constituir-se um ser discursivo na L2.

Para Bakhtin (2011), a utilização que fazemos da língua está diretamente relacionada ao campo da atividade humana. Conforme o campo em que atuamos, os enunciados produzidos atendem a condições e finalidades, o que pode ser notado pelo tema, os

conteúdos dizíveis por meio do gênero, composição, estrutura organizacional e estilo, mas marcas linguísticas próprias do gênero. De acordo com Bakhtin (2011, p. 262), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” É importante chamar atenção para a expressão *tipos relativamente estáveis de enunciado* utilizada por Bakhtin. As esferas de atividade que organizam a sociedade são dinâmicas, e, por isso, os enunciados proferidos nessas esferas se configuram mediante o contexto social, histórico e cultural, o que permite a flexibilidade dos gêneros, ou seja, conforme mude o contexto histórico-social, os gêneros assumem novas formas.

Logo, é a finalidade, o funcionamento e a especificidade da esfera/campo em seu tempo e lugar históricos que determinam as características do gênero discursivo no que este tem tanto de estável como de flexível – “**relativamente** estável”. Isto é, as condições de produção da esfera/campo circunscrevem certos **temas** que nela podem ser abordados, **estilos** de língua (registro formal e informal de gírias, por exemplo) que podem ser usados e, sobretudo, o formato de composição que o texto no gênero terá (ROJO; BARBOSA, 2015, p.68).

Nessa perspectiva, as esferas da atividade humana são as responsáveis pelos temas abordados e os estilos de língua que serão utilizados na composição do texto, daí o significado da expressão “relativamente estável”.

Estamos vivendo um momento em que as práticas sociais de linguagem estão assumindo novas formas, de acordo com as condições e finalidades atuais das esferas da atividade humana. Para Rojo (2013), a partir do uso das diferentes mídias, os discursos produzidos nas esferas da comunicação são produzidos por diferentes combinações de recursos semióticos, para atingir os propósitos comunicativos. Na hipermodernidade, os textos multimodais e multi ou hipermidiáticos estão cada vez mais presentes.

Portanto, para os efeitos de sentido (temas) e para análise dos textos da contemporaneidade, seja em termos de forma de composição ou de estilo, a multimodalidade ou multissemiose tem de ser levada em conta. Assim como a hipermídia nos textos digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p.111).

Uma das principais características dos textos hipermodernos é a união de várias linguagens para a produção de sentido, a multissemiose. Se, nas mídias impressas, a multimodalidade existia e existe a partir da linguagem verbal e não verbal, nas mídias digitais, essa multimodalidade se faz presente na composição dos textos multimodais a partir do uso de imagens, gestos, linguagem oral e escrita, áudio, música, entre outros. Dessa forma,

Estamos caminhando para uma nova fase de convergência e integração das mídias: tudo começa a integrar-se com tudo, a falar com tudo e com todos. Tudo pode ser divulgado em alguma mídia. Todos podem ser produtores e consumidores de informação. A digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e dos tempos rígidos, previsíveis, determinados. (MORAN 2013, p. 14)

Essa fase de convergência descrita por Moran aponta para a necessidade de uma formação que contribua para que os alunos possam ser responsáveis e fazer uso dessas mídias com consciência e seriedade.

É preciso que a escola, enquanto formadora de cidadãos, incorpore às suas práticas de linguagem os multiletramentos, haja vista que o número de alunos que tem acesso às tecnologias tem aumentado cada vez mais em nossa sociedade, o que reflete numa diversidade cultural e linguística. Nessa perspectiva, De acordo com The New London Group (2005, p. 10, tradução nossa),

[...] tentamos alargar este entendimento do letramento e da aprendizagem e ensino do letramento para incluir a negociação de uma multiplicidade de discursos. Procuramos destacar dois aspectos principais dessa multiplicidade. Em primeiro lugar, queremos estender a ideia e o alcance da pedagogia do letramento para explicar o contexto das nossas sociedades culturalmente e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizados; para dar conta das culturas variadas que se relacionam e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, argumentam que a pedagogia do letramento agora deve levar em conta a variedade crescente de formas de texto associadas a tecnologias de informação e multimídia. (THE NEW LONDON GROUP, 2005, p.10)

Os multiletramentos, de acordo com o New London Group (2005) abrangem dois principais aspectos. O primeiro leva em consideração a sociedade culturalmente e linguisticamente diversificada e cada vez mais globalizada; e o segundo deve levar em conta o crescente número de textos associado às tecnologias e multimídia. Desse ponto de vista, notamos que a concepção de letramento passa a abranger um novo contexto de interação onde as tecnologias e multimídias estão fortemente presentes.

Uma educação comprometida com a formação intelectual e social do indivíduo precisa levar em consideração essa multiplicidade de culturas e textos que permeiam as práticas sociais atuais, ocasionadas pela proximidade cada vez maior das línguas e culturas. Rojo (2012) aponta para o fato de que nova ética e novas estéticas são indispensáveis para trabalhar os multiletramentos na escola, tendo em vista que o livre acesso à *web* tem apontado para a necessidade de mudança, no que se refere à questão de autoria, já que muitos autores criam obras a partir de outras já existentes, e os critérios de seleção de

pessoa para pessoa são diferentes.

Trabalhar na perspectiva dos novos letramentos ou multiletramentos não significa dizer que as práticas de linguagens produzidas no meio social serão reproduzidas na escola (Barbosa, 2015). As práticas escolares precisam ser reformuladas em função dessa nova necessidade, considerando que, além da formação intelectual, a escola também é responsável pela formação ética dos alunos. Nessa perspectiva, é de suma importância a colaboração do professor nessa missão, pois nesse contexto, o professor deixa de ser mero transmissor de conhecimentos e se torna um mediador, para que o aluno não apenas receba, mas seja autor do processo de construção do conhecimento.

Uma boa escola precisa de professores mediadores, motivadores, criativos experimentadores, presenciais e virtuais. De mestres menos “falantes”, mais orientadores. De menos aulas informativas, e mais atividades de pesquisas e experimentação. De desafios e projetos. Uma escola que fomente redes de aprendizagem, entre professores e entre alunos onde todos possa aprender com os que estão perto e com os que estão longe – mas conectados – e onde os mais experientes possam ajudar aqueles que têm mais dificuldades (MORAN, 2013, p. 26-27)

Esse é o principal desafio que a escola enfrenta nos tempos atuais: trabalhar de forma colaborativa, de modo que a aprendizagem aconteça a partir das contribuições de todos os envolvidos no processo, planejando-se a troca de experiência, para que os alunos mais experientes possam auxiliar os menos experientes.

É preciso repensar a escola nesse novo contexto, já que, diante das práticas sociais vivenciadas pelos alunos por intermédio das tecnologias, insistir em uma metodologia que em quase nada contribui para a motivação dos alunos é descumprir com a responsabilidade social que lhe é atribuída.

É função da escola propiciar, aos alunos, o contato com textos multimodais, de forma que contribua para o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a construção do letramento crítico. Optamos trabalhar com o gênero tirinha por apresentar “um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação” (COSTA, 2009, p. 191-192). Essas características conferem ao gênero escolhido um caráter multimodal. É necessário que a escola possibilite aos alunos o letramento digital, de forma que sejam capazes de ler e escrever textos que circulem no meio virtual de forma crítica e consciente.

Não é de hoje que notamos uma resistência por parte da escola, no que diz respeito à escolarização de alguns gêneros discursivos. Essa resistência é evidente, quando conversamos

com professores e percebemos o quanto dão prioridade aos manuais de ensino, deixando de lado gêneros de textos que fazem parte da comunicação diária dos estudantes, acreditando que esses gêneros não merecem ser trazidos para as salas de aula com o objetivo de analisá-los e produzi-los.

Com as histórias em quadrinhos (doravante HQs) e seus subgêneros, não foi diferente. De acordo com Vergueiro (2009), houve um tempo em que as HQs e suas variações não eram bem vistas por pais e professores, pois acreditavam que o contato com a leitura desse gênero não contribuía para a formação cultural e moral dos jovens leitores. A entrada desse gênero na escola foi banida de vez, pois podia prejudicar o desenvolvimento e amadurecimento dos jovens e interferir nas leituras consideradas pela escola como essenciais.

A preocupação, no século XX, em entender os impactos que os meios de comunicação exerciam sobre a sociedade fizeram com que as HQs fossem aceitas pelos intelectuais como uma forma de manifestação artística, com características próprias. Nessa perspectiva, percebeu-se que a resistência por parte de pais e alguns professores em não aceitar as HQs e seus subgêneros não era fundamentada, e havia pouco esclarecimento, tudo não passava de uma forma preconceituosa de lidar com o gênero.

Na década de 1970, na Europa, a utilização dos quadrinhos para o tratamento de temas escolares era acentuada. O sucesso do comércio de quadrinhos foi tão forte que diversas editoras aderiram à ideia de que os quadrinhos podiam ser ferramentas de auxílio na transmissão de conteúdos escolares, de forma precisa.

Já no Brasil, mesmo as editoras demonstrando que os objetivos da utilização da linguagem dos quadrinhos podiam ir além do entretenimento, sua inserção no ambiente escolar aconteceu de forma tímida, sendo utilizados em alguns momentos, no livro didático, para exemplificar alguns pontos das matérias que eram explicadas por meio de um texto escrito. Mesmo assim, por insistência das editoras, pois ainda não eram incluídas nas categorias de publicação didática.

Hoje, os benefícios do uso da linguagem dos quadrinhos são tão evidentes que facilmente os encontramos nos livros didáticos. Mas, no Brasil, foi nos anos 1990, após a avaliação do Ministério da Educação, que os autores de livros didáticos passaram a explorar a diversidade de linguagem em textos informativos e atividades complementares que incluíram os quadrinhos. A busca pela utilização dos quadrinhos nas salas de aulas ganhou mais força quando os professores passaram a vê-los como um recurso não só para dinamizar as aulas, mas para discutir conteúdos e temas específicos, o que levou alguns órgãos oficiais de educação a reconhecerem a importância da presença dos quadrinhos no currículo escolar. No

Brasil, o emprego dos quadrinhos já é reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

Vergueiro (2009, p. 21-24) aponta que os quadrinhos auxiliam no ensino porque:

- os estudantes querem ler;
- palavras e imagens juntos ensinam de forma mais eficiente;
- existe um alto nível de informação;
- as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos;
- auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura
- enriquecem o vocabulário dos estudantes;
- o caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar;
- tem um caráter globalizador;
- podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema

Diante dos benefícios adquiridos pelo uso dos quadrinhos na sala de aula, não podemos deixar de utilizá-los, pois, mesmo não tendo as publicações antes atingidas, com o acesso rápido e fácil às tecnologias, deparamo-nos constantemente com histórias em quadrinhos circulando na rede. Quando falamos em quadrinhos, abarcamos com o termo, cartuns, tirinhas, charges, revistinhas, entre outros gêneros que fazem uso da linguagem dos quadrinhos. Os subgêneros foram surgindo da necessidade exigida pela mensagem pretendida com texto multimodal, apresentado dentro do parâmetro da imagem.

Seguem abaixo exemplos de alguns dos subgêneros das HQs:

Figura 1: Tirinha



Fonte: QUINO, J. L, 2003.

A tirinha é uma sequência de quadrinhos que tem como função fazer uma crítica aos valores sociais.

Figura 2: cartum



Disponível em: <https://umvestibulando.files.wordpress.com>

O cartum utiliza a caricatura de alguém não conhecido para mostrar o humor em situações cotidianas.

Figura 3: Charge



Disponível em: <https://umvestibulando.files.wordpress.com>

A charge, assim como o cartum, faz uso da caricatura. Porém, de alguém conhecido pelo seu envolvimento com a situação e tem como função satirizar essa situação, geralmente da esfera política.

Os quadrinhos possuem uma linguagem própria, e, dessa forma, não podemos classificá-los como um texto literário ou qualquer outro gênero, a não ser como quadrinhos propriamente. Isso acontece porque a linguagem é sincrética, ou seja, composta por inúmeros recursos, dando um destaque maior para o visual e o verbal. A diversidade de recursos (imagens, textos, balões, onomatopeias, desenhos como passarinhos para ilustrar a dor, etc.)

utilizados para a produção da linguagem dos quadrinhos contribui para que o consideremos um gênero multimodal.

A leitura dos quadrinhos requer habilidades diferenciadas, já que a fusão de linguagens solicita estratégias de compreensão, interpretação e construção de sentidos diversificadas, pois

em primeiro lugar, nota-se que as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. Alguns elementos da mensagem são passados exclusivamente pelo texto, outros têm na linguagem pictórica a sua fonte de transmissão. A grande maioria das mensagens dos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos. (VERGUEIRO, 2009, p. 31):

Desse ponto de vista, a leitura dos quadrinhos exige o conhecimento de elementos que contribuem para que o leitor possa lê-lo com proficiência. Os tipos de balões, por exemplo, devem ser de conhecimento do leitor, pois só os conhecendo é que o leitor pode saber se o personagem está falando, pensando, sussurrando, gritando, enfim, dão informações necessárias para a compreensão da mensagem.

Figura 4: sussurro

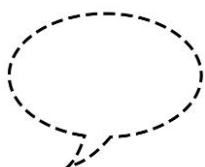


Figura 5: pensamento

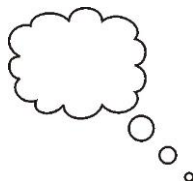


Figura 6: grito

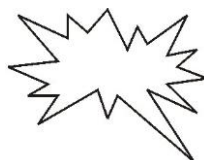
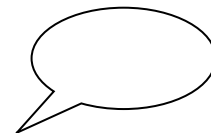


Figura 7: fala



Dentro desse universo dos quadrinhos, destacamos o gênero tirinha que, de acordo com Ramos (2016, p. 24), “o formato é tão presente na composição que, da tira, é que foi incorporado ao nome do gênero.” Diversos são os nomes atribuídos ao gênero em destaque: tira, tira cômica, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tirinha, tira diária, tira jornalística.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico interpretativo, visou coletar dados para análise da prática docente de Língua Inglesa em uma turma de 7º ano da Escola

João Alves de Carvalho, da Rede Municipal de Ensino da cidade de Caiçara-PB, por meio da aplicação de questionário semiestruturado escrito ao professor de Língua Inglesa. Optamos pelo 7º ano de uma escola pública por ser o segundo ano em que a turma estuda a língua inglesa, já que, no ensino público, os alunos só passam a estudá-la a partir do 6º Ano.

Para a coleta de dados e constituição do *corpus* de nossa pesquisa, utilizamos um questionário composto por quatro questões abertas na modalidade escrita aplicado ao professor de Língua Inglesa que atua no 7º ano da referida escola. O professor colaborador é graduado em Letras/Inglês e Letras/Português e tem curso de especialização em Língua Inglesa.

O questionário foi constituído de quatro perguntas, a saber:

- I) Você considera relevante a prática de ensino da Língua Inglesa na perspectiva dos gêneros textuais? Por quê?
- II) Como você trabalha o ensino da leitura e da escrita a partir do uso de gêneros textuais multimodais, especialmente a tirinha?
- III) Que critérios você considera/leva em conta para selecionar os gêneros textuais que vai trabalhar em sala de aula?
- IV) Há alguma socialização dos textos produzidos pelo aluno? Como é realizado esse momento?

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, faremos a análise da fala do docente a partir das respostas dadas às perguntas constantes no questionário.

Para a questão I) “Você considera relevante a prática de ensino da Língua Inglesa na perspectiva dos gêneros textuais? Por quê?”, obtivemos a seguinte resposta:

Não só considero importante como também utilizo os gêneros textuais em minhas aulas de língua inglesa, pois também percebemos a contribuição dos gêneros para a melhor compreensão e atuação o aluno no processo de ensino e aprendizagem de uma L2.

De acordo com a resposta do professor, podemos notar que, em suas aulas, adota a perspectiva interacional da linguagem, pois, de acordo com BRASIL (2008, p. 27),

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou

quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso.

Quando realizamos um trabalho norteado pelos gêneros textuais, levamos em consideração que tais gêneros são práticas situadas de linguagem, haja vista que, quando interagimos pela linguagem, realizamos ações, ou seja, falamos algo para alguém em determinado contexto de comunicação.

Para a questão II) Como você trabalha o ensino da leitura e da escrita a partir do uso de gêneros textuais multimodais, especialmente a tirinha?, obtivemos a seguinte resposta:

Começamos geralmente com uma conversa onde buscamos conhecer o que o aluno já sabe sobre o tema abordado e o gênero escolhido para aquele momento. Em seguida realizamos a leitura silenciosa, onde são levados a observar todos os elementos (verbais e não verbais) do texto, como exemplo de atividade temos o trabalho realizado com tirinhas, onde além dos elementos citados anteriormente, buscamos ainda perceber o humor, a criticidade. A escrita tem um espaço menor nas aulas menos constante em relação a leitura, mas sempre que paramos para escrever a partir de um gênero já visto, a escrita flui melhor. Enfim, trabalhar com gêneros textuais tornam o trabalho mais rico e eficaz. No que se refere ao uso do gênero tirinha, as cenas presentes nos quadrinhos são utilizadas para que os alunos estabeleçam relação com as falas das personagens, e assim, poder identificar as marcas de humor e perceber a crítica realizada pelo gênero. O trabalho com esse gênero desperta o interesse e a motivação do aluno, pois noto que ao trabalhar com tirinha, os alunos produzem melhor e se envolvem mais com a aula.

Ao analisar a resposta dada à questão anterior, notamos o quanto o conhecimento que o aluno possui é levado em consideração, haja vista que, antes de tudo, a composição textual é analisada pelos alunos, e, para que essa análise aconteça, ele precisa ativar o conhecimento intuitivo que possui do gênero. Dessa forma, ele busca suporte nos conhecimentos que tem na L1 para poder inferir os significados produzidos pela composição do gênero. Atividades assim tornam o aluno um sujeito discursivo na L2.

No que se refere ao trabalho com a tirinha, percebemos a relevância dada à análise das linguagens verbal e não verbal para a produção de sentido, o que contribui para a ativação do conhecimento prévio do aluno. Quando aproveitamos o conhecimento que o aluno já traz consigo, eles se sentem mais engajados na aula.

Quando questionado sobre quais critérios leva em consideração na escolha do gênero para trabalhar com a turma, o docente respondeu:

Os livros didáticos atualmente são muito ricos com relação ao ensino através dos gêneros textuais. Dessa forma, é comum a presença de diversos e diferentes gêneros nas coleções de Língua Inglesa. Os gêneros escolhidos são aqueles que consideramos importantes para o aluno conhecer e fazer uso no seu cotidiano ou em experiências futuras. Além dos livros didáticos, buscamos também na internet

gêneros que circulam nesse contexto, pois os alunos estão sempre em contato com esse universo e muitos gêneros emergentes desse contexto estão cada vez mais presentes na vida do aluno, como os *memes*, o *fanclip*, entre outros, como uma forma de conseguir motivar os alunos para a aprendizagem em sala, já que esses gêneros fazem parte de seu universo.

Notamos, na fala do professor, a importância dada na escolha do gênero, fator que consideramos indispensável para o trabalho nessa perspectiva, já que os alunos, enquanto sujeitos discursivos, precisam ampliar o repertório dos gêneros para poder utilizá-los de forma proficiente nos contextos interacionais que exigem o conhecimento dos gêneros. O professor deixa claro, também, a importância em levar em consideração o contexto social atual em que se encontram os alunos. Vivemos um momento em que os gêneros estão assumindo novas formas, já que a imagem, por exemplo, está cada vez mais presente na comunicação. Diversos gêneros, a exemplo dos *memes*, *fanclips*², citados pelo professor, fazem parte do universo do aluno e precisam ser trabalhados em sala de aula, para que possam fazer uso desses gêneros na sociedade de forma crítica, já que somos bombardeados por informações visuais imagéticas, cotidianamente.

Para a pergunta sobre a existência da socialização da produção dos alunos, o docente respondeu:

A socialização acontece na maioria das vezes com leituras individuais dos resultados da escrita. No trabalho com tirinha, por exemplo, as tirinhas produzidas pelos alunos são expostas em cartazes para apreciação de todos.

Trabalhar com a leitura e produção de textos na perspectiva interacional é contextualizar os momentos da análise e da produção textual, ou seja, dar sentido aos textos produzidos pelos alunos, e isso só é possível se houver uma socialização das produções, pois só dessa forma o aluno perceberá a importância de ler e produzir textos, o que contribuirá para a motivação discente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

² *Memes* são montagem de fotos com frases de humor que circulam rapidamente na internet; *fanclips* são vídeos produzidos através da combinação entre imagens e música.

O desenvolvimento deste trabalho favoreceu uma reflexão acerca da utilização dos gêneros textuais multimodais no ensino de Língua Inglesa como ferramenta de aprendizagem, já que somos sujeitos discursivos, e nossos discursos são materializados por meio dos gêneros.

Não faz sentido a escola ensinar L2 a partir de reproduções esquemáticas de regras e repetições de frases prontas, já que a língua é dinâmica, e, a todo momento, estamos inseridos em momentos de interação, quando utilizamos os gêneros.

É preciso que a escola possa ensinar a L2 de forma que os alunos encontrem sentido para aprendê-la, e isso só é possível se a escola levar em consideração o conhecimento e o contato que os alunos possuem com os gêneros, principalmente os advindos da internet, já que estão em contato constante com eles.

Dessa forma, a escola estará cumprindo com seu papel social, que é desenvolver os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos para que possam fazer uso da língua, especialmente da L2, de forma proficiente nos diversos contextos de comunicação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira. Brasília: MECSEF, 1998.

BARBOSA, Jaqueline P. *Sobre novos multiletramentos, culturas digitais e tecnologias na escola*. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-coluna-detalle/1044/sobre-novos-e-multiletramentos-culturas-digitais-e-tecnologias-na-escola.html>> Acesso em 12 de junho de 2015.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3 ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2013.

ROJO, Roxane ; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane (org.) **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. London and New York: Taylor & Francis Group, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Uso das HQs no ensino*. In: BARBOSA, Alexandre; RAMA, Angela; RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; VILELA, Túlio (Orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

APÊNDICE

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA UFPB - VIRTUAL CURSO DE LETRAS/LÍNGUA INGLESA	
---	--	---

Caro(a) Professor(a)

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de graduação do aluno **Dimas Bento Ferreira** e tem como objetivo traçar refletir sobre a prática de ensino de Língua Inglesa na perspectiva dos gêneros textuais multimodais.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

Dimas Bento Ferreira
UFPB - VIRTUAL

QUESTIONÁRIO

- I) Você considera relevante a prática de ensino da Língua Inglesa na perspectiva dos gêneros textuais? Por quê?
- II) Como você trabalha o ensino da leitura e da escrita a partir do uso de gêneros textuais multimodais, especialmente a tirinha?
- III) Que critérios você considera/leva em conta para selecionar os gêneros textuais que vai trabalhar em sala de aula?
- IV) Há alguma socialização dos textos produzidos pelo aluno? Como é realizado esse momento?